

DOBROCHNA HILDEBRANDT-WYPYCH

Wydział Studiów Edukacyjnych, UAM, Poznań
e-mail: dhild@amu.edu.pl

Obywatelstwo w strategii kształcenia ustawicznego Unii Europejskiej – wsparcie uczestnictwa w demokracji czy rozwój kapitału ludzkiego?

Celem reform edukacyjnych w wielu państwach europejskich, m.in. w Polsce, jest wprowadzenie do systemu kształcenia priorytetu rozliczalności (*accountability*) i – opartej na powszechnie obowiązujących standardach – procedury ogólnonarodowego testowania. Nacisk na wolny wybór oraz ocenianie uczenia się i przekazywania wiedzy przez pryzmat rachunku zysków i strat stanowią zmianę filozoficznych podstaw edukacji. Edukacja ekonomizuje się i jest postrzegana jako indywidualna inwestycja.

Konceptualizacja kształcenia ustawicznego w dokumentach Unii Europejskiej także przebiega w oparciu o priorytet ekonomicznej adekwatności – pracy i życia zgodnie z imperatywami gospodarki/społeczeństwa opartego na wiedzy. Pojęcie obywatelstwa w strategii kształcenia ustawicznego Unii Europejskiej jest naznaczone sprzecznością między zasadą równości w demokracji a priorytetem konkurencyjności w kapitalizmie. Wyzwanie „uczenia się, jak być obywatelem” w coraz bardziej zróżnicowanym i wysoce zindywidualizowanym społeczeństwie jest uznawane za zasadniczy cel polityczny. W wielu strategicznych dokumentach europejskich, dotyczących kształcenia ustawicznego kładzie się silny nacisk na znaczenie edukacji obywatelskiej dla kształtowania umiejętności społecznych i kompetencji do działania na rzecz dobra wspólnego. Krytyczna analiza dokumentów unijnych pokazuje jednak, że kompetencja obywatelska w strategii kształcenia ustawicznego prezentowana jest często jako „słowo-wytrych”, które rozumieć należy samo przez się, a nie definiować w oparciu o silne podstawy naukowe. Istnieje zagrożenie, że wartość kompetencji obywatelskiej w kształceniu ustawicznym, zwłaszcza z perspektywy neoliberalnych reformatorów, sprowadzać się będzie do rangi pustego sloganu, z pominięciem jej roli jako „katalizatora” zmian programów nauczania i praktyki szkolnej w kierunku kształcenia aktywniejszych i bardziej zaangażowanych społecznie obywateli.

Słowa kluczowe: rozliczalność (*accountability*), obywatelstwo, kształcenie ustawiczne, kapitał ludzki

Kontekst teoretyczny

Edukacja, jako rzeczywistość społeczna usytuowana między państwem, rynkiem a społeczeństwem obywatelskim, stale zмага się z wyzwaniem pogodzenia swojej funkcji emancypacyjnej i integracyjnej. Edukacja jest kształtowana poprzez wpływy polityczne, które sytuują ją w specyficznych dla danego terytorium warunkach społecznych, a równocześnie uruchamiają potencjał buntu wobec instytucjonalnej zdolności edukacji do kształcenia kolejnych pokoleń. Krytyka edukacji z perspektywy politycznej opiera się na wielości – często sprzecznych – interesów, uruchamianych przez rynek, państwo oraz społeczeństwo obywatelskie (Seddon 2004, s. 174–175). Jak wskazuje T. Seddon, walka o wychowanie obywatelskie i wsparcie praktyki demokratycznej *jest osadzona w ramach szerszego i dłużej trwającego historycznego sporu między kapitalizmem a demokracją, między prawami majątkowymi a prawami ludzi, między konsumentem a obywatelem* (tamże, s. 174).

O fundamentalnym konflikcie między demokracją a kapitalizmem wspomina też D. Cropp, wskazujący na przeciwstawność wartości leżących u podstaw obu porządków. Podczas gdy u podstaw demokracji leży priorytet równości dostępu do władzy politycznej członków danego społeczeństwa, w porządek kapitalistyczny wpisana jest akceptacja dla nierówności ekonomicznych. Konsekwencją połączenia demokracji z kapitalizmem jest system, w którym *rozdział władzy politycznej jest w większym stopniu odbiciem zróżnicowania sukcesu ekonomicznego ludzi aniżeli ich równego udziału w społeczeństwie* (Cropp 2000, s. 98). Co więcej, będący podstawą kapitalizmu rynek wpływa na podejmowanie decyzji politycznych w takich sferach jak alokacja zasobów, usług i władzy. Dzieląc ludzi na wygranych i przegranych uczestników wymiany, czyni z polityki publicznej konglomerat *nieskoordynowanych, fragmentarycznych decyzji osób prywatnych* (Ranson 1999, s. 221). W ten sposób dochodzi do oddzielenia społeczeństwa obywatelskiego od polityki oraz zawężenia zakresu dyskursu demokratycznego w przestrzeni publicznej *do negatywnych wolności rynku* (tamże).

Areną sprzeczności między demokracją (równouprawnieniem) a kapitalizmem (konkurencją) jest także szkoła. W obliczu *społecznej sprzeczności między obywatelskimi ideałami wolności, równości i braterstwa a zasadami, na których opiera się mieszczańsko-kapitalistyczny porządek społeczny*, niemożliwy do rozwiązania staje się kluczowy dylemat, wpisany w społeczną rolę szkoły. Dylemat ów dotyczy sytuacji, w której szkoła jako instytucja zobowiązana jest do przekazywania jednostkom *cywilno-normatywnych wyobrażeń co do takich wartości jak sprawiedliwość i solidarność, dojrzałość i powszechność kształcenia*, a równocześnie jej społecznym zobowiązaniem jest pełnienie funkcji związanych z nadawaniem kwalifikacji, selekcjonowaniem, a także integracją w ramach istniejącego systemu społeczno-polityczno-kulturowego oraz jego legitymizacją (Leser 2011, s. 78–79). Bezkrytyczna orientacja na mieszczań-

sko-kapitalistyczne pryncypia, takie jak wolność wymiany, osiągnięcia, konkurencja oraz interes partykularny, może powodować systematyczne dezawuowanie w przestrzeni szkolnej autotelicznych ideałów demokratycznego społeczeństwa obywatelskiego.

W kontekście sprzeczności między demokracją a kapitalizmem w przestrzeni szkolnej Ch. Leser (2011, s. 78–79) podaje przykład oceniania osiągnięć jako procesu, który trudno prowadzić w oparciu o priorytet równości, a więc w odwołaniu do indywidualnie skonstruowanej i korespondującej z potencjałem danego ucznia skali oceniania. Ocena osiągnięć powinna być przede wszystkim funkcjonalna z perspektywy społecznej i legitymizowana jako sprawiedliwa, a więc prowadzona na podstawie jednakowej dla wszystkich skali. Paradoksalnie, tak rozumiane „równe traktowanie” czyni z równości szans jedynie formalny, niemożliwy do urzeczywistnienia, postulat. Podobną kolizję można zaobserwować między demokratyczną zasadą powszechności kształcenia a nakazem efektywności, nakładającym na szkołę konieczność podjęcia działań zmierzających do różnicowania osiągnięć uczniów. Z perspektywy tego drugiego, mniejsze znaczenia ma zagwarantowanie sukcesu edukacyjnego wszystkim uczniom, a większe – pomiar uczniowskich sukcesów i niepowodzeń. W konsekwencji szkoła konstruuje uczniów jako zwycięzców i przegranych, a istniejąca w klasie szkolnej sytuacja konkurencji – mimo postulatu solidarności uczniów mocniejszych z uczniami słabszymi – sprawia, że *jeden czerpie korzyści ze słabości drugiego* (tamże, s. 80).

Istotnym kontekstem w dyskusji nad relacją kształcenia ustawicznego i edukacji obywatelskiej jest wpływ ideologii neoliberalnej, *scalającej demokrację (rozumianą w kategoriach indywidualistycznych) z gospodarką oraz utrwalającej przekaz, płynący z mass mediów i zachęcający ludzi do bycia przedsiębiorczymi i nastawionymi na manifestację własnej indywidualności* (Gouthro 2009, s. 159). Jednostki stają się jedyne podmiotami, odpowiedzialnymi za własny sukces albo porażkę edukacyjną. Demokracja z perspektywy neoliberalnej oddalona zostaje od jej wymiaru społecznego i kulturowego, a jej główną osią konstrukcyjną staje się – indywidualnie postrzegana – *wolność podejmowania wyborów pozwalających przetrwać i rozwijać się w globalnej gospodarce* (tamże, s. 159). Podstawą porządku neoliberalnego jest rynek, postrzegany przez S. Ransona z lewicowej perspektywy jako wytwór polityczny, daleki od ideału klasycznego rynku, opartego na konkurencji doskonałej. Rynek (zwłaszcza w sferze edukacyjnej) jest precyzyjnie regulowany i poddany ścisłej kontroli administracji państwowej. Głównym zamysłem politycznym jego zwolenników jest wsparcie mechanizmów redystrybucji władzy, oddalających społeczeństwo od socjaldemokratycznego ideału wzajemnej odpowiedzialności członków moralnej wspólnoty – obywateli, a główne znaczenie nadających umownej odpowiedzialności uczestników gry rynkowej – konsumentów (Ranson 1999, s. 220).

Teoretyczny model analizy wpływów polityki i struktur gospodarczych na edukację (życie szkolne) zaproponował J. Habermas w swojej teorii działania komunikacyj-

nego. W ramach rozważań nad wzorami integracji społecznej J. Habermas wprowadził pojęcie kolonizacji edukacji przez edukację i politykę. W myśl Habermasowskiej teorii społecznej szkoły, a także inne *sfer intersubiektywnych interakcji* (Gouthro 2009, s. 160), takie jak kościoły, domy i wspólnoty, konstytuują świat przeżywany (*lifeworld*), rozumiany jako wymiar ludzkiej egzystencji oparty na doświadczeniach gromadzonych przez ludzi w codziennym życiu, zakorzeniony w języku i kulturze i przejawiający się w przeróżnych interakcjach, tożsamościach, normach i wzorach interpretacyjnych (Deakin Crick, Joldersma 2006, s. 79). Świat przeżywany reprodukuje się w ramach procesów komunikacyjnych podejmowanych przez podmioty i – jak pisze J. Habermas – *jest niejako zawieszony w strukturach językowej intersubiektywności i utrzymuje się dzięki temu samemu medium, w którym podmioty zdolne do używania języka i działania porozumiewają się co do czegoś w świecie* (Habermas 2000, s. 173).

Wzrastająca racjonalizacja i specjalizacja społeczeństwa doprowadziły do rozwoju dwóch podsystemów społecznych: ekonomii i polityki (administracji państwowej), które – opierając się na racjonalności kognitywno-instrumentalnej – urzeczowiają stosunki komunikacyjne. Jak podkreśla J. Habermas, w *nowoczesnych społeczeństwach sfera ekonomiczna i biurokratyczna pojawiają się jako te, w których stosunki społeczne są regulowane wyłącznie za pomocą pieniądza i władzy. Postawy normatywnego konformizmu oraz kształtujące tożsamość członkostwo społeczne nie są w tych sferach ani konieczne ani możliwe* (1987, s. 154; Deakin Crick, Joldersma 2006, s. 80). Integrację społeczną w ramach systemu ekonomicznego oraz politycznego osiąga się za pomocą środków pozajęzykowych i w odwołaniu do instrumentalnych wartości pieniądza lub władzy. Stoi ona w opozycji do integracji społecznej w ramach świata przeżywanego (*lifeworld*), *osiąganej w wyniku wypracowywania rozumienia i konsensusu, opartych na wzajemności i komunikacji (...), mających zasadnicze znaczenie dla rozkwitu społeczeństwa* (Deakin Crick, Joldersma 2006, s. 81). Racjonalność instrumentalna obu podsystemów (ekonomicznego i politycznego) umniejsza znaczenie podejmowania decyzji w procesie debaty publicznej i w atmosferze wzajemnego zrozumienia i solidarności społecznej; wzmacnia z kolei procesy decyzyjne zachodzące w ramach sił biurokratycznych i rynkowych (Almond 2013, s. 82). Jednym z istotnych sposobów integracji społecznej prowadzonej przez organizacje biurokratyczne jest system rozliczalności (*accountability*), rozumianej jako *obiektywna i poddająca się kwantyfikacji ocena wpływu szkoły na dzieci* (Levine 2012, s. 45). Z kolei integracja społeczna w wymiarze ekonomicznym przebiega w procesie wymiany towarów na pieniądze, czyniącym z każdego członka społeczeństwa *racjonalnie egoistycznego, wyrachowanego przedsiębiorcę* (Habermas 1987, s. 308, za: Deakin Crick, Joldersma 2006, s. 80).

Rosnąca autonomia obu podsystemów – ekonomicznego i politycznego – prowadzi do systematycznej dominacji instytucji odpowiedzialnych za reprodukcję tradycji i tożsamości, w tym szkół oraz innych instytucji edukacyjnych, a także instytucji kształcenia ustawicznego. Struktury ekonomiczne i administracyjne starają się opano-

wać świat przeżywany (*lifeworld*), narzucając właściwe im formy integracji społecznej i wprowadzając w miejsce racjonalności komunikacyjnej (zorientowanej na porozumienie) racjonalność instrumentalną (zorientowaną na sukces). Prowadzi to do kolonizacji edukacji, społeczeństwa obywatelskiego i innych obszarów świata przeżywanego. Edukacja jest konstruowana w przestrzeni publicznej jako narzędzie rozwoju ekonomicznego, a jej główny cel to produkowanie „jednostek zdolnych do podtrzymywania swojego własnego dobrobytu”, gotowych „uczestniczyć w gospodarce jako pracownicy i konsumenci” (Deakin Crick, Joldersma 2006, s. 82). Nacisk na konkurencję, indywidualizm i wartości rynkowe zmienia misję edukacji, redukując jej kluczowych aktorów – uczniów – bardziej do roli *indywidualizowanych konsumentów konkurujących o zakup dyplomów, aniżeli osób uczących się, zaangażowanych we wzajemny proces odkryć i doświadczeń* (Gouthro 2009, s. 161). Kluczowa rola procesu oceniania i testowania zmienia uczniowską motywację do uczenia się, czyniąc orientację na osiągnięcia (*performance orientation*) ważniejszą od orientacji na zadanie (*task orientation*). Wpływa ona także na strategie nauczania, powodując większy nacisk na transmisję wiedzy, a mniejszy – na aktywne i kreatywne metody kształcenia. Podejście transmisyjne wzmacnia rosnące znaczenie ewaluacji pracy nauczycieli, a także wzmożone ocenianie efektywności pracy szkoły. Na podstawie wyników standaryzowanych testów.

Istotnym przykładem kolonizacji edukacji przez podsystem polityczny jest rozbudowa systemu oceniania, w tym wzrost znaczenia ogólnonarodowych testów oraz innych narzędzi biurokratycznych, służących – opartemu na porównywalnych wskaźnikach – rozliczaniu szkół i nauczycieli z wyników swojej pracy. Nacisk na rozliczalność, zwłaszcza tę, opartą na pomiarze i upublicznianiu wyników nauczania (osiągnięć uczniów), wpływa na kierunek podejmowanych reform edukacyjnych. Kluczowym celem reform jest budowanie *gospodarki opartej na wiedzy, w której wiedzę traktuje się jako najważniejszy zasób narodu, a ustawiczne szkolenie pracowników oraz elastyczność na rynku pracy stają się przymusem* (Maniscalco 2010, s. 57). Nacisk na rozliczalność szkół w oparciu o pomiar osiągnięć uczniów może istotnie zakłócać proces uczenia się i nauczania, powodując brak poczucia sprawstwa (*disempowerment*) wśród nauczycieli i uczniów (dostosowujących się jedynie do zewnętrznych wymagań), ograniczając innowacyjność w procesie kształcenia, a także zawężając program nauczania (Deakin Crick, Joldersma 2006, s. 83). Kolonizacja edukacji przez struktury ekonomiczne i biurokratyczne może wywoływać różnego rodzaju negatywne skutki, m.in. ograniczanie kreatywności w uczeniu się, promowanie instrumentalnego traktowania wiedzy, brak zaangażowania w działania obywatelskie (wspólnotowe), a także zmniejszenie zrozumienia dla sprawiedliwości społecznej, równości oraz konsensusu jako istotnych celów edukacyjnych.

P. Levine słusznie zwraca uwagę na szereg ograniczeń standaryzowanego testowania jako narzędzia pomiaru osiągnięć ucznia w sferze edukacji obywatelskiej. Po pierwsze, standaryzowane testy z wiedzy o społeczeństwie nie pozwalają – ze wzglę-

du na ich poziom zobiektywizowania, długotrwałość przygotowywania, priorytet potwarzalności oraz odpowiedniej ogólności – na odniesienie się w pytaniach do zagadnień związanych z najważniejszą z punktu widzenia kształcenia „dobrego obywatela” aktywnością we własnej wspólnocie lokalnej. Testowanie w obszarze edukacji obywatelskiej napotyka też trudności związane z uwzględnianiem najnowszych i najistotniejszych wydarzeń politycznych. W efekcie dominują pytania o wydarzenia i procesy historyczne bądź zagadnienia „bezczasowe”, bez nacisku na trudne do uwzględnienia z odpowiednim wyprzedzeniem sprawy bieżące. Ponadto, testowanie postępów uczniów w sferze edukacji obywatelskich dotyczyć może głównie wiedzy i niektórych tylko umiejętności, np. interpretacji wypowiedzi pisemnej. Testem nie zmierzmy jednak tak kluczowych dla dobrego obywatelstwa sfer aktywności, jak umiejętność współpracy z grupie, umiejętność dyskusowania, argumentacji i przekonywania innych czy interakcji podczas pracy nad wspólnym projektem. Nie da się także za pomocą testu ocenić poziomu przywiązania uczniów do przekazywanych w procesie wychowania obywatelskiego wartości (cnót) obywatelskich (Levine 2012, s. 52–53).

Wzmógł się nacisk na transmisję wiedzy dotyka w szczególności sposób edukację obywatelską. Jego negatywną konsekwencją jest niewystarczająca waga, przypisywana znaczeniu klasowej dyskusji dla rozwoju uczniowskich zdolności prowadzenia debat demokratycznych, a także umiejętności radzenia sobie z różnicą opinii w życiu szkoły oraz wspólnoty (Youniss 2011, s. 100). W skrajnych przypadkach czas poświęcony na kształtowanie pozytywnych postaw w życiu publicznym może być wręcz uznany za „zmarnowany” z perspektywy pomiaru osiągnięć. Jak zauważają J. Astuto i M.D. Ruck (2010), standaryzowane testy wprowadzane nawet dla dzieci czteroletnich zmieniają praktykę edukacyjną już na etapie edukacji wczesnoszkolnej. Nadmierne eksponowanie znaczenia kontrolowanego procesu dydaktycznego („budowania umiejętności”) ogranicza przestrzeń zabawy, w tym zabawy tematycznej, uznawanej za kluczowe zadanie rozwojowe z perspektywy późniejszego zaangażowania obywatelskiego w okresie adolescencji. Konsekwencją przesunięcia nacisku z kształtowania kompetencji emocjonalno-społecznych na „rozwój umiejętności” jest rzeczywistość edukacyjna, w której *czas zabawy w przedszkolu konkuruje z pamięciowym przyswajaniem wiedzy* (tamże, s. 264).

Przykładem kolonizacji społeczeństwa obywatelskiego przez politykę i rynek, ważnym do uwzględnienia w kontekście dominacji polityki europejskiej w definiowaniu kształcenia ustawicznego i aktywnego obywatelstwa, jest – jak ją określa P. Levine – społeczna przepaść między zaangażowanymi a niezaangażowanymi w sprawy obywatelskie. Społeczeństwo obywatelskie staje się, spoglądając z perspektywy jego najliczniejszych uczestników, czyli osób o wyższych dochodach i wyższym wykształceniu, systemem organizowanym przez pieniądź (ekonomię) i władzę (biurokrację). Kolonizacja sfery obywatelskiej przez rynek i politykę przejawia się postępującym jej zdominowaniem przez ekspertów – menedżerów i profesjonalistów – technokratów, którzy wprowadzają w sferę działania obywatelskiego priorytet efektywności, reali-

zując uprzednio zdefiniowane cele i zadania. Ograniczone są w związku z tym szanse na zrównoważenie priorytetu efektywności innymi celami, m.in. naciskiem na równość i włączeniem jak najszerzej grupy osób w proces decyzyjny (*deliberation*). Moralne postępowanie i zainteresowanie interesem szerszych grup społecznych zastępuje – parafrazując J. Habermasa – rozumowanie instrumentalne, wynikające z istniejących stosunków władzy i nierówności. Tym samym, wejście podmiotów działających w sferze publicznej następuje w oparciu o instrukcje od organizacji (także międzynarodowych), które się reprezentuje (Levine 2012, s. 44–45).

Kształcenie ustawiczne i aktywne obywatelstwo w wybranych dokumentach europejskich

Kształcenie ustawiczne to koncepcja, która przeniknęła na poziom międzynarodowy już w latach 70. XX wieku, m.in. za sprawą uznanego Raportu Faurego z 1972 r. Jednak jego ponowne pojawienie się w dokumentach międzynarodowych w latach 90. wiąże się z istotną zmianą perspektywy: osłabieniem wymiaru humanistycznego kształcenia ustawicznego, a podkreślaniem jego wpływu na wyniki gospodarcze (Holford i in. 2008, s. 46). We wczesnej fazie rozwoju aktywnej polityki edukacyjnej UE, na początku lat 90. XX wieku, kształcenie ustawiczne (dorosłych) ograniczało się do rozwoju polityki kształcenia zawodowego i powiązane było wyłącznie z gospodarczym wymiarem funkcjonowania Wspólnoty. Zgodnie z polityką kształcenia zawodowego, wyznaczoną w art. G p. 36 Traktatu z Maastricht, kształcenie ustawiczne, zapisane w art. 127 Traktatu o Wspólnocie Europejskiej (obecnie w art. 150), miało być prowadzone „w celu ułatwienia integracji zawodowej i reintegracji z rynkiem pracy”. Neoliberalna natura unijnych celów kształcenia ustawicznego była rezultatem *szerszego ruchu politycznego w kierunku liberalizacji handlu i deregulacji rynku* (Riddell, Weedon 2012, s. 2).

Warto zauważyć, że przyspieszenie procesu budowy rynku wewnętrznego od połowy lat 90. XX w. przyczyniło się do zwrócenia większej uwagi na pozaekonomiczne aspekty integracji. Jednym z kluczowych obszarów wzmacniania integracji europejskiej miało być aktywne obywatelstwo oraz integracja społeczna. Doszło tym samym do uzupełnienia pierwotnych, użytecznych i ekonomicznych celów kształcenia ustawicznego o cele społeczne oraz kulturowe (Holford, Mohorčič Špolar 2012, s. 46). Mimo iż – jak podkreśla J. Holford i in. (2008, s. 9) – europejski program kształcenia ustawicznego od początku swego powstania był obszarem zderzania się pragmatycznych interesów ekonomicznych Wspólnoty z jej ideałami społecznymi, społeczne i kulturowe cele kształcenia ustawicznego zostały uwzględnione. Obecnie w zjednoczonej Europie *panuje szeroki konsensus co do tego, że kształcenie ustawiczne może*

zarówno wzmacniać konkurencyjność gospodarczą, jak i pomóc w tworzeniu spójności i stabilności społecznej (tamże, s. 9)

Momentem wyraźnego odejścia od pierwotnie akcentowanej orientacji zawodowej w kształceniu ustawicznym było zainicjowanie strategii lizbońskiej w roku 2000. Poszerzeniu rozumienia pojęcia *lifelong learning* sprzyjało przypisanie mu roli kluczowego mechanizmu tworzenia gospodarki opartej na wiedzy (*knowledge-based economy*). W dokumentach Komisji Europejskiej poświęconych kształceniu ustawicznemu obok często wymienianego priorytetu wzmacniania konkurencyjności europejskiego obszaru gospodarczego wymieniane zaczęło także równie często wspieranie spójności społecznej i obywatelstwa (tamże, s. 12).

Wsparcie aktywnego obywatelstwa jako integralny element polityki kształcenia ustawicznego w Unii Europejskiej pojawiło się wraz z upowszechnieniem dwóch – pozornie tylko odmiennych – pojęć: gospodarki opartej na wiedzy i społeczeństwa wiedzy. Badacze zwracają uwagę na brak czytelnego, conceptualnego rozróżnienia obu pojęć, a wręcz ich zamienne użycie w dokumentach europejskich. J. Brine, analizująca dokumenty UE poświęcone kształceniu ustawicznemu, wprowadziła nawet określenie: *wymienialny dyskurs gospodarki-społeczeństwa* (*the shifting discourse of economy-society*). Autorka zwraca uwagę na znaczenie Memorandum Komisji dotyczące kształcenia ustawicznego z 2000 r. (Commission 2000), w którym pojawia się pierwsza definicja społeczeństwa wiedzy. Jest to definicja nie czyniąca rozróżnienia między społecznym a ekonomicznym wymiarem społeczeństwa wiedzy, gdyż jego podstawą ekonomiczną jest wytwarzanie i wymiana dóbr i usług niematerialnych, a najwyżej ceniowane w społeczeństwie wiedzy są stale aktualizowane informacje, wiedza oraz umiejętności (tamże; Brine 2006, s. 654–655). Definicja ta nawiązuje do teorii kapitału ludzkiego, w której wiedza uznana jest za kluczową siłę wytwórczą oraz źródło konkurencyjności krajowych gospodarek. Postrzeganie rozwoju kapitału ludzkiego jako głównego czynnika wzrostu gospodarczego czyni inwestowanie w wiedzę, zarówno na poziomie społecznym, jak i indywidualnym, działaniem najwyższej wagi. Rozwój kapitału ludzkiego staje się też punktem odniesienia strategii kształcenia ustawicznego, którego ekonomicznym i politycznym celem jest maksymalizacja rynkowo dopasowanych ofert edukacyjnych i szkoleniowych (Maniscalco 2010, s. 57).

Zgodnie z Europejską Strategią na rzecz Zatrudnienia, kształcenie ustawiczne zostało w Memorandum zdefiniowane jako wszechstronne kształcenie podejmowane nieustannie w celu wzbogacenia wiedzy, doskonalenia umiejętności i podwyższania kompetencji (Commission 2000, s. 3). W rozpoczętej bezpośrednio po publikacji Memorandum publicznej dyskusji na temat założeń kształcenia ustawicznego podkreślano nadmierną wagę przypisywaną w powyższej definicji do orientacji na rynek pracy. Badacze wyraźnie wskazują, że:

zamiast opierać się wyłącznie na perspektywie kapitału ludzkiego, powinno się poświęcić więcej uwagi społecznym aspektom kształcenia ustawicznego, takim

jak osobiste spełnienie, aktywne obywatelstwo i inkluzja społeczna (Holford i in, s. 52).

Wyraźnej zmiany w sposobie definiowania kształcenia ustawicznego dokonano w kolejnym dokumencie Komisji Europejskiej – Komunikacie o kształceniu ustawicznym z roku 2001. Kształcenie ustawiczne zostało tam zdefiniowane jako:

wszelkie działania nakierowane na uczenie się, podejmowane w ciągu całego życia, mające na celu rozwój wiedzy, umiejętności i kompetencji z perspektywy osobistej, obywatelskiej, społecznej oraz zatrudnienia (Commission 2001, s. 9).

Owo przededefiniowanie kształcenia ustawicznego uznaje się powszechnie za odpowiedź Komisji na głosy krytyczne wobec wcześniejszego, zbyt wąskiego i nadmiernie skupionego na zatrudnieniu i rynku pracy rozumieniu pojęcia *lifelong learning*. Jednakże podkreślenie znaczenia osobistego, obywatelskiego i społecznego wymiaru kształcenia ustawicznego uznane zostało przez wielu obserwatorów za zabieg stylistyczny, mający na celu złagodzenie głosów krytycznych wobec lansowanej przez Unię Europejską – służebnej wobec polityki zatrudnienia – misji kształcenia ustawicznego. Jak wskazuje J. Brine, mimo przesunięcia zatrudnienia (*employment*) jako celu kształcenia ustawicznego z pozycji pierwszej (Memorandum z 2000 r.) na czwartą (Komunikat z 2001 r.), *Komunikat nadal uznaje za priorytetową relację między kształceniem ustawicznym a szansami na zatrudnienie* (Brine 2006, s. 655). W konsekwencji zarówno umiejętności społeczne, jak i uczestnictwo obywatelskie zostały werbalnie włączone w koncepcję rynkowej przedsiębiorczości (*market-oriented entrepreneurship*). Szczególną uwagę zwraca rozciągnięcie priorytetu konkurencyjności ze sfery ekonomicznej na społeczną, czego retorycznym przejawem jest przejście od *gospodarki do społeczeństwa*. W Komunikacie z 2001 r. pojawia się nowa wersja znanego cytatu ze strategii lizbońskiej, która postuluje, aby *uczynić z Europy najbardziej konkurencyjne i dynamiczne społeczeństwo wiedzy* (a nie gospodarkę wiedzy, jak pierwotnie zapisano w strategii lizbońskiej – D.H.W.) *na świecie* (Commission 2001, s. 3).

Ponadto, uważne odczytanie Komunikatu Komisji z 2001 r. pozwala zauważyć, że wsparcie aktywności obywatelskiej jako cel kształcenia ustawicznego nigdy nie funkcjonuje samodzielnie. Obywatelstwo jest koncepcją funkcjonującą zawsze w powiązaniu z innymi celami całościowego uczenia się: zatrudnialnością, adekwatnym dostosowaniem się do wymogów rynku pracy, inkluzją społeczną oraz osobistym spełnieniem. Ów związek wyrazowy (*aktywne obywatelstwo, osobiste spełnienie, zatrudnialność i inkluzja społeczna*) stanowi swego rodzaju figurę retoryczną, powtarzaną konsekwentnie w całym dokumencie i niepozwalającą obywatelstwu wyzwolić się spod wpływów rynkowych i zaistnieć jako wartości autotelicznej. Zamiast tego, obywatelstwo staje się nieodłączną częścią odpowiadającego na potrzeby rynku i zindywidualizowanego zespołu cech/przewag konkurencyjnych pracownika w gospodarce/społeczeństwie opartym na wiedzy.

Koncepcja aktywnego obywatelstwa miała – od momentu pojawienia się w dokumentach Unii Europejskiej – wyraźnie wyznaczone zadanie: wspomagać efektywne uczestnictwo obywateli Wspólnoty w życiu ekonomicznym i społecznym. Już w pierwszym oficjalnym dokumencie poświęconym strategii kształcenia ustawicznego w Unii Europejskiej, czyli sygnalizowanym już Memorandum Komisji dotyczącym kształcenia ustawicznego z 2000 r., wskazane zostały dwa kluczowe cele całonizowego uczenia się: aktywne obywatelstwo oraz zatrudnialność (*employability*). Pomimo iż aktywne obywatelstwo zostało włączone do europejskiej strategii kształcenia ustawicznego z zamiarem wzmocnienia spójności społecznej w krajach członkowskich UE, odgrywało ono od początku rolę raczej pomocniczą. Dominującym celem polityki kształcenia ustawicznego miały być zatrudnialność, wzmocnienie (zbiorowej i indywidualnej) konkurencyjności gospodarczej na obszarze UE oraz zdolność do podejmowania ryzyka. Wyraźnie wskazują na to analizy J. Holforda i innych, którzy podkreślają, iż *istotą wprowadzonego w Memorandum pojęcia aktywnego obywatelstwa jest zatrudnialność; zdolność do zapewnienia i utrzymania zatrudnienia* (Holford i in. 2008, s. 52). Innymi słowy, zatrudnialność funkcjonuje tu jako kluczowy sposób na wzmocnienie integracji społecznej.

Co więcej, przyjęcie na siebie roli aktywnego obywatela wymaga od ludzi gotowości przyjęcia odpowiedzialności za własne czyny oraz za własną edukację. Odpowiedzialność państwa za sferę społeczną, w szczególności politykę i praktykę edukacyjną, jest konstruowana w dokumentach unijnych w sposób *relatywnie minimalistyczny*. Z analiz naukowych europejskiej strategii kształcenia ustawicznego wyłania się obraz u rynkowanego i opartego na idei konkurencyjności „uczącego się obywatela” (*learning citizen*), odnoszący się przede wszystkim:

do przekonania, że jednostki powinny – lub muszą – wziąć odpowiedzialność za własną proces uczenia się. W zakresie, w jakim dotyczy to polityki edukacyjnej, wydaje się on zmierzać do ograniczenia wymogu, aby państwo było zobowiązane do wzięcia odpowiedzialności za obywateli podejmujących kształcenie: ma ono pełnić raczej rolę zwykłego pośrednika, oferującego zakres możliwości do wyboru (tamże, s. 66).

Sytuuje to koncepcję „uczącego się obywatela” w obszarze dyskursu efektywności i w teorii kapitału ludzkiego. Uczestnictwo obywatelskie jest rozumiane w odniesieniu do tych aspektów życia społecznego jednostki, które związane są z zatrudnieniem, w szczególności orientacją za sukces w życiu zawodowym poprzez zwiększenie możliwości uczestnictwa w szkoleniach zawodowych. Niekończący się wysiłek przekwalifikowania i reedukacji, określany przez N. Rose jako *ciągła kapitalizacja gospodarcza samego siebie* (1999, s. 161), staje się jednym z podstawowych obowiązków obywatelskich w warunkach globalnej gospodarki.

Wraz z zainicjowaniem na mocy Decyzji Rady 2004/100/EC¹ wspólnotowego programu edukacyjnego promującego aktywne obywatelstwo europejskie (uczestnictwo obywatelskie), sformułowana została potrzeba kształcenia obywateli europejskich, którzy byliby dobrze poinformowani i chętni do wzięcia odpowiedzialności za swoją rolę we Wspólnocie. Inicjatywa ta była kontynuowana w latach 2007–2013 w ramach programu wspólnotowego *Europa dla obywateli*. Jego pierwszym celem ogólnym było stworzenie obywatelom *możliwości współpracy i uczestnictwa w budowaniu coraz bliższej, demokratycznej i otwartej na świat Europy, zjednoczonej w swojej różnorodności kulturowej i przez nią wzbogacanej, co pomoże rozwijać obywatelstwo Unii Europejskiej* (Przewodnik programowy 2013, s. 6). Czwarty cel programu *Europa dla obywateli*, zakładający jego przyczynianie się do *pogłębiania tolerancji i wzajemnego zrozumienia między obywatelami Europy, którzy – szanując i promując różnorodność kulturową i językową – wnoszą wkład w dialog międzykulturowy* (tamże, s. 6), stanowi najdonioślejszą zmianę w postrzeganiu obywatelstwa w dokumentach unijnych. Za nią dążyła kolejna: włączenie kompetencji społecznych i obywatelskich do zaproponowanego przez Parlament Europejski oraz Radę Unii Europejskiej zestawu ośmiu kompetencji kluczowych, na których kształtowaniu powinny skupić się narodowe systemy edukacyjne, wdrażając swoje strategie kształcenia ustawicznego. Umiejętności z zakresu kompetencji obywatelskiej zdefiniowane zostały w zaleceniu Parlamentu i Rady jako:

odnoszące się do umiejętności efektywnego angażowania się wraz z innymi w sferę publiczną oraz do wyrażania solidarności i zainteresowania w rozwiązywanie problemów dotyczących wspólnoty lokalną i szerszą (...). Odnosi się to do przejawiania zarówno poczucia przynależności do własnej wspólnoty lokalnej, kraju, Unii Europejskiej i szeroko rozumianej Europy i świata, jak i gotowości uczestnictwa w demokratycznym procesie decyzyjnym na wszystkich poziomach. Obejmuje to także okazywanie poczucia odpowiedzialności, a także zrozumienia i szacunku dla wspólnych wartości, które są konieczne do zapewnienia spójności wspólnoty, takich jak szacunek dla zasad demokratycznych (European Parliament and Council of the European Union 2006).

Nowa unijna retoryka (formułowana od połowy pierwszej dekady XXI wieku) poszerza ideologiczną interpretację obywatelstwa o konteksty, pochodzące z teorii uczestnictwa demokratycznego oraz teorii kapitału społecznego. Oprócz podkreślania znaczenia obywatelstwa dla rozwoju gospodarki opartej na wiedzy (poprzez podejmowanie aktywności rynkowej jako pracobiorcy, pracodawcy oraz niezależni przedsiębiorcy) uwzględniono także znaczenie aktywnego obywatelstwa dla podejmowania świadomych i konstruktywnych działań demokratycznych. Uczestnictwo w demokra-

¹ Dokument dostępny online pod adresem: http://eacea.ec.europa.eu/citizenship/documents/legalbasis/legalbasis_en.pdf (dostęp: 20.11.2013).

cji przyczynia się – zdaniem wielu badaczy, m.in. N. Zepke (2013a) i M. Forgearda i in. (2011) – do dobrostanu zarówno działającej jednostki, jak i całej społeczności lokalnej. Możliwość współkształtowania otoczenia społecznego poprzez udział w praktykach demokratycznych została także uznana za wskaźnik dobrobytu przez Światową Organizację Zdrowia (2004). Aktywne obywatelstwo ma w sobie również istotny potencjał krytyczny, wytwarza bowiem kapitał społeczny, niezbędny do refleksji nad sprawiedliwością społeczną i genezą istniejących w społeczeństwie nierówności.

N. Zepke (2013b) zwraca uwagę, że interpretacja roli obywatelstwa z perspektywy teorii kapitału społecznego wymaga skupienia na różnorodnych formach „zabierania głosu”, m.in. *kolektywnym kwestionowaniu dominujących ideologii, upelnomocnianiu siebie i innych poprzez otwarte opowiadanie się przeciwko niesprawiedliwości, a także zdecydowanym opowiadaniu się za zmianą społeczną i polityczną*. Jak stwierdza w dalszej części podjętej analizy ideologicznych podejść do aktywnego obywatelstwa, orientacja na kapitał społeczny i sprawiedliwość społeczną prowadzi do akcentowania roli aktywnego obywatelstwa w uczeniu się i upowszechnianiu postawy poszanowania dla różnorodności i konfliktu. Edukacja obywatelska staje się wówczas przestrzenią, w której *obywatele uczą się, jak wyjść z obecnej neoliberalnej racjonalności ideologicznej poprzez odkrywanie sposobów poznawania i krytykowania rynkowo ukierunkowanego uczenia się* (tamże).

Wielu badaczy przyglądających się zmianom europejskiej polityki kształcenia ustawicznego wyraża sceptycyzm wobec rzeczywistej doniosłości nowej – ukierunkowanej na promowanie aktywnego obywatelstwa – retoryki. Wątpliwości formułowane są także wobec autentyczności przemian koncepcji obywatelstwa w Unii Europejskiej, kiedy podkreśla się, że *proponowane programy Komisji Europejskiej w obszarze edukacji obywatelskiej, ale także edukacji jako takiej są w pełni ukierunkowane na maksymalizację gospodarczą, z wyłączeniem wspierania dobrobytu społecznego Europy* (Kearney 2007, s. 135). Do neoliberalnego ukierunkowania współczesnej interpretacji obywatelstwa w Unii Europejskiej nawiązują także M. Milana i M. Tarozzi (2013), zwracający uwagę na dominację „restrykcyjnej” koncepcji obywatelstwa, wyznaczającej czytelną granicę pomiędzy tymi, którzy są członkami (wyposażającej w prawa i obowiązki) wspólnoty, a tymi, którzy są poza nią. Jak stwierdza M. Milana w innym miejscu:

inkluzja poprzez aktywne uczestnictwo, będąca kwintesencją europejskiej polityki edukacyjnej, reprezentuje obecnie wspólnotową strategię legitymizacji Unii, w mniejszym stopniu zaś stanowi praktykę partycypacyjną, mającą na celu wspieranie procesów demokratycznych w Europie (2008, s. 214).

Aktywne obywatelstwo w UE, którego najistotniejszym elementem wydaje się zaangażowanie w dobrowolne działania na rzecz rozwoju Wspólnoty, wymaga nie tylko podstawowej tolerancji i wzajemnego zrozumienia pomiędzy geograficznie i kulturowo odległymi członkami wspólnot narodowych, regionalnych bądź lokalnych, ale

także wrażliwości na różnorodne problemy społeczne tychże wspólnot oraz autentycznego otwarcia na różnorodność kulturową. Aktywne obywatelstwo wymaga również otwartego i krytycznego spojrzenia na własną wiedzę i system wartości. Wskazują na to R. Deakin Crick i C. Joldersma, pisząc o efektywnym uczestnictwie obywateli w życiu demokratycznym *wymagającym momentu emancypacyjnego, w którym bycie obywatelem oznacza wyjście poza (niektóre) ograniczenia własnej ideologii, światopoglądu i systemu wartości (...); może się też przejawiać w zdolności kwestionowania legitymizacji powszechnie akceptowanych w społeczeństwie* (Deakin Crick, Joldersma 2006, s. 86). Autorzy odwołują się do dyskursu troski (*discourse of care*) stanowiącego rzeczywistość kontrastującą z dyskursem rozliczalności (*discourse of accountability*), obecnym w dzisiejszych szkołach i klasach szkolnych. Zamiast – jak to ma miejsce w przypadku dominacji rozliczalności – ukierunkowania edukacji obywatelskiej na wydajność, ocenę i transmisję wiedzy, dyskurs troski skupia się na upodmiotowieniu i upęłnomocnieniu uczniów oraz *odnosi się bezpośrednio do procesów rozwoju moralnego i społecznego, zaangażowania we wspólnotę i kształtowania umiejętności politycznych, a także podstawowych wartości i duchowości* (tamże, s. 86). Unijna koncepcja aktywnego obywatelstwa zdecydowanie mocniej powinna nawiązywać do takich elementów obywatelskiego sprawstwa, jak poczucie upodmiotowienia i gotowość do kwestionowania istniejących wartości, norm i sposobów zachowań (także wówczas, gdy podzielane są przez większość obywateli). Choć, zdaniem N. Zepke, koncepcja aktywnego obywatelstwa nawiązuje do różnych, wzajemnie niewykluczających się orientacji ideologicznych (na demokratyczne uczestnictwo, kapitał społeczny oraz kapitał ludzki), wszystkie one znajdują się pod wpływem neoliberalnych założeń. Dominacja orientacji na kapitał ludzki w postrzeganiu aktywnego obywatelstwa jest uzasadniona zakorzenionym w neoliberalizmie skupieniem na indywidualnym kreowaniu bogactwa. Jednocześnie jednak postępująca alienacja polityczna obywateli zwiększy znaczenie orientacji na uczestnictwo demokratyczne, czyniąc z aktywnego obywatelstwa projekt nie tylko adaptacyjny, lecz również emancypacyjny (Zepke 2013, s. 9).

Podsumowanie

Dyskurs efektywności oraz nacisk na standaryzowane testy we współczesnych reformach edukacyjnych na całym świecie, nie wyłączając Polski, wpływa na edukację obywatelską, podporządkowując umiejętności społeczne i aktywizm polityczny wartościom rynkowym, np. konkurencyjności. Osiągnięcia i rozliczalność to dyskursy, które zmieniają *współczesną dyskursywną konstrukcję obywatelstwa i wspólnoty politycznej* (Seddon 2004, s. 173), narzucając jeden dominujący sposób definiowania: w oparciu o wartości rynkowe. Dominujące wyobrażenie o dobrym obywatelstwie,

w którym pierwszoplanowe znaczenie ma samorealizacja i indywidualny wybór, zachęca do skupienia na kształceniu obywateli jako podmiotów rynkowych, kierujących się w swoich działaniach zaborczym indywidualizmem, napędzanych egoizmem i dążących do osiągnięcia przewag konkurencyjnych (tamże, s. 173).

Zwraca uwagę rosnący nacisk na rozwój kompetencji obywatelskiej w wydawanych po roku 2000 dokumentach Unii Europejskiej, poświęconych kształceniu ustawicznemu. Aktywne obywatelstwo odgrywa rolę „wszystko wyjaśniającego sloganu” w sytuacji swoistej „mody na obywatelstwo”. Jedną z prawdopodobnych przyczyn dostrzeżenia obywatelstwa jako potencjalnie użytecznej konstrukcji, wzmacniającej spójność społeczną w starych demokracjach zachodnioeuropejskich jest rozczerowanie wielokulturowości i integracją społeczną imigrantów w państwach przyjmujących. Stąd tak bezpośrednie odwołania w dokumentach UE, np. w zaleceniu Parlamentu i Rady UE, do obowiązku poszanowania podzielanych przez wszystkich wartości europejskich (European Parliament and Council of the European Union 2006).

Aktywne obywatelstwo pełni też istotną funkcję legitymizującą istniejący system ekonomiczno-społeczno-kulturowy Unii. Przedstawianie obywatelstwa i zatrudnialności jako nierozzerwalnych i wzajemnie warunkujących się sfer wydaje się próbą uzasadnienia obecnego w polityce społecznej i edukacyjnej UE nacisku na wartości rynkowe i rozliczalność (*accountability*). Uzasadnieniem dla istnienia instytucji społecznych, w tym edukacyjnych, staje się prowadzenie rozbudowanej sprawozdawczości ze swej efektywności ekonomicznej.

Z perspektywy krytycznej teorii społecznej obywatelstwo nie powinno opierać się na idei ekonomicznego zysku i wymiany, ale na priorytecie integralności komunikacyjnej. R.D. Deakin Crick i C.W. Joldersma słusznie podkreślają, że obywatelstwo wymaga przede wszystkim *uczestnictwa w społeczeństwie obywatelskim, będącego sposobem utrzymania i wzmocnienia integracji społecznej poprzez wzajemne zrozumienie i konsensus* (2006, s. 81). Dlatego też, zdaniem Autorów, efektywne uczestnictwo w społeczeństwie obywatelskim wymaga zbudowania relacji między nauczycielami i uczniami, wykraczającej *poza zbiurokratyzowane i zdominowane przez ekonomiczne myślenie stosunki wymiany, popierane przez zwolenników rozliczalności* (tamże, s. 86).

Współczesne reformy edukacyjne promują określony typ ucznia – takiego, który preferuje instrumentalne podejście do własnego kształcenia ustawicznego, skupiając się na podejmowaniu działań strategicznych, zorientowanych na sukces (edukacyjny). Stawanie się uppełnomocnionym obywatelem wymaga jednak wyjścia poza instrumentalne interesy ukierunkowujące poznanie ku:

hermeneutycznym i emancypacyjnym interesom poznawczym, umożliwiającym uczniom sensownie angażować się życiowe uczenie się, obejmujące zdolność do krytycznego spojrzenia na własne biografie i historie zbiorowe oraz do rozwijania (i popierania) osobiście wybranych wartości i trajektorii życia jako członkowie wspólnoty (tamże, s. 89).

Perspektywa emancypacyjna pomaga zrozumieć kluczowe znaczenie edukacji obywatelskiej dla kształcenia ustawicznego. Kształcenie ustawiczne powinno być rozumiane jako zorientowana na osobisty wzrost umiejętność uczenia się, uwzględniająca także ciekawość krytyczną, nadawanie sensu własnemu uczeniu się w szerszej perspektywie kulturowej, gotowość do stawienia czoła trudnościom i pomyłkom podczas procesu uczenia się, kreatywność i zdolność do uczenia się w różnym otoczeniu, jak również świadomość odpowiedzialności za rozwój własnego uczenia się (tamże, s. 90).

Polityka kształcenia ustawicznego w UE jest nadal, pomimo prób poszerzenia koncepcji całościowego uczenia się o zagadnienia społeczne, stosunkowo wąsko ukierunkowana i oparta przede wszystkim na paradygmacie kapitału ludzkiego. Punktem zwrotnym unijnej polityki kształcenia ustawicznego byłoby położenie większego nacisku na odpowiedzialność krajowych systemów edukacyjnych państw członkowskich za wzmocnienie emancypacyjnej funkcji szkoły. Wsparcie wzajemnego zrozumienia i konsensusu, zbudowanych na dialogu i działaniu komunikacyjnym oraz środowisku szkolnym i społeczności lokalnej, z pewnością dałoby szansę na wykształcenie otwartych, krytycznie myślących i społecznie oraz politycznie zaangażowanych obywateli.

Bibliografia

- ALMOND P., 2013, *Corporate Manslaughter and Regulatory Reform*, Palgrave Macmillan, Hampshire.
- ASTUTO J., RUCK M.D., 2010, *Early Childhood as a Foundation for Civic Engagement*, [in:] L.R. Sherrod, J. Torney-Purta, C.A. Flanagan (eds.), *Handbook of Research on Civic Engagement in Youth*, John Wiley & Sons, Inc., Hoboken, New Jersey.
- BRINE J., 2006, *Lifelong learning and knowledge economy: those that know and those that do not – the discourse of the European Union*, British Educational Research Journal, Vol. 32, No. 5.
- Commission of the European Communities, 2000, *A Memorandum on Lifelong Learning*, Brussels 30.10.2000, <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/MemorandumEng.pdf>
- Commission of the European Communities, 2001, *Communication from the Commission: Making a European Area of Lifelong Learning a Reality*, <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:EN:PDF>.
- CROPP D., 2000, *Capitalism versus Democracy: The Marketing of Votes and the Marketing of Political Power*, [in:] J.D. Bishop (ed.), *Ethics and capitalism*, University of Toronto Press, Inc., Toronto.
- DEAKIN CRICK R.D., JOLDERSMA C.W., 2006, *Habermas, lifelong learning and citizenship education*, Studies in Philosophy and Education, Vol. 26 (2).
- Decision No. 1904/2006/EC of the European Parliament and of the Council of 12 December 2006 establishing for the period 2007 to 2013 the programme "Europe for Citizens" to promote active European citizenship, Official Journal of the European Union, L 378/32, 27.12.2006, <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:378:0032:0040:EN:PDF>.
- European Parliament and Council of the European Union, 2006, *Recommendation of the European Parliament and of the Council of the 18 December 2006 on Key Competences for Lifelong Learning*, <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:en:PDF>.
- FORGEARD M., JAYAWICKREME E., KERN M., SELIGMAN M., 2011, *Doing the right thing: Measuring wellbeing for public policy*, International Journal of Wellbeing, 1 (1).

- GOUTHRO P.A., 2009, *Neoliberalism, lifelong learning, and the homeplace: problematizing the boundaries of "public" and "private" to explore women's learning experiences*, *Studies in Continuing Education*, Vol. 21, No. 2.
- HABERMAS J., 2000, *Filozoficzny dyskurs nowoczesności*, Universitas, Kraków.
- HOLFORD J., MOHORČIĆ ŠPOLAR V.A., 2012, *Neoliberal and inclusive themes in European lifelong learning policy*, [in:] S. Riddell, J. Markowitsch, E. Weedon (eds.), *Lifelong learning in Europe. Equity and efficiency in the balance*, The Polity Press, Bristol.
- HOLFORD J., RIDDELL S., WEEDON E., LITJENS J., HANNAN G., 2008, *Patterns of Lifelong Learning: Policy and Practice in an Expanding Europe*, LIT Verlag, Munster–Hamburg–Berlin–Wien–London–Zurich.
- KEARNEY C.B., 2007, *The New Importance of Citizenship Education in Europe: A Case Study of England's Recent Citizenship Curriculum Development*, [in:] G.-G. Kotthoff, S. Moutsios (eds.), *Education Policies in Europe. Economy, Citizenship, Diversity*, Waxmann Verlag, Münster.
- LESER Ch., 2011, *Politische Bildung in und durch Schule*, VS Verlag, Wiesbaden.
- LEVINE P., 2012, *Education for a civic society*, [in:] D.E. Campbell, M. Levinson, F.M. Hess (eds.), *Making Civics Count. Citizenship Education for a New Generation*, Harvard Education Press, Cambridge, Massachusetts.
- MANISCALCO R.S., 2010, *The Impact of the European Policies on the New Skills for the New Jobs*, *Review of European Studies*, Vol. 2, No. 2.
- MILANA M., 2008, *Is European active citizenship fostering inclusion within the Union? A critical review*, *European Journal of Education*, Vol. 43, No. 2.
- MILANA M., TAROZZI M., 2013, *It's about us! Reflections on Education for Active Citizenship within the European Union*, LLinE: Lifelong Learning Europe (2), <http://www.lline.fi/en/article/research/22013d/it-s-about-us-reflections-on-education-for-active-citizenship-within-the-european-union>.
- RANSON S., 1999, *Markets or democracy for education*, [in:] J. Ahier, B. Cosin, M. Hales (eds.), *Diversity and Change: Education, Policy and Selection*, Routledge, London, New York.
- RIDDELL S., WEEDON E., 2012, *Lifelong learning and the generation of human and social capital*, [in:] S. Riddell, J. Markowitsch, E. Weedon (eds.), *Lifelong learning in Europe. Equity and efficiency in the balance*, The Polity Press, Bristol.
- ROSE N., 1999, *Powers of freedom: reframing political thought*, Cambridge University Press, Cambridge.
- SEDDON T., 2004, *Remaking Civic Formation: towards a learning citizen?*, *London Review of Education*, Vol. 2, No. 3.
- YOUNISS J., 2011, *Civic Education: What Schools Can do to Encourage Civic Identity and Action*, *Applied Developmental Science*, Vol. 15 (2).
- ZEPKE N., 2013a, *Lifelong education for subjective well-being: how do engagement and active citizenship contribute?*, *International Journal of Lifelong Education*, 32 (5).
- ZEPKE N., 2013b, *Three perspectives on active citizenship in lifelong and life-wide education research*, LLinE: Lifelong Learning Europe (2), <http://www.lline.fi/en/article/research/220132/three-perspectives-on-active-citizenship-in-lifelong-and-life-wide-education-research>.

Citizenship in the strategy of the lifelong learning of the EU – supporting the participation in democracy or developing human capital?

The aim of educational reforms in many European countries, amongst others in Poland, is the introduction of the accountability priority and the procedure of nationwide testing, based on the commonly binding standards, into the educational system. The emphasis on the free choice and the

evaluation of learning and transferring knowledge by the means of the profit and loss statement constitute a change of philosophical basics of education. Education is economized and perceived as an individual investment.

The conceptualisation of lifelong learning in the EU documents takes place also on the basis of the priority of economic adequacy – work and life in accordance with the imperatives of economy/society based on knowledge. The concept of citizenship in the strategy of the lifelong learning of the EU is stigmatized with the contradiction between the democratic equality principle and the priority of competitiveness in capitalism. The challenge of “learning how to be a citizen” in the more and more diverse and highly individual society is recognised as a principal political target. In many strategic European documents regarding the lifelong learning a strong emphasis is put on the significance of civic education in order to shape social skills and competences to act to the benefit of common good. However, a critical analysis of the EU documents shows that the civic competence in the strategy of lifelong learning is often presented as a “buzzword”, which should be self-understood and not defined on the basis of strong scientific foundations. There is a threat that the value of the civic competence in the lifelong learning, in particular from the perspective of neoliberal reformers will boil down to the rank of an empty slogan skipping its role as a “catalyst” of changes in school curricula and practices in the direction of educating citizens who are more active and more socially committed.

Keywords: *accountability, citizenship, lifelong learning, human capital*