

MIECZYSLAW MALEWSKI

Wydział Nauk Pedagogicznych, Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wrocław
e-mail: malewskim@o2.pl

Kulturowe konteksty koncepcji *lifelong learning**

W artykule analizowane są uwarunkowania ekonomiczne, społeczne i kulturowe, które przyczyniły się do wygenerowania idei całościowego uczenia się ludzi dorosłych i jej wpływ na sferę edukacji zawodowej i pracy. Autor jest zdania, że gwałtowne zmiany w gospodarce i turbulencje na rynku zatrudnienia każą zastanawiać się, czy tradycyjny model edukacji zawodowej, w którym kształcenie poprzedza podjęcie pracy, jest jeszcze do utrzymania. Być może dotychczasową relację: „najpierw edukacja, potem praca” należałoby zastąpić rozwiązaniem: „najpierw praca, potem edukacja”. Obserwowana dynamika ponowoczesności dostarcza argumentów na rzecz takiej zmiany.

Słowa kluczowe: *całościowe uczenie się, przygotowanie zawodowe, zatrudnienie, rynek pracy, biografia linearna, indywidualizacja*

Poczynając od wczesnych lat 90. minionego wieku, przewodnią ideą w myśleniu o edukacji dorosłych stała się idea całościowego uczenia się. Jej intuicyjne, potocznie uchwytnie rozumienie jest źródłem rozlicznych interpretacji. Od takich, które postrzegają całościowe uczenie się jako humanistyczny postulat będący dalszym rozwinięciem oświeceniowych idei wolności i rozumu, po takie, które koncept całościowego uczenia się traktują jako szczególnie wyrafinowane narzędzie sprawowania władzy politycznej, polegającej na poznawczym manipulowaniu ludzkim przyzwoleniem (zob.: Malewski 2013).

* Opracowanie to jest poszerzoną wersją referatu przedstawionego 6 kwietnia 2016 roku na konferencji *Uczenie się przez całe życie. Rozwój – kariera – praca*, zorganizowanej przez Wydział Studiów Edukacyjnych UAM w Poznaniu.

Pojęcie całożyciowego uczenia się jest terminem niejasnym, którego naukowa wartość treściowa nie została jeszcze satysfakcjonująco rozstrzygnięta, mimo licznych publikacji na ten temat – stwierdza P. Alheit (2015, s. 27). I dodaje:

(...) proponuję traktować „uczenie się przez całe życie” jako strategię edukacyjną, która może zostać poddana naukowej analizie, lecz sama nie jest pojęciem naukowym, cechującym się analityczną precyzją czy zawartością teoretyczną (tamże).

Stanowisko P. Alheita wydaje się zrozumiałe. Wprawdzie pojęcie „całożyciowego uczenia się” nie ma statusu kategorii teoretycznej, ale jego obecność w dyskursie publicznym nie może być lekceważona. Dyskurs ma charakter performatywny. Steruje aktami percepcji i oceny rzeczywistości oraz animuje aktywność ludzi, a w konsekwencji ustanawia rzeczywistość. Narzucając obraz rzeczywistości poparty legitymizacjami ideologicznymi czy moralnymi, konstruuje swoiste ramy konstytuowania się tożsamości jednostek i grup oraz możliwych scenariuszy indywidualnych biografii, w tym biografii zawodowych. Rozwijając ten pogląd, chciałbym dodać trzy uwagi. Po pierwsze, całożyciowe uczenie się pojmowane jako strategia edukacyjna operuje odmiennym rozumieniem terminu „uczenie się” aniżeli to, jakie jest zakorzenione w tradycji myślowej andragogiki. Nie jest ono zredukowane do wymiary psychicznego, jako procesu odzwierciedlania w strukturach poznawczych ludzi obiektywnie istniejącej rzeczywistości, jak przyjmowała to dydaktyka dorosłych. Uczenie się jest naturalnym procesem wymiany sensów i znaczeń w interakcjach zachodzących między ludźmi w rozlicznych praktykach społecznych. Nieustannie dzieje się w aktach komunikacji społecznej i wykracza poza mechanizmy internalizacji (zob.: Lave, Wenger 1991). Po drugie, przyjęcie założenia, że uczenie się, myślenie i wiedza lokują się w obrębie rozlicznych praktyk społecznych, „rozciąga” procesy uczenia się na wszystkie poziomy struktury społecznej i wyłania zbiorowe podmioty uczenia się – organizacje i instytucje społeczne, społeczności lokalne, ruchy społeczne, ośrodki władzy politycznej itp. Wreszcie, po trzecie, traktowanie całożyciowego uczenia się jako strategii edukacyjnej sytuuje je w rozlicznych kontekstach społeczno-kulturowych, w tym w kontekście dominującej racjonalności społecznej i legitymizującej ją ideologii.

Celem tego opracowania jest zwrócenie uwagi na niektóre uwarunkowania ekonomiczne, społeczne i polityczne implementacji strategii całożyciowego uczenia się w sferę aktywności edukacyjnej i zawodowej ludzi dorosłych.

Edukacja, w tym edukacja dorosłych jako podstawowy mechanizm zapewniający stabilność i ciągłość systemu społecznego, jest wpisana w makrostrukturalny ład, podziela jego fundamentalną racjonalność i zmienia się równolegle do przeobrażeń, jakie zachodzą w jego obrębie. Dzieje się tak, ponieważ społeczne procesy nabywania toż-

samości i cykle reprodukcji praktyk społecznych składających się na ludzką codzienność są wzajemnie powiązane. Jeszcze do niedawna związek między nimi był gwarantowany przez edukację formalną. Przejście od modernizmu do ponowoczesności pociągnęło za sobą paradygmatyczną zmianę w edukacji dorosłych. Nauczanie instytucjonalne jest zastępowane różnymi formami całożyciowego uczenia się. Autorzy jednego z raportów OECD sytuują je w trzech głównych obszarach – pracy i zawodu, w sferze publicznej oraz w sferze osobistej (prywatnej) ludzi (Desjardins, Schuller 2007). Koncentrując uwagę na pierwszym z nich, postaram się zarysować niektóre konteksty dokonującej się zmiany i prześledzić ich obserwowalne implikacje dla profesjonalnej edukacji dorosłych.

System edukacji osadzony w makrostrukturalnym ładzie epoki modernistycznej przyjmował jako oczywistość, że społeczeństwo ma charakter industrialny, że projekty jednostkowych biografii są konstruowane na fundamencie etosu pracy i przebiegają linearnie oraz że funkcję wzorcową i przywódczą sprawuje klasa średnia, która – zgodnie z własnym habitusem – modeluje aspiracje życiowe większości społeczeństwa w stronę rozwoju, postępu i powszechnego dobrobytu. Wymienione założenia stanowiły rodzaj matrycy kulturowej, wedle której dobierano treści kształcenia i konstruowano programy nauczania obowiązujące także w instytucjach kształcenia dorosłych.

Znaczenie, jakie zdobyła praca w społeczeństwie przemysłowym nie ma precedensu w historii – stwierdza U. Beck (2002, s. 206). Dobrze zorganizowana, sprawnie zarządzana i coraz bardziej produktywna masowa produkcja wyrobów powszechnego użytku zaspokajała potrzeby masowego konsumenta i niosła ze sobą obietnice lepszego życia dla wszystkich. Niezmiennność technologii i stały, utrzymujący się przez lata popyt wytworzył stabilną strukturę społeczno-zawodową i ustabilizował wymagania kwalifikacyjne w ramach poszczególnych zawodów i specjalności. Zrutyinizowane procesy pracy wymagały standardowych sposobów myślenia i działania, powtarzalnych kompetencji i stabilnych struktur wiedzy. Wytwarzała je edukacja instytucjonalna, instytucji formalnej edukacji dorosłych nie wyłączając. Miała ona dwa zadania. Pierwszym było stwarzanie „drugiej szansy edukacyjnej” tym spośród dorosłych, którzy z różnych względów nie byli w stanie uzyskać kwalifikacji zawodowych w okresie dzieciństwa. Dzięki temu mogli oni nabywać społecznie pożądane kwalifikacje i zwiększać zasoby kapitału ludzkiego. Zadaniem drugim była ustawiczna aktualizacja starzejącej się wiedzy i umiejętności zawodowych wyniesionych niegdyś ze szkoły i zapobieganie ich produkcyjnej dysfunkcyjności. Dzięki temu oświata dorosłych przyczyniała się do rozwoju zasobów ludzkich, które – obok kapitału technologicznego i finansowego – zwiększały potencjał gospodarki, stymulowały wzrost gospodarczy i przyczyniały się do ekonomicznej pomyślności ludzi. Wiara w edukację jako instrument egalitaryzacji stosunków społecznych i skuteczny środek osiągania indywidualnego bezpieczeństwa ekonomicznego była w modernizmie wiarą powszechną. Trudno się temu dziwić. Kwalifikacje pozwalały jednostkom i grupom zajmować względnie trwałe pozycje

w strukturze społecznej i uzyskiwać powiązane z nimi wartości statusowe – dochód, prestiż, władzę i społecznie ceniony styl życia.

Socjologowie zauważają, że organizacja pracy w modelu przemysłowym w większym stopniu była zorientowana na bezpieczeństwo aniżeli na innowacje czy elastyczność. Owocowało to wyraźnie zdefiniowanymi, trwałymi klasyfikacjami zawodów i długoterminowymi zobowiązaniami wobec pracowników, gwarantowanymi przez prawo pracy i umowy zbiorowe. Gwarancja stałego, długoterminowego zatrudnienia, rozwoju zawodowego i awansu organizacyjnego, zwykle w ramach jednej kariery przebiegającej wedle standardowych trajektorii, dawała poczucie życiowej stabilności i pewności (Barney 2008, s. 113). Szczególną rolę odgrywała tu edukacja dorosłych. Była czymś w rodzaju siatki asekuracyjnej. Z jednej strony skutecznie chroniła przed utratą raz zdobytej pozycji zawodowej. Z drugiej była potencjalną trampoliną – stwarzała możliwości rozwoju zawodowego i profesjonalnego awansu w strukturze profesjonalnej hierarchii.

Praca jako kluczowy wymiar epoki industrialnej staje się również kluczowym wymiarem ludzkich biografii. Jak zauważa Z. Bauman, (...) *praca stanowiła główną normę moralną, kierującą zachowaniem człowieka oraz punkt odniesienia dla postrzegania, planowania i kształtowania jego życia* (1995, s. 87). Dzięki Maxowi Weberowi wiemy, że normatywny charakter ludzkiej pracy miał swe źródło w doktrynie religijnej. Protestancka wizja zbawienia wiązała sukces gospodarczy z cnotami podmiotów gospodarujących – pracowitością, uczciwością, sumiennością, zapobiegliwością i życiową zaradnością (Weber 2011). Ufundowany na nich etos pracy i religijny nakaz ciągłego samodoskonalenia się spletały się w procesach biograficznych jako trajektoria wznosząca się. Miała ona charakter linearny. Następujące po sobie fazy edukacji, pracy i emerytury z czasem uległy instytucjonalizacji, stając się kulturowym wzorem przebiegu biografii. Była ona wytworem systemu gospodarczego, twierdzi E. Hajduk i utrzymuje, że *trójfazowy wzór biografii życia jednostki wciąż stanowi najważniejszy składnik normatywny kultury społeczeństw współczesnych* (2001, s. 83).

Rozwój przemysłu i wyłanianie się nowych gałęzi wytwórczości wygenerowały popyt na nowe zawody i zmieniły kształt struktury społecznej. Jej podstawą stało się specjalistyczne wykształcenie i profesjonalne umiejętności. Ich posiadacze, zajmujący coraz wyższe pozycje w strukturze społecznej, wyróżniali się także ponadprzeciętnym poziomem dochodów i wysoką konsumpcją. Korzystne położenie na różnych skalach społecznego zróżnicowania i wynikający stąd prestiż sprawiły, że właściwy im styl życia stał się przedmiotem aspiracji innych ludzi, którzy przynależność do klasy średniej traktowali jako synonim sukcesu zawodowego i oznakę życiowego powodzenia. H. Domański stwierdza, że:

W ten oto sposób klasa średnia stawiała się jednym z elementów historycznego zwrotu, który zmienił system stosunków społecznych, organizację pracy, a także

przyzwyczajenia i mentalność jednostek. Ludzie musieli się wdrożyć do zachowań znamionujących kapitalistyczną racjonalność i dyscyplinę życiową, zajmując pozycje nieobciążone feudalnym stygmatem dziedziczenia statusu i nieprzekraczalnych barier stanowych (2002, s. 13).

Unieważnienie kryteriów pochodzenia stanowego i otwarcie drogi awansu poprzez wykształcenie w warunkach oficjalnie deklarowanej równości stało się podstawą meritokratycznej wizji społeczeństwa i uruchomiło „windę w górę”. Stało się także przesłanką do obdarzania edukacji formalnej atrybutem wysokiej instrumentalności i zaufaniem do poświadczających ją dyplomów.

Przejście od modernizmu do ponowoczesności wiąże się z decentracją i rozproszeniem systemowego charakteru rzeczywistości społecznej. Przyjmuje ona postać kalejdoskopową. Jako bezustannie nie zrównoważona, interakcyjna i płynna, może być opisana metaforą rzecznych wirów – twierdzi Z. Bauman (1991, s. 9). Pojawiają się one w nurcie rzeki, zachowując swój kształt jedynie przez moment, aby zniknąć i pojawić się ponownie w innym miejscu. Postępująca fragmentacja i rosnąca epizodyczność świata społecznego sprawia, że rzeczywistość przyjmuje formę kolistą. Zmieniają się również zasady jej funkcjonowania. Logikę struktur zastępuje logika przepływów (Bokszański 2007, s. 38). Zmiany strukturalne zachodzą we wszystkich wymiarach systemu społecznego, w tym także w sferze zatrudnienia i pracy. Najważniejsza zmiana wiąże się z przejściem od produkcji do rynku i konsumpcji. Konsumpcja i procesy jej towarzyszące stały się głównym instrumentem reprodukcji porządku społecznego i głównym czynnikiem regulującym funkcjonowanie ludzi i instytucji w społeczeństwie ponowoczesnym – utrzymują socjologowie (Krajewski 1997).

Przeniesienie punktu ciężkości z pracy na konsumpcję podminowuje fundamenty struktury siły roboczej, demontuje lub reorganizuje treść wielu ról pracowniczych i kwestionuje sztywne dotąd wolumeny kompetencji zawodowych. Zmieniające się technologie wytwarzania i płynny popyt na rynku konsumenta wygenerowały elastyczną politykę zatrudnienia. Praca w niepełnym wymiarze, praca sezonowa, zatrudnienie na okres zamknięty, nienormowany czas pracy, praca wykonywana w domu, telepraca itd. – oto nowe, niestandardowe formy świadczenia pracy. Ich upowszechnianie się sprawia, że dychotomia „zatrudnienie-bezrobocie” ulega zamazaniu, a granice między pracą a niepracą stają się płynne – mówi U. Beck (2002, s. 210). Cytowany autor dodaje:

(...) to, co do tej pory było przeciwstawiane sobie – praca formalna i nieformalna, zatrudnienie i bezrobocie – w przyszłości stopi się w jeden nowy system zmiennych, pluralistycznych, pełnych ryzyka form niepełnego zatrudnienia. Owa integracja bezrobocia przez pluralizację stosunków pracy zarobkowej nie wyprze całkowicie znanego nam systemu zatrudnienia, ale nawarstwi się na niego albo lepiej powiedziawszy, podkopie go i wobec w sumie kurczącego się wolumenu pracy będzie on poddawany ciągłym naciskom w celu dopasowania (tamże, s. 213).

Stopniowej redukcji sektora produkcji przemysłowej towarzyszyć będzie rozwój sektora usług i skomercjalizowanych dóbr kultury. Najbardziej poszukiwanym towarem staną się nowe doznania – prognozuje J. Rifkin (2001). Dostęp do nich będzie uwarunkowany posiadaniem indywidualnych kompetencji kulturowych.

Zarówno szybkie zmiany technologiczne, jak i funkcjonowanie w gospodarce dóbr kultury sprawia, że ludzie muszą stać się przedsiębiorcami samych siebie. Muszą przejąć odpowiedzialność za własne kwalifikacje i zarządzanie nimi. Tradycyjne instytucje oświaty dorosłych nastawione na transmisję wiedzy bankowej, opatrzonej długim terminem użyteczności, są w tej sytuacji całkowicie bezradne, a oferowane przez nie programy kształcenia – anachroniczne. Wydaje się, że jest to główna przyczyna, z uwagi na którą formalna edukacja dorosłych musi być zastąpiona strategią całościowego uczenia się, które – pozbawione sztywnej ramy organizacyjnej – przyjmuje postać uczenia się pozaformalnego i nieformalnego.

Drugi niezwykle istotny kontekst, w jakim można sytuować koncepcję całościowego uczenia się, wiąże się z przemianami ludzkich biografii. Nie ulega wątpliwości, że budujące je zdarzenia układają się na osi czasu w następstwie indywidualnych decyzji jednostek, ale decyzje te zapadają wedle kulturowo akceptowanych wzorów przebiegu życia, zgodnych z dominującym modelem uznawanej racjonalności społecznej. Utrata punktów zaczepienia, jakie jednostki miały w swojej klasie społecznej, rodzinie, społeczności lokalnej i roli zawodowej, spowodowała utratę źródeł orientacji społecznej. Z kolei obserwowana liberalizacja życia społecznego i rozluźnienie gorsetu kultury pociągają za sobą postępującą relatywizację wzorów życia. Oba te procesy nakładają się na siebie, wywołując przemożne odczucie życia w warunkach tymczasowości i prowizoryczności. Powodują też istotne zmiany w przebiegu ludzkich biografii. Tracą one swój linearny charakter. Stają się nanizanym na nić czasu zbiorem epizodów, które – choć układają się chronologicznie – z równym powodzeniem mogą zachodzić obok siebie albo nakładać się na siebie. Te „patchworkowe” biografie kształtują się nie tyle pod wpływem konieczności społecznych czy presji grup odniesienia normatywnego, ile są ciągiem sytuacyjnie uwarunkowanych doraźnych wyborów życiowych dokonywanych przez jednostki na mocy ich autonomicznych decyzji.

Dla modernizmu charakterystyczne było założenie o stałości i stabilności struktur społecznych, w tym struktury społeczno-zawodowej. Implikowało ono przekonanie, że rolą edukacji jest przygotowanie ludzi do stałego usytuowania w społeczeństwie i produktywnego wypełniania ról społecznych, jakie są z nim obligatoryjnie związane. Dlatego można ją było opierać na długookresowych programach nauczania i oferować uczącym się standardowe kwalifikacje zawodowe, traktowane jako pewny fundament ich biografii.

Ponowoczesne odrzucenie idei linearności jako trajektorii rozwoju społecznego i zasady organizującej przebieg ludzkich biografii sprawia, że edukacja dorosłych musi być organizacyjnie elastyczna i treściowo pluralistyczna. Musi odpowiadać na

doraźne sytuacje życiowe i bieżące potrzeby ludzi. Wymóg ten może spełniać pozaformalna i nieformalna edukacja dorosłych. Koncepcja całożyciowego uczenia się legitymizuje i promuje jej rosnące znaczenie społeczne.

Przejście od modernizmu do ponowoczesności wywołuje także turbulencje w strukturze klasowej społeczeństwa. U. Beck utrzymuje, że pojawia się tendencja do postrzegania nierówności społecznych jako „bezklasowych”. Obserwowaną dywersyfikację położenia jednostek i grup w społeczeństwie trzeba wiązać z podmiotowym wyborem indywidualnych stylów życia, a nie z hierarchią klas czy warstw społecznych (2002, s. 113).

Podobne stanowisko zajmuje M. Jacyno (2007). Wskazuje ona, że w społeczeństwie ponowoczesnym różnice społeczne uległy kulturalizacji. Zmienił się również punkt odniesienia i hierarchia źródeł jednostkowych identyfikacji. Rutynowe biografie i „konwencjonalne szczęście” oferowane przez klasę średnią straciły na atrakcyjności. Obszarem możliwych aktów autoekspresji stał się indywidualny styl życia. Zmianę tę przywoływana autorka opisuje następująco:

Styl życia i kultura nie są już refleksem struktury społecznej. Styl życia, któremu przypisane zostaje znaczenie wyboru staje się (...) sposobem wytwarzania siebie przez jednostki, a owo przekonanie o możliwości i konieczności stwarzania siebie jest konstytutywnym doświadczeniem dla kultury indywidualizmu (tamże, s. 51–52).

Dokonane wybory tworzą indywidualne konfiguracje, swoiste „kokony” prywatnych światów życia. Zróżnicowanie społeczne nie zostało przez to usunięte, ale ukryte za parawanem indywidualnych decyzji i sprywatyzowane.

Zwrot w kierunku kulturowych wyznaczników położenia społecznego można wiązać z rosnącą produktywnością społecznego procesu pracy, który w znacznej mierze osiągnięty został na drodze systematycznej optymalizacji produktywności kapitału ludzkiego. Proces ten symbolizują korporacje gospodarcze, w których utowarowienie kapitału ludzkiego nierzadko przybiera formy patologiczne (zob.: Bakan 2006). Swoistą formą odpowiedzi na nie było pojawienie się w latach 70. XX wieku tzw. nowej rasy. Termin ten, ukuty przez D. Yankelovicha, odnosi się do pracowników firm amerykańskich zorientowanych na rozwój indywidualny i samorealizację. Wyraża się to poprzez:

- rosnącą rangę czasu wolnego i rozrywki kosztem pracy i rodziny;
- rosnący dystans wobec roli zawodowej na rzecz indywidualnych preferencji i pragnień;
- rosnące znaczenie autonomii zawodowej i samostereowności kosztem konformizmu organizacyjnego i podporządkowania przepisom roli;
- zmianę wyznaczników statusu społecznego: poziom wynagrodzenia i konsumpcji zastępowane są wartościami autotelicznymi;
- wzrost znaczenia indywidualnych cech osobowych kosztem kompetencji zawodowych (Biernacka 2009, s. 155–156).

Członkowie klasy średniej orientowali się na zewnętrzne oznaki statusu, które komunikowały innym o ich powodzeniu zawodowym i życiowym sukcesie. Przejście do ponowoczesności orientuje ku „ja” i dostarcza gratyfikacji wewnętrznej z tytułu dokonanych podmiotowych wyborów i własnego stylu życia.

Zarysowane wyżej tendencje zmian pozwalają mówić o postępującej indywidualizacji, która obejmuje wszystkie obszary aktywności ludzi, z edukacją włącznie. Pozwalają też zrozumieć, dlaczego standardowe programy kształcenia dorosłych obowiązujące w edukacji formalnej, nastawione na unifikację kompetencji i postaw jej dorosłych uczestników, są trudne do zaakceptowania. Podobne stanowisko zajmuje P. Alheit. Pisze on:

Dostrzegamy trend indywidualizacji biegu życia i towarzyszący mu nacisk na nieustające zaangażowanie się w refleksję nad własnym działaniem wyzwolił (...) specyficzną refleksyjną modernizację. (...) By móc sprostać temu wyzwaniu, jednostce potrzebna jest całkowicie nowa, elastyczna struktura kompetencyjna, która może być ustanowiona i rozwijana jedynie w ramach procesu całościowego uczenia się (2009, s. 16).

Społeczeństwo „staje się” na przecięciu ludzkich biografii i zmieniających się struktur społecznych. Ponowoczesne przemiany w sferze pracy, wzorach biografii i stylu życia kreują nowe, naznaczone indywidualizmem społeczno-kulturowe konteksty funkcjonowania edukacji dorosłych i legitymizują przejście od nauczania do uczenia się. Nie mniej ważna jest dynamika samych procesów oświatowych, co nakazuje pytać o związki i zależności pomiędzy strategią całościowego uczenia się a kapitałem ludzkim i kapitałem społecznym.

Choć w literaturze dominuje teza, że różne formy kapitału mają tendencje do kumulowania się (Desjardins, Schuller 2007), to wyniki badań empirycznych nie zawsze to potwierdzają. Pionierskie badania tej problematyki przeprowadził J. Field (2005) w Irlandii Północnej. Nie znalazł on wielu dowodów pozytywnego wpływu kapitału społecznego na praktyki całościowego uczenia się. Co więcej, zauważył, że kapitał społeczny nie stymuluje do powiększania kapitału ludzkiego, a także, że kapitał społeczny może być substytutem kapitału ludzkiego (tamże, s. 78). W społecznościach tradycyjnych, o silnych więziach rodzinnych i lokalnych jednostki mogą doświadczać gratyfikacji z tytułu uczenia się w różnych przedsięwzięciach zespołowych, co zwykle zastępuje im uczestnictwo w edukacji formalnej i pozaformalnej. Zbliżone wyniki uzyskała C.L. Strawn w badaniach nad stosunkiem do całościowego uczenia się niewykwalifikowanych dorosłych w amerykańskim Portland. Nie znalazła ona dowodów, aby zasoby kapitału społecznego miały wpływ na całościową aktywność edukacyjną ludzi dorosłych. Wpływ taki zaznacza się natomiast wśród posiadaczy kapitału ludzkiego (Strawn 2003).

Bardziej rygorystyczne pod względem metodologicznym badania przeprowadziły H. Knipprath i K. De Rick na reprezentatywnej próbie młodych dorosłych mieszkań-

ców Flandrii. W konkluzji autorki stwierdzają, że *choć kapitał społeczny, w szczególności w przypadku dorosłych niskow kwalifikowanych, może być korzystny, nasze wyniki wskazują, że ostatecznie kapitał ludzki ma silniejszy wpływ na uczestnictwo w całościowym uczeniu się aniżeli kapitał społeczny* (Knipprath, De Rick 2015, s. 63). Wyniki przywołanych badań każą zastanawiać się nad modernizacyjnym potencjałem strategii całościowego uczenia się. Zdają się one wskazywać na trwałe zakorzenienie w edukacji tzw. efektu mateuszowego¹. Fakt ten potwierdza P. Alheit. Zauważa on, że *złudna wiara w istnienie uczącego się społeczeństwa, jak dotąd nie przyczyniła się w żadnym stopniu do wykorzenienia mechanizmów selekcji i wykluczania typowych dla starego porządku edukacyjnego* (2009, s. 17).

* * *

Przeprowadzona analiza prowadzi do kilku ogólniejszych wniosków. Przystępując do ich sformułowania, rozpocznę od uwagi, że świetność edukacji dorosłych należy wiązać z epoką modernizmu. Będąc częścią modernistycznego systemu społecznego i dzieląc jego dominującą racjonalność, starała się ona odpowiadać na jego potrzeby. W pierwszy rządzie były to potrzeby gospodarki. *Współczesna oświata dorosłych oparta jest na paradygmacie rozwoju przemysłowego i socjokulturowej modernizacji (...)* – stwierdza E. Solarczyk-Ambrozik (2004, s. 16). Ponadto – dodaje – *jednym z podstawowych trendów jest podporządkowanie jej wymogom ekonomii* (tamże, s. 17). Dlatego andragogów interesowały głównie makrosystemowe konteksty praktyk oświatowych – społeczne, gospodarcze i polityczne.

Dominacja perspektywy strukturalnej generowała swoistą wizję jednostki jako bytu pasywnego, bezkrytycznie akceptującego rzeczywistości, przystosowującego się do jej wymogów i warunków oraz czerpiącego gratyfikacje z tego tytułu. Andragogika operowała identyczną wizją dorosłych uczestników edukacji. P. Hager jest zdania, że właściwe im uczenie się najlepiej oddaje metafora „przyswajanie”. Poprzez mechanizmy internalizacji można przyswajać wiedzę, umiejętności, postawy, wartości itd. Edukacja widziana przez perspektywę przyswajania ujmuje wiedzę jako gotowy produkt oferowany przez instytucje edukacji formalnej i legitymizowany autorytetem nauczyciela. Wiąże się z nią finalizm i poznawczy konformizm uczących się (Hager 2004, s. 14).

Ponowoczesne zjawisko decentracji struktur społecznych i postępująca indywidualizacja życia społecznego skutkowałą rewolucję podmiotów. Swym zasięgiem objęła

¹ Określenie to nawiązuje do ewangelii św. Mateusza: *Kto ma, temu będzie dodane, a kto nie ma, temu zabiorą nawet to, co ma* (Mt. 13.12).

ona wszystkie dziedziny aktywności człowieka, edukacji nie wyłączając. Do jej opisu zaczęto stosować metaforę „konstruowanie (albo rekonstruowanie) wiedzy”. Podkreśla ona dynamiczną, kolistą naturę wiedzy, jej sytuacyjność, czasowość i społeczny charakter. Taka wizja epistemologiczna jest kompatybilna z koncepcją całościowego uczenia się i zgodna z kulturowym nurtem indywidualizmu.

Zmiana perspektywy poznawczej, jaką narzuca przejście ku ponowoczesności, nakazuje sceptycznie traktować postulat kształcenia zgodnie z potrzebami rynku pracy. To tyleż powszechnie, co bezkrytycznie podnoszone hasło, formułowane także pod adresem edukacji dorosłych, jest niewykonalne. Nie tylko z uwagi na coraz szybszą i niekontrolowaną dynamikę rynku pracy, ale z powodu różnic ontycznych pomiędzy edukacją i pracą. Wybitny teoretyk demokracji G. Sartori odwołując się do koncepcji ekonomicznych F.A. von Hayeka, twierdzi, że ład społeczny utrzymuje się w wyniku ustawicznego ścierania się dwóch porządków. Pierwszy, intencjonalny, jest stworzony i kierowany przez człowieka. Drugi, naturalny, jest porządkiem samoorganizującym się. Ten samoregulujący się, spontaniczny porządek to „porządek wolny”. Należy do niego także wolny rynek (Sartori 1994, s. 499). Dlatego edukacja dorosłych nie jest w stanie wyposażać ludzi w pożądane przez gospodarkę kwalifikacje z należyтым wyprzedzeniem. Ona nawet nie jest w stanie za jej potrzebami nadążać.

Drugim ważnym kontekstem wdrażania strategii całościowego uczenia się są kulturowe zmiany związane z relatywizacją i upłynnieniem wzorów przebiegu ludzkich biografii. Przystają one być odpowiednikiem obiektywnego położenia jednostek i grup w strukturze społecznej, tracą swój linearny charakter, stają się osobistym życiowym zadaniem. Dotyczy to także biografii zawodowej. Kurczące się zasoby pracy sprawiają, że ludzie muszą układać je między tym, co indywidualnie pożądane a tym, co społecznie możliwe. Dlatego muszą liczyć się, że trwałe wejście w system zatrudnienia coraz częściej bywa poprzedzone labilną fazą przejściową, w której nędzna praca w kraju lub za granicą występuje na przemian z brakami zatrudnienia, zajęciami okresowymi, niskimi dochodami i niską pozycją społeczną. Zjawisko masowej dekompozycji wykształcenia i zatrudnienia nakazuje na nowo przemyśleć relacje między edukacją i pracą. Być może relację: „najpierw edukacja, potem praca” należałoby zastąpić rozwiązaniem: „najpierw praca, potem edukacja”. W takim przypadku warunkiem uzyskania zatrudnienia byłyby szerokoprofilowe, ogólne wykształcenie zawodowe, które stanowiłoby rodzaj kwalifikacyjnej platformy, na której – stosownie do zmieniających się potrzeb – można by nadbudowywać specjalistyczne moduły wiedzy i umiejętności. W tym celu uczący się dorośli mogliby wykorzystywać wszystkie formy całościowego uczenia się – edukację formalną, pozaformalną i nieformalną.

Trzeci i ostatni wniosek, jaki pragnę sformułować, ma charakter metodologiczny i odnosi się do historycznie zmiennego kontekstu, jakim opatrzone są badane procesy i zjawiska. Dyskurs całościowego uczenia się nie jest od tego wyjątkiem. D. Joong Kang wypowiada się o tym następująco:

Wiedza i znaczenia są zawsze wytwarzane wewnątrz kontekstu. Nasze interakcje w obrębie kontekstu są zawsze zapośredniczone poprzez społeczno-kulturowe normy. Każde społeczeństwo ma jawne i milczące normy odnoszące się do uczenia się. Definiują one kiedy, gdzie, czego i jak uczą się jego członkowie. Wartości i przekonania, które podzielamy jako nauczyciele i uczący się są konstruowane i transmitowane na drodze społeczno-kulturowej. Uczenie się jest ideologiczną i kulturową praktyką regulowaną społecznie ustanowionymi normami. Dlatego kontekst nie jest po prostu tłem dla usytuowania uczących się. Jest to raczej coś, co kształtuje uczących się, a zarazem coś, co jest przez nich kształtowane. (...) Kontekst zarówno przymusza nas do uczenia się, jak i je umożliwia (2007, s. 209–210).

Andragogiczny dyskurs całościowego uczenia się i jego usytuowanie w kontekście innych współczesnych dyskursów sugeruje, że wraz ze zmierzchem linearnej koncepcji świata winniśmy zaprzestać badań usiłujących odkrywać dwuzmiennowe zależności przyczynowo-skutkowe w edukacji dorosłych, do czego przekonywała nas scjentystyczna doktryna naukowości, i zastąpić je badaniami holistycznymi. Przemasza za tym nie tylko ogromna złożoność procesów całościowego uczenia się ludzi dorosłych, ale i złożoność kontekstów, w jakich jest ono usytuowane. Ich wielostronna analiza jest niezbędna, aby koncepcji całościowego uczenia się nadać treść empiryczną. W tej chwili jest to pojęcie „wysoce mętne” – twierdzi H.G. Schuetze (2006, s. 299), przyłączając się do cytowanej wcześniej opinii P. Alheita. Społeczna ranga dyskursu całościowego uczenia się pilnie tego wymaga.

Bibliografia

- ALHEIT P., 2009, *Całościowe uczenie się i kapitał społeczny*, Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja, 4(48).
- ALHEIT P., 2015, *Teoria biografii jako fundament pojęciowy uczenia się przez całe życie*, Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja, 4(72).
- BAKAN J., 2006, *Korporacja. Patologiczna pogoń za zyskiem i władzą*, Wydawnictwo Lepsi Świat, Warszawa.
- BARNEY D., 2008, *Społeczeństwo sieci*, Wydawnictwo Sic!, Warszawa.
- BAUMAN Z., 1991, *Socjologiczna teoria postmoderny*, [w:] A. Zeidler-Janiszewska (red.), *Postmodernizm w perspektywie filozoficzno-kulturoznawczej*, Instytut Kultury, Warszawa.
- BAUMAN Z., 1995, *Wolność*, Wydawnictwo Żak, Kraków.
- BECK U., 2002, *Społeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- BIERNACKA M., 2009, *Człowiek korporacji. Od normatywizmu do afirmacji własnego ja*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- BOKSZAŃSKI Z., 2007, *Indywidualizm a zmiana społeczna: Polacy wobec nowoczesności – raport z badań*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- DESJARDINS R., SCHULLER T., 2007, *Understanding the social outcomes of learning*, OECD, Paris.

- DOMAŃSKI H., 2002, *Polska klasa średnia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
- FIELD J., 2005, *Social capital and lifelong learning*, Policy Press, London.
- HAGER P., 2004, *Conceptions of learning and understanding learning at work*, Studies in Continuing Education, 1(26).
- HAJDUK E., 2001, *Kulturowe wyznaczniki biegu życia*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- KANG JOONG D., 2007, *Rhizoactivity: toward a postmodern theory of lifelong learning*, Adult Education Quarterly, 3(57).
- KNIPPRATH H., DE RICK K., 2015, *How social and human capital predict participation in lifelong learning: a longitudinal data analysis*, Adult Education Quarterly, 1(65).
- KRAJEWSKI M., 1997, *Konsumpcja i współczesność. O pewnej perspektywie rozumienia świata społecznego*, Kultura i Społeczeństwo, nr 3.
- LAVE J., WENGER E., 1991, *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press, Cambridge.
- MALEWSKI M., 2013, *O polityczności andragogiki*, Edukacja Dorosłych, 1(68).
- RIFKIN J., 2001, *Koniec pracy. Schyłek siły roboczej na świecie i początek ery postronkowej*, Wydawnictwo Dolnośląskie, Wrocław.
- SARTORI G., 1994, *Teoria demokracji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- SCHUETZE H.G., 2006, *International concepts and agendas of Lifelong Learning*, A Journal of Comparative and International Education, 3(36).
- SOLARCZYK-AMBROZIK E., 2004, *Kształcenie ustawiczne w perspektywie globalnej i lokalnej. Między wymogami rynku a indywidualnymi strategiami edukacyjnymi*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- STRAWN C.L., 2003, *The influence of social capital on lifelong learning among adults who did not finish high school*, National Centre for the Study of Adult Learning and Literacy, Boston.
- WEBER M., 2011, *Etyka protestancka i duch kapitalizmu*, Wstęp D. Lachowska, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.

Cultural contexts of the *lifelong learning* concept

In the article the author analyses economic, social and cultural conditions, which contributed to the idea of lifelong learning in adults and its impact on the sphere of professional education and work. The author believes that sudden changes in the economy and turbulences on the employment market force us to consider whether the traditional model of professional education, where education precedes taking on a job, is still to be maintained. Perhaps the so-far relation “first education and then work” should be replaced by the solution of “first work and then education”. The observed dynamics of post-modernism provides arguments for such a change.

Keywords: *lifelong learning, vocational training, employment, labour market, linear biography, individualisation*