

„Chowanna”	Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego	Katowice 2005	R. XLIX (LXII)	T. 2 (25)	s. 39–49
------------	--	---------------	-------------------	--------------	----------

Ewa PRZYBYLSKA

Integracja społeczna w lustrze edukacji ustawicznej, czyli gra w „najsłabsze ogniwo”*

„Demokracja i oświata ludu” to dwie nierozłączne wartości, które – postulowane w różnorodnych kontekstach polityczno-społecznych, z różnym nasileniem i kolorytem – dały początek nowoczesnej edukacji dorosłych w Europie. We współczesnych dążeniach do wzmocnienia i doskonalenia demokracji jako jedynej pożądanej formy życia politycznego i społecznego na kontynencie europejskim „oświata ludu” – obecnie zastąpiona w różnych językach nowocześniejszymi terminami: „edukacja dorosłych”, „edukacja ustawiczna”, „edukacja całożyciowa”, „edukacja towarzysząca człowiekowi przez całe życie” – nadal jest ideologicznie ważna. Dziś, bardziej niż kiedykolwiek w przeszłości, postrzegana jest jako instrument lub wręcz strategia zapewniająca równowagę społeczną. A mimo to wszyscy już w międzyczasie wiemy: edukacji ustawicznej, spełniającej najwyższe kryteria jakościowe nie można mieć za darmo. Kto płaci – ten wymaga. Kto nie płaci – niech zostanie w domu..., jeśli dom ma.

Zależności między pochodzeniem jednostki, jej pozycją społeczną a poziomem wykształcenia są od dawna niekwestionowane. „Tradycyjny system nauczania przyczynia się w niezrównany sposób do utrwalania struktury stosun-

* Wyrażenie nawiązuje do emitowanego przez kanał telewizji prywatnej TVN teleturnieju *Najsłabsze ogniwo*. W turnieju bierze udział jedna drużyna, która musi odpowiadać na pytania z różnych dziedzin wiedzy. Zespół uczestników eliminuje po każdej rundzie najsłabszego zawodnika albo, z pełnym wyrachowaniem, potencjalnego konkurenta do głównej wygranej.

ków klasowych i tym samym do jej uprawomocnienia – ukrywając fakt, że produkowane przezeń hierarchie szkolne reprodukują hierarchie społeczne” – stwierdził przed laty Pierre Bourdieu (1990, s. 267). Współczesną polską pedagogiką wstrząsnęły badania nad równością w edukacji i poziomem jej demokratyzacji, opublikowane przez Zbigniewa Kwiecińskiego (2002a, b, c). Wprowadził on do terminologii pedagogicznej takie zwroty, jak: „agonia oświaty na wsi”, „zapętlenie kwestii edukacyjnej”, „i cóż po pedagogice w zbójckich czasach?”, „błędne koło ubóstwa kulturowego”, „przesunięcie socjalizacyjne”, „odobywatelnienie”, „uwięzienie poza kulturą” (Melosik, 2002, s. 120).

Nierówności w dostępie do edukacji występują w całej Europie, w państwach dawnego bloku socjalistycznego są one szczególnie drastyczne. Warunkują je przede wszystkim takie czynniki, jak: zamieszkiwanie na obszarach wiejskich lub w małych miasteczkach, przynależność do grupy społecznej, stopień niepełnosprawności, przynależność do mniejszości narodowej. W Polsce jedynie 1% instytucji edukacji dorosłych ma swoją siedzibę na terenach wiejskich i w małych miastach, pozostałe 99% rozwija swą ofertę w wielkich aglomeracjach miejskich. Spośród dzieci ojców legitymujących się wykształceniem podstawowym aż 43% kończy naukę na tym samym szczeblu edukacji, jedynie 5% zdobywa wykształcenie wyższe, natomiast w przypadku dzieci z rodzin lepiej wykształconych odsetek absolwentów wyższych uczelni wynosi 52%. Zaledwie 46% osób niepełnosprawnych w Polsce korzysta z edukacji specjalnej, 15% niepełnosprawnych młodych Polaków w wieku 15–19 lat kończy szkołę średnią (MGPiPS, 2004, s. 67).

Nie do podważenia jest również zależność między wykształceniem jednostki, jej pozycją społeczną a postawą obywatelską. W tym kontekście integracja społeczna, podnoszona obecnie do rangi podstawowej kwestii społecznej, postrzegana jest przez pryzmat konieczności włączenia do procesów życia państwowego możliwie wszystkich grup społecznych, w tym mniejszości narodowych, religijnych oraz osób żyjących w ubóstwie, najczęściej długotrwale pozostających bez pracy. Są one spychane na margines życia społecznego w związku z utrzymującym się od lat w wielu państwach Europy wysokim bezrobociem. W krajach Europy Środkowo-Wschodniej zjawisko to potęgują reformy strukturalne oraz masowe bankructwa i likwidacja nierentownych przedsiębiorstw, stanowiących pozostałość poprzedniej epoki. Polskie raporty rządowe oraz badania naukowe ujawniają istnienie „enklaw biedy” na obszarach dawnych państwowych gospodarstw rolnych czy osiedli robotniczych usytuowanych na terenach tradycyjnej monokultury przemysłowej, np. górniczej lub hutniczej. Jeśli nawet osoby z tzw. zbiorowości wykluczonych nie ulegają patologiom społecznym – szanse na to są niewielkie i maleją wraz z wydłużającym się okresem życia w ubóstwie lub skrajnym ubóstwie – to z reguły i tak rezygnują z egzekwowania swoich praw i wypełniania oby-

watelskich powinności. Wiara chociażby w sensowność artykułowania swoich przekonań politycznych przez oddanie głosu w wyborach jest coraz mniej powszechna nawet w przypadku osób, które do społeczności wykluczonych nie należą. Jest prawidłowością, iż grupy poszkodowane społecznie przyjmują postawy bierne. Przywrócenie ich do aktywnego życia społecznego – a taki jest cel edukacji ustawicznej w demokratycznych państwach Europy – wymaga wyciągnięcia do nich pomocnej ręki, przede wszystkim zaś aktywnej polityki integracji, rynku pracy i pomocy społecznej. Wymaga również nowego spojrzenia na istotę edukacji dorosłych, jej potencjał, rolę w demokratycznym systemie oświaty, polityczno-ekonomiczne zależności i interesy. Niejasności i pytań jest wiele. Rozmywają się jednakże pod ideologicznym płaszczem politycznych deklaracji, rządowych strategii rozwoju społeczeństw wiedzy i systemów edukacji ustawicznej. Ogólnie wiadomo, że trzeba uczyć się przez całe życie, ale nikt nie potrafi rozwiązać problemu długotrwale bezrobotnych kobiet, nieposiadających jakichkolwiek kwalifikacji zawodowych, samotnie wychowujących dzieci, zamieszkałych na obszarach wysokiego bezrobocia.

W polityce oświatowej Unii Europejskiej od początku lat 90. konsekwentnie artykułowany jest problem „grup poszkodowanych społecznie”, i to właśnie dla tych grup opracowano znaczną część programów edukacyjnych, finansowanych z budżetu wspólnotowego. Wszyscy specjaliści edukacji dorosłych uczestniczący w projektach europejskich, mających na celu podniesienie poziomu wykształcenia i kwalifikacji zawodowych osób pozbawionych dostępu do rynku pracy lub ofert edukacyjnych, a w konsekwencji wyrównanie ich szans w społeczeństwie, wiedzą, że z założenia projekty te mają charakter modelowy. Oznacza to, że nie zakłada się objęcia programem możliwie wielu reprezentantów grup poszkodowanych społecznie, lecz przede wszystkim chodzi o wypracowanie efektywnej strategii czy koncepcji kształcenia bądź opieki socjalnej, która – wdrożona w krajach europejskich – umożliwiłaby postęp w zakresie niwelowania różnic społecznych. Obrana taktyka jest w pełni zrozumiała; nikt nie oczekuje, że pieniądze z Brukseli rozwiążą wszystkie problemy. Tymczasem zjawisko marginalizacji społecznej dotyka coraz boleśniej większości krajów Unii Europejskiej. Społeczeństwa Europy ubożeją, zwiększa się przepaść między mniejszością z wysokim wykształceniem i pewną pozycją na rynku pracy a większością obywateli o niskich kwalifikacjach, żyjącą w ciągłej obawie przed utratą pracy bądź od lat pozostającą bez pracy. Paradoksalnie, w powszechnej opinii osób uczestniczących w programach Unii Europejskiej bądź realizujących projekty finansowane przez rządy poszczególnych krajów, zwłaszcza Europy Zachodniej, grupy najbardziej poszkodowane społecznie jedynie sporadycznie znajdują się wśród beneficjentów europejskich lub krajowych inicjatyw oświatowych na rzecz wyrównywania szans i integracji społecznej. Marginalizacja społeczna narasta mimo podniesienia problemu do rangi priorytetu oświatowego Unii Europejskiej i systematycznych

deklaracji o konieczności zwiększania nakładów finansowych na walkę z tym niebezpiecznym zjawiskiem. Poszkodowanie i marginalizacja społeczna nie są rzecz jasna problemem, do którego likwidacji może się przyczynić edukacja odizolowana od innego rodzaju działań. Nie wgłębiając się nadmiernie w analizę i ocenę projektów realizowanych w ramach programów unijnych, dostrzegamy, że ich słabością zdaje się wiara w skuteczność działań o charakterze oświatowym, podejmowanych przez instytucje edukacji ustawicznej. Należy nadmienić, iż przed przesadną wiarą w moc edukacji przestrzegają sami decydenci unijni, narzucając realizatorom projektów europejskich wymóg włączania do wszelkich działań możliwie wielu partnerów społecznych, zwłaszcza polityków różnego szczebla. Z reguły pozytywnie oceniane są projekty, które zakładają ścisłą współpracę między instytucjami edukacji ustawicznej, urzędami pracy, opieki społecznej oraz podmiotami gospodarczymi. Kryteria rozstrzygania konkursów na projekty edukacyjne na płaszczyźnie europejskiej świadczą niewątpliwie o postrzeganiu poszkodowania i marginalizacji społecznej w szerokiej perspektywie problemów społeczno-politycznych, socjalnych, polityki rynku pracy i zatrudnienia, gospodarki oraz uwarunkowań indywidualnych każdego potencjalnego uczestnika ofert edukacyjnych. Niezależnie jednak od wymogów i oczekiwań sponsorów projektów edukacyjnych oraz koncepcji realizowanych przedsięwzięć praktyka jest odległa od kompleksowego postrzegania problemu i nie jest to fenomen występujący jedynie na gruncie polskim.

Sięgnę do dwóch projektów finansowanych przez Komisję Europejską, zrealizowanych na przestrzeni ostatnich lat. Pierwszy z nich *Model profesjonalizacji gminnych organizatorów kształcenia ustawicznego* (*Model of professionalisation of communes' continuing education organizers*) miał na celu stworzenie na płaszczyznach lokalnych warunków, które zapewniłyby wszystkim obywatelom równy dostęp do edukacji ustawicznej. W ramach tego projektu szczególną troską zostali objęci mieszkańcy społeczności lokalnych, którzy nie posiadali jakichkolwiek kwalifikacji zawodowych i perspektyw na poprawę sytuacji życiowej. W efekcie dwuletniej pracy ekspertów z Polski, Słowacji i Niemiec powstał pewien model, który bazował przede wszystkim na zaangażowaniu samorządów lokalnych i władz gminnych w kształtowanie krajobrazu edukacji ustawicznej. Mimo rzetelnej dystrybucji wyników projektu w różnych regionach Polski i Słowacji (partner niemiecki miał w projekcie rolę doradcy, do czego predysponowała go przeszło 80-letnia tradycja odpowiedzialności publicznej za kształcenie dorosłych mieszkańców gmin i powiatów) opracowany model nie wpłynął na poprawę sytuacji ani w jednym, ani w drugim kraju. Podobny los spotkał projekt *Uniwersytet ludowy szkołą dla życia* (*Folk High School – School of Life*). Jego teoretyczne podstawy w pełni uwzględniały polityczne priorytety polityki europejskiej i oczekiwania licznych środowisk oświatowych, zwłaszcza wiejskich, dążących do uży-

skania odpowiedzi na dwa najistotniejsze pytania: jak dotrzeć do społeczności nie korzystającej dotychczas z ofert edukacji ustawicznej i jak winna działać instytucja oświatowa, by mogła stać się rzeczywistym pomostem prowadzącym dorosłego ucznia z pozycji osoby poszkodowanej społecznie lub zmarginalizowanej na łono społeczeństwa wspierającego ją w indywidualnym procesie stawania się jego aktywnym członkiem, współkształtującym społeczną rzeczywistość.

Oba projekty dowiodły, jak wielką iluzją są wszelkie próby „naprawy”, jeśli nie są wspierane działaniami legislacyjnymi ani odpowiednimi środkami finansowymi. Do obu projektów zostali włączeni politycy lokalni, posłowie i senatorowie, urzędnicy ministerstw i innych urzędów państwowych. Jednak wyniki obu projektów z pewnością nie mogą satysfakcjonować zwłaszcza tych specjalistów edukacji dorosłych, którzy oprócz posiadania ambicji zmierzających w kierunku wypracowania teorii wierzyli także w możliwość dokonania konkretnych zmian. W Europie dobrze są znane przykłady wręcz miliardowych inwestycji, które poszły na marne, albowiem bazowały na fałszywym przekonaniu, iż problemy strukturalne rynku pracy można rozwiązać przez kwalifikowanie pracobiorców. Jednym z najbardziej spektakularnych przedsięwzięć dokumentujących niedorzeczność takowych nadziei była słynna w latach 90. „ofensywa kwalifikacyjna wschód”, mająca na celu integrację obywateli dawnej NRD z rynkiem pracy. Krytyczna analiza podjętych wówczas działań, w tym kwalifikowania w zawodach, na które nie było autentycznego zapotrzebowania, lub kwalifikowania mimo braku ofert pracy, stała się głośnym tematem niemieckich publikacji specjalistycznych i debat publicznych.

W kontekście rozważań nad skutecznością europejskich programów edukacyjnych oraz różnorodnych strategii rozwijanych w Europie na rzecz wyrównywania szans społecznych warto przyrzeć się bliżej społecznościom szczególnie zagrożonym marginalizacją społeczną. W niemal wszystkich politycznych deklaracjach i dokumentach europejskich priorytetowo traktowane jest kwalifikowanie bezrobotnych, zwłaszcza osób pozostających długo bez zatrudnienia. Do tej grupy poszkodowanych społecznie zalicza się obywateli, którzy mają bardzo różnicowane potrzeby w zakresie edukacji. Są to osoby z bardzo niskimi kwalifikacjami zawodowymi, bez kwalifikacji, analfabeci, migranci niewładający językiem danego kraju, kobiety, które po długoletniej przerwie w wykonywaniu zawodu bezskutecznie próbują powrócić na rynek pracy, kobiety samotnie wychowujące dzieci, mieszkańcy wsi, osoby powyżej 55. roku życia, młodzi absolwenci szkół, byli więźniowie, dorośli mający problemy z nauką. Wyraźnie rysuje się tendencja postrzegania poszkodowania społecznego jako zjawiska wynikającego ze sprzężenia różnych czynników. Wśród czynników dominujących wymienia się poziom oraz kierunek wykształcenia zawodowego, płeć, wiek, miejsce zamieszkania, narodowość. Grupy, które w deklaracjach politycznych oraz programach edukacyjnych Unii Europejskiej

są zwyczajowo postrzegane jako poszkodowane społecznie, stanowią znaczną część społeczeństw. Jest to tym bardziej zaskakujące, iż przywykliśmy traktować poszkodowanie społeczne czy wykluczenie jako zjawiska marginalne, dotyczące jedynie nielicznych, najsłabszych członków społeczeństw. Tymczasem problem dotyczy dziesiątek milionów obywateli w całej Europie.

Częstokroć poszkodowanie społeczne wyraża się przynależnością jednostki do więcej niż jednej z wymienionych kategorii. Zostało to określone „sprzężeniem różnych czynników”. Przykładowo, obcokrajowcy przybywający do Europy z Afryki lub Azji często nie mają kwalifikacji zawodowych, są analfabetami, nie znają języka kraju, w którym rozpoczynają nowe życie, mają duże trudności w nauce. Jako grupa poszkodowana społecznie stanowią jedno z najtrudniejszych wyzwań dla krajowych systemów edukacji ustawicznej i europejskiej polityki oświatowej. Podobnie, analfabeci pozostający najczęściej przez długie lata bez pracy, nieposiadający kwalifikacji zawodowych i nieprzywykli do jakichkolwiek wysiłków edukacyjnych.

Wymienione grupy poszkodowane społecznie występują w niemal każdym z europejskich społeczeństw. Przywykliśmy do nich przez lata, w edukacji ustawicznej poświęcając im szczególnie dużo uwagi. Czasem tylko, bardziej z przekory niż merytorycznej potrzeby, na nowo ożywają dyskusje na temat, czy przykładowo społeczność kobiet rzeczywiście stanowi grupę poszkodowaną społecznie. Przecież w większości społeczeństw Europy kobiety są lepiej wykształcone niż mężczyźni. Mimo równościowych uregulowań legislacyjnych wiele uwarunkowań sprawia, że społeczność kobiet może czuć się i w rzeczywistości jest poszkodowana względem społeczności mężczyzn. Kobiety w niewielkim stopniu uczestniczą w podejmowaniu decyzji ekonomicznych, kształtowaniu polityki, zwłaszcza polityki finansowej, handlowej, monetarnej i płacowej. Niska liczba kobiet wśród decydentów gospodarczych i politycznych na szczeblu lokalnym, krajowym, regionalnym i międzynarodowym wskazuje na istnienie strukturalnych i obyczajowych barier. Podobnie kontrowersyjne wydaje się bezkrytyczne usytuowanie mieszkańców wsi wśród grup poszkodowanych społecznie bez dokonania pewnych uściśleń, odnoszących się do państwa, regionu zamieszkania czy stopnia zamożności. W niektórych regionach Europy, np. w RFN, dzięki rozbudowie infrastruktury edukacji ustawicznej i finansowym nakładom z budżetów publicznych pokonano bariery w dostępie do usług edukacyjnych mieszkańców wsi. Niemniej w większości krajów europejskich, nawet w Szwajcarii, należącej do państw o najwyższym wskaźniku wydatków na edukację¹, nadal występują pokaźne dysproporcje

¹ Por. *Schweiz investiert viel in Bildung. OECD-Bildungsindikatoren. Eines der teuersten Systeme im internationalen Vergleich (Szwajcaria inwestuje dużo w edukację. Wskaźniki oświatowe OECD. Jeden z najdroższych systemów w wymiarze międzynarodowym)*. „Neue Züricher Zeitung” 15 X 2004.

w zakresie aktywności edukacyjnej dorosłych mieszkańców miast i wsi (Przybylska, 2000). W Polsce dostęp do edukacji na wsi jest nie tylko trudny, ale dla niektórych jej mieszkańców wręcz niemożliwy. Wiąże się to m.in. z ubóstwem. Poniżej granicy ubóstwa, określonej na poziomie minimum egzystencji, żyło w 2002 roku 17,4% mieszkańców wsi (w dużych ośrodkach miejskich liczących co najmniej 500 tysięcy mieszkańców – 2%)². Nasila się „wykluczenie dziedziczne”. Dzieci powielają wzór życia bez pracy. Naśladując swoich rodziców, kończą edukację na poziomie szkoły podstawowej, co powoduje, że zostają trwale wykluczone z rynku pracy i skazane na życie na marginesie społecznym.

W Europejskim Memorandum (European Commission, 2000) położono nacisk na tworzenie odpowiedniej infrastruktury oświatowej wszędzie tam, gdzie ludzie żyją i pracują. Wieś z reguły jest obszarem niegwarantującym tak szerokiego spektrum możliwości jak miasto. Czy jest to jednak poszkodowanie społeczne czy tylko nierówność w dostępie do ofert edukacji ustawicznej? Czy osoby, które nie mają dostępu do nowoczesnych technologii, stanowią zbiorowość poszkodowaną społecznie? Czy edukacja dorosłych, podlegająca prawom rynku, nie dzieli społeczeństw na tych, którzy mogą za ofertę zapłacić, i tych, dla których dostęp do edukacji jest trudny bądź niemożliwy?

Wielce wymowne są wyniki badań empirycznych, przeprowadzonych w RFN na przełomie lat 2002/2003 przez BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung – Federalny Instytut Edukacji Zawodowej) w celu uzyskania odpowiedzi na pytanie: Czy zawodowa edukacja ustawiczna przynosi wymierne korzyści jej uczestnikom? (Beicht, Krekel, Walden, 2004, s. 38–41). W 2002 roku w Niemczech z ofert zawodowej edukacji ustawicznej korzystało 68% pracobiorców. Każda z tych osób przeznaczyła na ten cel średnio 502 euro i 133 godziny w ramach czasu wolnego od pracy. Badaniem objęto 2000 osób w wieku 19–64 lat, pracujących zawodowo, bezrobotnych lub aktualnie uczestniczących w kursach kwalifikacji zawodowych. Na podstawie wyników stwierdzono, iż ocena korzyści płynących z uczestnictwa w przedsięwzięciach z zakresu edukacji zawodowej jest uzależniona od czynników socjodemograficznych, jak płeć, wiek, poziom wykształcenia ogólnego i zawodowego. 57% respondentów oceniło korzyści wynikające z edukacji ustawicznej bardzo wysoko, 28% wypowiedziało się z mniejszym entuzjazmem, chociaż dostrzegło więcej korzyści niż strat, 15% respondentów nie dostrzegło żadnych korzyści. Wpływ edukacji na rozwój osobowości i zawodowy szczególnie pozytywnie oceniły osoby o wysokich kwalifikacjach, zwłaszcza reprezentujące kadry kierownicze. Znacznie bardziej powściągliwi w swoich opiniach okazali się respondenci z niskim wykształceniem, bezrobotni oraz osoby starsze. Kobiety, ogólnie wysoko oceniające korzyści z udziału w ofertach edu-

² Por. MGPiPS, 2004, s. 52.

kacyjnych, dokonały krytycznego bilansu relacji między wielkością inwestycji a osiągniętym zyskiem. Ich wypowiedzi zinterpretowano jako dowód dużego obciążenia obowiązkami domowymi i wyrzeczeniami związanymi z uczestnictwem w ofertach edukacyjnych. Mimo iż opinie osób badanych miały charakter wyłącznie subiektywny, popierają one tezę, iż udział w ofertach edukacji dorosłych nie rozwiązuje wszelkich problemów, a na pewno nie te problemy, z którymi borykają się bezrobotni i osoby o najniższych kwalifikacjach. W publikacji OECD *Overcoming exclusion through Adult Learning* (1999, s. 9 i nast.) jest mowa o tym, iż społeczne poszkodowanie i wykluczenie nie tylko wiąże się z dochodami jednostek lub poziomem ich wykształcenia, lecz także ma duży wpływ na poczucie przynależności jednostki do społeczeństwa. Utożsamianie się obywateli ze społeczeństwem, w którym żyją, kreatywny udział w kształtowaniu procesów zachodzących w społeczeństwach, odpowiedzialność za siebie, współobywateli, za środowisko – to tylko kilka z politycznych postulatów Unii Europejskiej, których urzeczywistnienie może zagwarantować pokojowy, demokratyczny, godny rozwój społeczeństw Europy. Tymczasem poszkodowanie i marginalizacja społeczna przekreślają większość wysiłków na rzecz demokratyzacji życia. Oprócz braku dostępu do rynku pracy i ekonomicznego uzależnienia od instytucji pomocy socjalnej występuje izolacja kulturowa, przejawiająca się porzuceniem ogólnie przyjętych norm zachowania i wartości, życiem w osamotnieniu lub w środowisku osób o podobnym statusie socjalnym, wreszcie izolacja przestrzenna (osiedla getta) i izolacja instytucjonalna, zamykająca dostęp do instytucji świadczących usługi socjalne, oświatowe i inne. Polityka oświatowa oraz programy edukacyjne Unii Europejskiej kładą coraz większy nacisk na rozwój strategii informacyjnych i poradnictwa w zakresie edukacji ustawicznej. W tego typu działaniach upatruje się szansy na zapobieżenie marginalizacji i przezwyciężenie sytuacji kryzysowych, które powodują społeczne wykluczenie jednostki. Poradnictwo rozwija się w Europie z dużą dynamiką. Znane są osiągnięcia krajów skandynawskich, Wielkiej Brytanii czy Słowenii³, niemniej literatura przedmiotu odnosi się przede wszystkim do inicjatyw skierowanych do osób zainteresowanych pomocą i edukacją, informuje o tworzeniu komputerowych baz danych zawierających informacje o możliwościach kształcenia się nie tylko w miejscu zamieszkania, ale także w całej Europie i poza nią. Znacznie rzadziej przedstawiane są relacje z inicjatyw rzeczywiście uwzględniających specyfikę osób zepchniętych na margines społeczny, które porzuciły potrzebę integracji z resztą społeczeństwa lub też nigdy jej nie odczuwały. W odniesieniu do tych osób edukacja dorosłych jest bezsilna. Przykładowo, w RFN od lat panuje przekonanie, że nawet publiczne uniwersytety powszechne nie są – wbrew szczyt-

³ Opis osiągnięć Słoweńskiego Instytutu Edukacji Dorosłych w zakresie poradnictwa na stronie internetowej <http://www.siae.acs.si/counselling>.

nym założeniom – instytucjami kształcenia najuboższych i najbardziej poszkodowanych społecznie; ich klientelą stała się przede wszystkim klasa średnia. Na rzecz grup zepchniętych na margines społeczny podejmowane są w miarę regularne, najczęściej spektakularne inicjatywy o charakterze modelowym, które jednak w żaden sposób problemu nie rozwiązują. Dotychczasowe osiągnięcia w zakresie poradnictwa dla osób poszkodowanych społecznie świadczą zarówno o bezradności organizatorów edukacji ustawicznej, jak i o tym, że mimo politycznych deklaracji problem społeczności poszkodowanych nie jest traktowany na tyle priorytetowo, by na jego rozwiązanie przeznaczyć wszelkie niezbędne środki.

W edukacji dorosłych nadal brakuje profesjonalizmu w działaniu na rzecz środowisk zmarginalizowanych i wykluczonych. Znane są czynniki przesądzające o poszkodowaniu społecznym jednostki, zarówno o podłożu indywidualnym, socjalnym i społecznym, jak i instytucjonalnym oraz politycznym. Traktują o nich liczne publikacje naukowe, głównie autorstwa socjologów. Jednakże wiedza o istocie wykluczenia, zwłaszcza o metodach pedagogicznego przeciwdziałania temu zjawisku, wydaje się nadal niewystarczająca w środowiskach specjalistów edukacji dorosłych, przede wszystkim wśród osób, które organizują i realizują przedsięwzięcia edukacyjne. W krajach Unii Europejskiej brakuje specjalistów, którzy posiadaliby profesjonalne przygotowanie do sprostania tak trudnemu wyzwaniu, jakim jest reintegracja społeczna osób wykluczonych, a także pomysłu na to, jak dotrzeć z edukacją do grup poszkodowanych społecznie. Problem ten stanowi jednocześnie wyzwanie dla badaczy, albowiem w dotychczasowych dociekaniach naukowych dominują refleksje nad indywidualnymi bądź społecznymi czynnikami powodującymi poszkodowanie jednostki. Znacznie mniej uwagi poświęcono aspektom instytucjonalnym, strukturalnym czy wreszcie warunkom ramowym, dalece wykraczającym poza kompetencje pedagogów i organizatorów edukacji dorosłych. Pilną potrzebą jest, by eksperci i organizatorzy edukacji dorosłych dokonali gruntownej ewaluacji dotychczasowych działań, uwzględniając takie czynniki, jak:

- możliwość dostępu potencjalnych uczestników do ofert edukacyjnych (odległość od miejsca zamieszkania, koszty, przejrzystość ofert, informacja),
- formy przekazu treści edukacyjnych (metodyka i dydaktyka nauczania),
- struktury wspierające procesy uczenia się (poradnictwo, pomoc socjalna),
- profesjonalizm kadry nauczającej.

Realizacja tych postulatów, które nie są niczym nowym dla osób zarządzających instytucjami edukacji dorosłych, zakłada istnienie świadomości i przekonania wśród kierownictw i współpracowników tych instytucji o konieczności dotarcia z ofertą edukacyjną do grup poszkodowanych społecznie. Z pewnością zbiorowości wykluczone i zagrożone wykluczeniem stanowią licznie pokaźną społeczność, co czyni je potencjalnie atrakcyjną grupą

adresatów edukacji dorosłych. Dziś na rynku oświatowym liczy się klient. Niestety, nie ten, który jest przedmiotem niniejszej refleksji, nie bezrobotny z małego miasteczka, ledwie wiążący koniec z końcem. Trudno za zaistniałą sytuację winić działaczy stowarzyszeń oświatowych, jak TWP, TUL i dziesiątki innych organizacji edukacji dorosłych, rozwijających swą ofertę na wolnym rynku. Na co dzień towarzystwa te zmuszone są wykonywać niezliczone ewolucje, ażeby w miarę możliwości pogodzić reguły liberalnego rynku z tradycyjnym przesłaniem społecznym, z założenia towarzyszącym ich pracy. Nie sposób winić tych, którzy ponoszą odpowiedzialność za system oświaty, tworzenie podstaw prawnych dla funkcjonowania edukacji ustawicznej, wdrażanie i finansowanie programów edukacyjnych. Wiadomo przecież, z jakimi borykają się problemami, zwłaszcza w krajach Europy Środkowo-Wschodniej. Czy zatem pozostaje pogodzić się z tym, że slogan „równe szanse edukacyjne dla wszystkich” jest czystą utopią, chwytem propagandowym partii politycznych, sztandarowym hasłem populistów? Każdy student edukacji dorosłych uczy się, iż niegdyś pełniła ona funkcje kompensacyjne. Czyżby dziś, jako system otwarty i przyjazny osobom posiadającym wykształcenie i pieniądze, edukacja dorosłych przyczyniała się do zwiększania społecznych podziałów, reprodukcji poszkodowania, marginalizacji i wykluczenia społecznego?

„Przepaść wiedzy” (*Knowledge gap*) pomiędzy grupami społecznymi, które zrozumiały, że edukacja ustawiczna jest inwestycją w przyszłość i które stać na tę inwestycję, a tymi, które tradycyjnie, z jakichkolwiek powodów pozostają poza systemem oświaty, staje się coraz głębsza i bardziej niebezpieczna. Przeciwdziałanie społecznemu wykluczeniu wymaga zwiększenia udziału dorosłych w ofertach edukacji ustawicznej. Na popularności – przede wszystkim dzięki wsparciu polityki oświatowej – zyskują koncepcje edukacji ustawicznej promujące samokształcenie, edukację na odległość, samodzielne sterowanie przez „uczący się podmiot” indywidualnym procesem zdobywania kwalifikacji i rozwoju własnej osobowości, uczenie się w środowisku życia i pracy. Co ważne, te strategie nie budzą sprzeciwu ministrów finansów. Jednak w dalszym ciągu nie wiadomo, co zrobić z milionami obywateli, którzy nie mogą się uczyć na stanowisku pracy, bo jej nie mają, i których środowisko życia bardziej inspirowane do poddania się patologiom społecznym niż do inwestowania w edukację i własną przyszłość. Co zrobić z tymi, którzy nie dosyć, że nie potrafią samodzielnie sterować swoją biografią edukacyjną, to nawet nie są w stanie wyżywić własnych dzieci? Do pytań, które już padły, dorzucę zatem kolejne: Jaką społeczną funkcję w procesie integracji społecznej pełni dziś edukacja dorosłych? Czy musi przyczyniać się do zwiększenia społecznych nierówności? Czy polityka i administracja państwowa postrzegają edukację dorosłych jako technikę przeciwdziałania destrukcji społecznej, wyrażającej się coraz głębszymi podziałami i marginalizacją coraz większych zbiorowości społecznych? Czy polityczne deklaracje są przysłowiową wodą na

młyn czy tylko mydlaną bańką? Zważywszy na to, że koncepcja edukacji ustawicznej robi zawrotną karierę, warto czym prędzej znaleźć rzetelne odpowiedzi na te pytania.

Bibliografia

- Beicht U., Krekel E.M., Walden G., 2004: *Weiterbildung nützt*. „Die Zeitschrift für Erwachsenenbildung” Marz.
- Bourdieu P., Passeron J.-Cl., 1990: *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*. Warszawa.
- European Commission, 2000: *A Memorandum on Lifelong Learning. Commission Staff Working Paper*. Brussels 30 X 2000.
- Kwieciński Z., 2002a: *Bezbronni. Odpad szkolny na wsi*. Toruń.
- Kwieciński Z., 2002b: *Nieuniknione? Funkcje alfabetyzacji w dorosłości*. Toruń–Olsztyn.
- Kwieciński Z., 2002c: *Wykluczanie*. Toruń.
- Melosik Z., rec., 2002: Z. Kwieciński: *Nieuniknione? Funkcje alfabetyzacji w dorosłości*. Toruń–Olsztyn 2002.
- MGPIPS Ministerstwo Gospodarki, Pracy i Polityki Społecznej: *Sektorowy program operacyjny. Rozwój zasobów ludzkich 2004–2006*. Bruksela–Warszawa.
- OECD, 1999: *Overcoming exclusion through Adult Learning*. Paris.
- Przybylska E., 2000: *Edukacja dorosłych w Szwajcarii*. W: *Edukacja dorosłych w wybranych krajach Europy*. Red. E. Przybylska. Warszawa.