

„Chowanna”	Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego	Katowice 2005	R. XLIX (LXII)	T. 2 (25)	s. 56–68
------------	--	---------------	-------------------	--------------	----------

Obszary edukacji dorosłych

Ewa SOLARCZYK-AMBROZIK

Oświata dorosłych w zmieniającej się rzeczywistości – między nowoczesnością a postmodernizmem

Nowoczesność rozumiana jest jako okres historyczny mający początki w oświeceniu i trwający do czasów nam współczesnych. Industrializacja, urbanizacja, rozwój naukowo-techniczny, kapitalistyczny sposób produkcji i towarzyszące im zjawiska społeczno-kulturowe, takie jak: sekularyzacja, wzrost podmiotowości jednostki, znaczenie jej tożsamości, to najważniejsze cechy tego okresu w rozwoju społecznym (Usher, Bryant, Johnston, 1997; Solarczyk-Ambrozik, 1995). Wraz z szerszymi zmianami o charakterze społeczno-ekonomicznym, klasową organizacją społeczeństwa, pojawieniem się nowych struktur społecznych, rozdzieleniem w wyniku kapitalistycznego sposobu produkcji sfery pracy od sfery domowej dokonują się jakościowe zmiany w obszarze wiedzy naukowej. Pozytywistyczne i technologiczne podejście znajduje wyraz także w edukacji. Powstanie państwa narodowego jest równoznaczne z zapotrzebowaniem na bardziej wykształconych obywateli, mogących brać czynny udział w gwałtownie zmieniającej się rzeczywistości, oraz z tworzeniem narodowych systemów edukacji, których celem jest zapewnienie państwu wykwalifikowanych specjalistów z różnych dziedzin, wdrażanie politycznej i kulturalnej jedności, a także realizacja „ideologicznej hegemonii dominujących klas” (Jarvis, 1996).

Dyskursy i praktyki nowoczesności charakteryzuje wiara w racjonalność i naukę jako środek jej realizacji. Ta wiara łączona z przekonaniem o bezustannym postępie i polepszeniu kondycji ludzkiego życia w wyniku zastosowań wiedzy naukowej jest najbardziej kwestionowana w ponowoczesności. W tym okresie natomiast przekonanie o techniczno-instrumentalnej racjonalności i obiektywności stanowi o poszukiwaniu prawdy i pewności dyskursu, ukazującego, iż świat i jednostka są koherentne, a relacje zachodzące między nimi poddają się wyjaśnieniom.

Środkiem, dzięki któremu wiedza jest generowana i transmitowana, są określone instytucje. System edukacyjny postrzega się jako miejsce, w którym krytyczna racjonalność, indywidualna autonomia i postęp są upowszechniane oraz internalizowane.

Edukacyjne dyskursy i praktyki odgrywają istotną rolę w rozwoju, podtrzymywaniu i legitymizacji nowoczesności. Jak pisze Z. Melosik, w modernistycznym dyskursie edukacji wiedzę wiąże się z utopijnym projektem indywidualnego i społecznego rozwoju, modernizm ujmuje się jako szczyt historycznego kontinuum, które ma nieprzerwanie postępowy charakter, w kierunku oświecenia i emancypacji ludzi, a modernistyczną wiedzę i edukację – jako uprawomocniające się zarówno w kontekście praktycznym, jak i metafizycznym. W modernistycznym dyskursie edukacji wiedzę szkolną przedstawia się jako politycznie neutralną i transhistoryczną, dlatego też zadaniem szkół jest dystrybucja zracjonalizowanego towaru edukacyjnego i administrowanie nim (Melosik, 1994, s. 94–95).

Wiara w nieinstrumentalną naturę liberalnej oświaty dorosłych jest podważana w ponowoczesności. Argumentacja zmierza ku temu, że edukacja również w nowoczesności zorientowana jest na kształtowanie określonego rodzaju podmiotowości – jednostek z określonym zespołem wartości i postaw. Liberalna oświata dorosłych z jej orientacją na „poważne” akademickie studia nie tylko zapewnia kształcenie dla własnych potrzeb jednostki, lecz także – jak wskazuje Usher – kształtuje określony charakter „liberalnych” obywateli, których cechuje wiara w postęp i racje naukowe. W wyniku tego oświata dorosłych funkcjonuje jako jedna ze „ścieżek przesłania nowoczesności – wielkie narracje są wpisane w programy, organizację i praktyki edukacyjne” (Usher, Bryant, Johnston, 1996, s. 11).

Programy i wzory funkcjonowania systemu oświaty dorosłych wypracowane w nowoczesności nie są adekwatne do wyzwań ponowoczesności. Oświata dorosłych jako zjawisko społeczne sytuuje się w szerszym nurcie zmian współczesnego świata. Coraz częściej stawia się pytania: co stanowi jej obszar, jakie są jej cele i zadania w sytuacji, gdy coraz większa liczba dorosłych o coraz bardziej zróżnicowanych doświadczeniach edukacyjnych podejmuje kształcenie w coraz bardziej różnorodnych programach oświatowych.

Autorzy *Białej Księgi Kształcenia i Doskonalenia. „Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa”* mówią o trzech podstawowych „czynnikach przewrotu”, mających wpływ na charakter współczesnej edukacji. Są nimi: umiędzynarodawianie handlu, początki społeczeństwa informacyjnego i niepowstrzymany postęp naukowo-techniczny (*Biała Księga...*, 1997, s. 55).

Najczęściej obserwowanymi skutkami wymienionych zjawisk są przekształcenia charakteru pracy i organizacji produkcji. Ponowoczesność jest kojarzona z takimi współczesnymi trendami, jak wzrost zatrudnienia w sektorze usług i postfordowski sposób produkcji. Koncepcja postfordyzmu mająca tak istotne znaczenie dla rozumienia współczesnej roli oświaty dorosłych jest przedstawiana w dwóch ujęciach: albo jako ogólny opis nowych sposobów produkcji, albo jako określenie ekonomicznej bazy ponowoczesnej kultury (Allen, 1992; Murray, 1989, za: Field, 1995). Bez względu jednak na sposób podejścia do koncepcji postfordyzmu pod uwagę brane są dwa podstawowe czynniki zmian: zmieniające się wzory popytu i wzrost znaczenia rynków konsumenckich z dużą różnorodnością gustów.

Na zmiany w sferze produkcji oddziałują także w ogromnym stopniu technologie informacji, przyczyniające się do zanikania rutynowych i powtarzających się prac, które mogą być programowane przez maszyny. Treść pracy nasycona jest w związku z tym zadaniami wymagającymi inicjatywy i elastyczności. Zmianom stosunków produkcji towarzyszą zmiany warunków zatrudnienia. Maleje zapotrzebowanie na pracę w pełnym wymiarze czasowym i o trwaniu bezterminowym. Następuje rozwój niezależnej pracy indywidualnej, a także wzrost sektora handlu i usług (*Biała Księga...*, 1997, s. 22).

Nowe technologie informatyczne i telekomunikacyjne wywierają znaczący wpływ na rynek pracy i gospodarkę. Masowa substytucja ludzi coraz nowocześniejszymi maszynami oraz nowe sposoby organizacji pracy zmuszają do refleksji nad rolą człowieka w społecznym podziale pracy. Na obecnym etapie rozwoju cywilizacyjnego w związku ze wspomnianymi osiągnięciami oraz restrukturyzacją w wielu gałęziach gospodarki ogranicza się stanowiska pracy, powodując wzrost bezrobocia. W wyniku doskonalenia organizacji pracy i metod zarządzania, stanowiących reakcję na wymagania nowych technologii, rysuje się perspektywa świata bez pracowników o niskim poziomie edukacji (Ryfkina, 2001).

Wymienione zjawiska oraz globalne siły rynkowe polaryzują ludzkość na elitę profesjonalistów oraz zwiększające się rzesze bezrobotnych, mających w wyniku niskich kwalifikacji coraz mniejsze szanse na utrzymanie się na rynku pracy. Przeobrażenia w zakresie treści pracy powodują konieczność redefinicji relacji społecznych, jakie tradycyjnie kształtowały się na podstawie wykorzystywanej pracy – doświadczamy zatem także zmian w społecznych konsekwencjach jej wykonywania. Implikacje tego są głębokie i dalekosiężne. Rzeczywistością stają się np. wirtualne biura, których pracownicy wyposaż-

zeni w niezbędne zaplecze techniczne pracują w domach, oszczędzając w ten sposób czas potrzebny na dojazdy do pracy i obniżając jej koszty (Ryfkiń, 2001). Osoby takie mają jednak ograniczone możliwości kontaktów społecznych towarzyszących procesowi pracy. Schyłek metod wytwarzania przy taśmie produkcyjnej, zmiana dotychczasowego sposobu myślenia o pracy z równoczesną orientacją systemów kształcenia na potrzeby produkcji „potoskowej”, standaryzacja celów i treści kształcenia stanowią o nieadekwatności systemów edukacyjnych do wyzwań współczesnego świata, co tym bardziej uzasadnia rosnącą rangę kształcenia ustawicznego.

Jak wskazują autorzy raportu *Biała Księga...*, „okoliczności związane z pracą i okoliczności uczenia się coraz bardziej zbliżają się do siebie” (1997, s. 22). Od czasu pojawienia się Schöna koncepcji uczenia się w organizacjach zjawisko to określane jest takim pojęciem, jak: uczące się przedsiębiorstwa, inteligentne organizacje, kreujące wiedzę kompanie, korporacyjne programy nauczania. Oznacza to, iż społeczne organizacje stają się środowiskami uczenia się i nauczania – proponują bowiem szkolenia, różnego typu kursy podnoszące nie tylko kwalifikacje zawodowe, ale także kompetencje społeczne pracowników. Edukacja staje się w organizacjach siłą napędową wielu działań, stanowiąc przede wszystkim o indywidualnej możliwości utrzymania się na rynku pracy. Trzeba podkreślić, iż dostępność do edukacji zróżnicowana jest ze względu na pozycje pracowników w strukturze tych organizacji. Szczególnie uprzywilejowani pod względem możliwości podnoszenia kompetencji stwarzanych przez zakład pracy (uczącą się organizację, organizację nastawioną na uczenie się) są pracownicy kluczowi dla zakładu (*core workers*). Oferty edukacyjne kierowane są szczególnie do kadry kierowniczej, osób zatrudnionych w pełnym wymiarze czasu, pracowników posiadających wysokie kompetencje zawodowe. Zjawisko to pogłębia marginalizację osób z niskim wykształceniem i niedostatecznymi kompetencjami. Zmiany w praktykach zatrudniania (pracownicy krótkokontraktowi, pracownicy zatrudnieni w niepełnym wymiarze godzin) zmniejszają ich prawo do uczestnictwa w kształceniu. Kwalifikacje i ich konsekwencje – możliwości utrzymania się na rynku pracy – stają się równocześnie indywidualną sprawą pracowników, to oni ponoszą koszty związane z kształceniem się w czasie wolnym od pracy.

Możliwości ekspresji różnorodności i indywidualności w późnej nowoczesności wydają się większe niż kiedykolwiek przedtem. Wyzwaniem dla edukacji staje się globalna ekonomia, która wraz z technologią informacyjną sprawia, iż praca staje się coraz bardziej złożona. Udoskonalenie systemu edukacyjnego jest niezbędne, by umożliwić jednostkom konkurencyjność na rynku pracy. Wraz ze zmianami społecznymi edukacja staje się komponentem w międzynarodowej konkurencji ekonomicznej. Proces nauczania i kształcenia się w jednym kraju jest porównywany w aspekcie jego osiągnięć z innymi krajami, szczególnie w zakresie poznawczych, społecznych i moralnych kompetencji,

do których odwołuje się w coraz większym stopniu kształcenie dla potrzeb środowiska pracy. Globalna ekonomia staje się wezwaniem do samodoskonalenia, które może się realizować przez edukację. Należy także dodać, iż w związku ze zmieniającym się rynkiem pracy wzrasta liczba zatrudnionych w częściowym wymiarze godzin i pracowników do wynajęcia. Termin *just in time worker* oznacza pracownika zatrudnianego i zwalnianego w zależności od konkretnej potrzeby. Dla takich osób istotnym czynnikiem decydującym o wejściu na rynek pracy są kwalifikacje potwierdzone dyplomem. Na nich samych spoczywa też główny ciężar odpowiedzialności za proces edukacji. W tle tych zjawisk zauważa się głosy krytyczne wobec edukacji ustawicznej, wyrażające się w pytaniu, w jakim stopniu podejmowana aktywność edukacyjna jest wyborem samej jednostki, a w jakim przymusem społecznym, szczególnie silnym w obszarze pracy zawodowej (S ol a r c z y k - A m b r o z i k, 2003).

Globalizacja jako istotny czynnik zmian w edukacji jest zjawiskiem jakościowo odmiennym od międzynarodowego przepływu ludzi, dóbr czy idei, z jakim mieliśmy do czynienia od wieków. W obecnych czasach, gdy technologia „zacieśnia” przestrzeń i czas, niweluje w pewnym sensie ich znaczenie, mamy do czynienia ze zmianą wymiaru ludzkiej działalności w świecie – możemy mówić o jej globalizacji w wielu aspektach. W ostatnich dwudziestu latach zjawisko globalizacji wystąpiło początkowo na płaszczyźnie gospodarczej. Znoszenie regulacji i barier na rynkach finansowych, które nasiliło się w wyniku postępu informatyki, spowodowało, że „rynki te nie stanowią enklaw w ramach rozległego światowego kapitału, zdominowanego przez kilka wielkich ośrodków, w efekcie czego wszystkie gospodarki stały się zależne od przepływu coraz większej masy kapitałowej” (D e l o r s, 1998, s. 35).

Globalizacja jest wynikiem przede wszystkim liberalizacji finansowej i rozwoju telekomunikacji we wczesnych latach 80. Nowe technologie zapowiadają epokę uniwersalnej komunikacji. Swobodny przepływ obrazów i słowa wpływa zarówno na przeobrażenia stosunków międzynarodowych, jak i na rozumienie świata przez jednostki. Jest także jednym z podstawowych czynników przyspieszających globalizację (D e l o r s, 1998). Globalna ekonomia pociąga bezprecedensową integrację produkcji, szczególnie odzwierciedlającą się w działaniach multinarodowych kompanii. Dzięki zdobyczom telekomunikacji możliwa staje się całościowa koordynacja produkcji w wielu krajach.

Na podstawie tych zjawisk możemy mówić o konkurencyjności edukacji. Przedsiębiorstwa międzynarodowe są zainteresowane tymi regionami, gdzie jest dostępna siła robocza, która ze względu na kwalifikacje odpowiada międzynarodowym standardom. Pracodawcy działający w ramach globalnego rynku inwestycyjnego zaczynają dostrzegać to, że systemy edukacyjne w niektórych krajach są bardziej efektywne, co wiąże się z ich decyzjami. W literaturze przedmiotu prezentowana jest teza mówiąca o tym, że wymagane kwa-

lifikacje mają charakter specyficzny raczej dla danej kampanii czy przedsiębiorstwa niż dla określonej profesji (D o r e, 1985; D o r e, S a k o, 1989; M c L e a n, 1995). Kompetencje komunikacyjne i umiejętność logicznego myślenia stają się podstawowe dla kwalifikowanych prac. Skłonność do permanentnego uczenia się i samodoskonalenia, umiejętności podejmowania decyzji, pracy w grupie, akceptacja indywidualnej odpowiedzialności za rezultaty pracy, wyobraźnia, a także określone predyspozycje moralne, tworząc etos przedsiębiorstwa, stanowią o celach i jakości oświaty dorosłych, określają jej nową tożsamość.

Globalizacja ma aspekty pozytywne i negatywne. W krytyce, czyli określaniu „pułapek” tego niemożliwego już do odwrócenia wielowymiarowego zjawiska, H. Martin i H. Schumann stwierdzają, że wizja świata jako „globalnej wioski” spełniła się tylko pozornie. Podczas gdy politycy i komentatorzy posługują się tą metaforą w opisywaniu współczesnego świata, w rzeczywistości audiowizualna bliskość i równoczesność nie owocują ani kulturową solidarnością, ani ekonomicznym wyrównaniem poziomów (M a r t i n, S c h u m a n n, 1999, s. 30). Z. Bauman stwierdza, że z rozwojem wolnego handlu w „przestrzeni globalnej” sprzęgają się inne nieprzewidywalne i niechciane wolności – globalizacja stworzyła grunt podatny na terroryzm. W skali planety dokonuje się dziś przetasowanie dochodów, wykorzenienie zastanych i zdobywanych środków do życia, a także, co istotne, rozpad więzi społecznych oraz sieci zobowiązań i praw etycznych (B a u m a n, 2001).

Globalizacja obejmuje wszystkie dziedziny życia społecznego, a zatem wkracza także w obszar edukacji. W związku z tym nasuwa się pytanie, jakie są jej konsekwencje obserwowalne na poziomie zjawisk szczegółowych i średnich, a więc mające odzwierciedlenie w aktywności edukacyjnej jednostek, funkcjonowaniu instytucji i stowarzyszeń oświatowych, społeczności lokalnych, w polityce oświatowej. W innej publikacji Z. Bauman pisze, iż w świecie ponowoczesnym rozmywają się „punkty orientacyjne” potwierdzające dotychczasową logikę wybranych strategii życiowych, takie jak praca, umiejętności, wartości, których należy przestrzegać, oraz drogi podążania za nimi, co oznacza, iż nowa epoka „rozmontowuje ramy i upłynnia dotychczasowe wzorce” (B a u m a n, 2000, s. 8–9). Dla ponowoczesnych ludzi oznacza to, iż nabyte w trakcie edukacji nawyki wręcz utrudniają im sprawne funkcjonowanie w ponowoczesnej rzeczywistości, której charakterystyka równoznaczna jest z rozproszeniem autorytetów i fragmentaryzacją życia. Ponowoczesna rzeczywistość to – jak podkreśla cytowany autor – także kryzys instytucji edukacyjnych, obejmujący wszystkie poziomy ustalonej specyfiki wyznaczonych zadań oraz edukacyjnych instrukcji.

Z. Bauman zwraca uwagę na dynamikę dezaktualizacji przydatnych umiejętności, które często tracą swoją użyteczność w czasie krótszym niż czas potrzebny do ich przyswojenia i udokumentowania dyplomem. W epoce glo-

balizacji zadaniem edukacji jest przygotowanie do życia z niepewnością i ambiwalencją, brakiem autorytetów oraz przygotowanie do odpowiedzialności za własne wybory i wzmocnienie krytycznych lub samokrytycznych zdolności. W celu realizacji takich zadań proces edukacyjny winien być powiązany „nie tylko z jednym jakimś szczególnym programem i otoczeniem tego szczególnego zdarzenia edukacyjnego, ale z wielością nakładających się rywalizujących programów i zdarzeń” (Bauman, 2000, s. 20).

Jak pisze Z. Melosik, specyfika współczesnego świata uniemożliwia prosty wybór między teoriami pedagogicznymi i celami wychowania. W związku z równoległymi procesami – różnicowaniem i fragmentaryzacją – człowiek odczuwa bezradność w obliczu paradoksalnych antynomii poznawczych i moralnych, które są wyzwaniem w próbach zrozumienia świata. Tym procesom odpowiadają zróżnicowane perspektywy epistemologiczne w naukach społecznych: modernistyczna i postmodernistyczna, które dostarczają naukom o edukacji „odmiennych postaw, celów i ideałów dla wychowania lepszego człowieka i budowy lepszego świata” (Melosik, 1998, s. 53).

Główne założenia epistemologii modernizmu znajdują egzemplifikację w edukacji globalnej, która jest – jak pisze Z. Melosik – pozytywną odpowiedzią na globalizację, zaś pedagogika postmodernistyczna jest taką odpowiedzią na proces różnicowania i fragmentaryzacji. Zwolennicy teorii globalnej w edukacji wychodzą z założenia dotyczącego globalizacji światowych problemów i kultury, stąd jako cel wychowania widzą kształtowanie globalnej świadomości, a realizowanie edukacji globalnej opartej na idei pluralizmu kulturowego odnoszą do orientacji na globalną zmianę, a także na uczestnictwo w rozwiązywaniu problemów światowych (Melosik, 1998, s. 55). W opozycji wobec globalizmu pozostają tradycyjne ideały wychowania – zastępowanie perspektywy państwowej przez globalną jest utożsamiane z eliminacją patriotyzmu i narodowych wartości. Z. Melosik podkreśla, iż zwolennicy tej koncepcji nie są w stanie zaakceptować alternatywnych założeń, wyborów i działań, natomiast zwolennicy postmodernizmu odrzucają uniwersalistyczne tendencje. W postmodernistycznym świecie, charakteryzowanym przez upadek uniwersalnych standardów interpretacji rzeczywistości, propozycją edukacyjną jest postmodernistyczna pedagogika różnicy. W tym ujęciu edukacja nie oznacza sprawowania władzy, polegającego na narzucaniu jedynie słusznych treści i sposobów ich przyswajania. Taka edukacja wiąże się ze zmianą orientacji widzenia zorganizowanych i sformalizowanych systemów kształcenia, koniecznością uwzględniania społecznych i kulturowych kontekstów, lokalnych i regionalnych uwarunkowań jej skuteczności. R. Łukasiewicz zmiany w obszarze edukacji określa jako dynamiczne i konstruktywne przechodzenie z modelu zdominowanego sztywną hierarchią racji i interesów społecznych do modelu otwartego, dającego szansę współwystępowania wielorakich racji i interesów. W czasach różno-

rodności i sprzeczności, gdy w wyniku wielorakich reform systemy kształcenia osiągnęły „satisfakcjonujący je poziom służby wobec cywilizacji przemysłowej” (Łukasiewicz, 1998, s. 181), oczekuje się zmian w sposobach ich funkcjonowania, zmian służących kształceniu nowego sposobu myślenia, nie tylko zorientowanego na racjonalność, standaryzację, powtarzanie, ale także sprzyjającego możliwościom poruszania się w obszarze dynamicznych zmian współczesności. Ograniczenia współczesnej edukacji wynikają z lojalności względem „fabrycznych” reguł działania i myślenia, zmieniającej proces demokratyzacji kształcenia w obsługę masowego konsumenta usług edukacyjnych, z zachowaniem wymogów użyteczności rynkowej (Łukasiewicz, 1998, s. 188).

W literaturze przedmiotu poruszane jest zagadnienie dotyczące kryzysu legitymizacyjnego państwa narodowego i konsekwencji tego zjawiska dla kształcenia dorosłych. Jak wskazuje M. McLean (1995), słuszną staje się wysuwana przez E. Gellnera (1983) teza, mówiąca o tym, iż państwo narodowe powstałe dla zabezpieczenia rozwiniętego przez przemysł rynku traci swą racjonalność w wyniku rozszerzenia rynku daleko poza jego granice. Inne wyjaśnienia dotyczą zmniejszenia znaczenia państwa narodowego w wyniku procesów globalizacji, nie tylko ekonomicznej. Izolacja państw narodowych staje się problematyczna – nie mogą one izolować swoich obywateli od międzynarodowych wpływów, w tym również od oddziaływań edukacyjnych.

Oslabienie roli państwa sprzyja rozwojowi indywidualizmu i komunitarianizmu równocześnie, co ma istotne znaczenie dla funkcjonowania systemu oświaty dorosłych zarówno w sferze popytu (aspiracje, potrzeby edukacyjne, postawy wobec kształcenia), jak i w sferze podaży (sposób organizacji i finansowania kształcenia).

W tym samym czasie oprócz zjawisk związanych z globalizacją obserwuje się ożywienie narodowych lokalizmów i partykularyzmów. Tożsamość naroduwa umacnia się wraz z rozwojem światowej komunikacji. Znaczenie państwa maleje, lecz wzrasta znaczenie narodowości – globalizm wzmacnia dychotomiczną kulturę. Na wzmocnienie tożsamości narodowych wpływa poczucie przynależności etnicznej, doświadczanie historii i wspólny język. Społeczeństwa w świecie globalnej ekonomii mogą rozdzielać się na wiele etnicznych grup, artykułując żądanie kulturowej separacji z równoczesną akceptacją wspólnych wartości, wypływających z ideologii wspólnego rynku (McLean, 1995). Nietolerancja, antagonizmy, konkurencyjność stanowią o nowych wyzwaniach, jakie powinna podjąć oświata dorosłych.

Do zrozumienia przeobrażeń w obszarze oświaty dorosłych istotne jest podkreślenie tego, iż zmianom w sferze ekonomii towarzyszą zmiany kultury. W obszarze wąsko definiowanej kultury modernistyczna powaga przeplatana jest z postmodernistyczną płynnością, powierzchownością, eklektyzmem – co

oznacza bogactwo i mieszanie bezustannie zmieniających się znaków, wymagających określonych kompetencji, by je odebrać i zinterpretować. Rozmywają się dotąd wyraźnie określone granice pomiędzy kulturą a ekonomią. Kultura konsumpcji razem z urynkowieniem wyznacza obszar społecznego uczestnictwa, rozwój technologii informacyjnej i postęp w komunikacji wyznacza reorganizację czasoprzestrzeni, a ta z kolei kreuje współczesne zjawisko globalnej integracji (Usher, Bryant, Johnston, 1997). Integracja i globalizacja prowokują równocześnie homogeniczność i heterogeniczność. Globalizacja, wywierając presję na to, co lokalne, indukuje efekt kulturowej specyficzności, renesans tradycji związanych z miejscem i stylem życia. Świat wkracza do naszych domów dzięki mediom, wkracza też za pośrednictwem produktów, które konsumujemy. Krajobrazy miejskie i podmiejskie stają się coraz bardziej podobne, właśnie z powodu przekazywanych przez media znaków rozpoznawalnych w każdym zakątku globu.

Konsekwencją zasygnalizowanych zjawisk jest zacieranie się różnic pomiędzy oświatą dorosłych, rozrywką i czasem wolnym. Wzory dostarczane przez tradycyjnie rozumianą oświatę stają się coraz bardziej nieadekwatne. Uczenie się przez doświadczenie w przebiegu życia i kształcenie ustawiczne nie są tylko prostym wynikiem czy naturalną konsekwencją ekonomicznego instrumentalizmu bądź obroną oświeceniowego humanizmu, lecz także, co należy podkreślić, w coraz wyższym stopniu stają się sposobem tworzenia znaczeń, właśnie poprzez konsumpcję. Ta zaś jest już nie tylko odnoszona do użytkowania dóbr i usług, lecz także staje się środkiem wyrażania własnej pozycji społecznej i czynnikiem rozwijającym tożsamość jednostki. Ponowoczesność i współczesny kapitalizm zachęcają do konsumpcji i jej wymagają (Usher, Bryant, Johnston, 1997). Centra urbanistyczne, muzea, sklepy zapewniają płaszczyznę do nabywania nowych życiowych doświadczeń, w wyniku czego człowiek uczy się dokonywać wyborów. W sytuacji gdy podaż ofert edukacyjnych uzależniona jest od orientacji konsumentów, ma to istotne znaczenie dla polityki oświaty dorosłych.

Komercjalizacja oświaty określa wzrost sektora prywatnego usług edukacyjnych. Dla polityki oświaty dorosłych ma również znaczenie to, iż kulturę konsumpcji przenikają takie zjawiska, jak moda i styl. Wybory dotyczące tego, w co się ubieramy, co jemy, jak dekorujemy domy, do jakich miejsc podróżujemy, są realizacją gustów, a te w przypadku wszystkich klas społecznych są przekazywane (nauczane) przez media, reklamę i w coraz mniejszym stopniu przez konwencjonalne metody stosowane w oświacie. Oddziaływanie tego typu zjawisk na jednostkę i grupy społeczne ma szczególne znaczenie dla określenia nowej roli oświaty dorosłych. Ponowoczesność wymaga zmian dotychczasowych koncepcji edukacji i aktywności oświatowej dorosłych, gdyż procesy edukacyjne stają się coraz bardziej zindywidualizowane, rozpatrywane jako rynkowe relacje pomiędzy producentem i konsumentem. Jak wskazuje

R. Usher, urynkowienie wiedzy rozpowszechnia się z obszaru komercji na obszar praktyk oświatowych. Mamy do czynienia z sytuacjami, w których upowszechnienie wiedzy odbywa się poza systemem instytucjonalnym, a istniejące instytucje oświatowe stają się częściami rynku, sprzedając wiedzę jako towar i konkurując w „interesie” oświatowym (Usher, Bryant, Johnston, 1997).

W wyniku zasygnalizowanych zmian zarówno w wymiarze globalnym, jak i bardziej lokalnym można stwierdzić, iż następują istotne przeobrażenia współczesnej oświaty dorosłych. Podstawową cechą zmian obserwowanych w edukacji dorosłych jest przesunięcie nacisku z kształcenia na uczenie się dorosłych, przy czym zjawisko to nie jest już tylko postrzegane w aspekcie psychologicznym czy instytucjonalnym. Mówiąc o uczeniu się dorosłych, analizuje się ten proces w aspekcie jego znaczenia we współczesnym świecie, w obszarze społecznych praktyk ponowoczesności – jak to wyraźnie eksponują niektórzy badacze – co oznacza przesunięcie uwagi na uczenie się dorosłych poza instytucjami edukacyjnymi (Featherstone, 1991).

Globalizacja i indywidualizacja prowadzą także do zmniejszenia roli systemu państwowej oświaty dorosłych w sterowaniu mechanizmami społecznej alokacji. Wyraźnie określona w latach 60. i 70. alokacyjna funkcja edukacji dorosłych, rozumiana jako tzw. druga szansa, traci znaczenie wobec sił rynkowych, wyborów indywidualnych i konsumeryzmu przejawiającego się w orientacjach wobec edukacji i kształcenia (Field, 1995). Wyraźny staje się wzrost odpowiedzialności jednostek za dostęp i przetrwanie na rynku pracy jako konsekwencja własnych nakładów na edukację. Zmniejsza się w tym względzie rola państwa i pracodawców.

Nierówna dostępność do oświaty dorosłych, źródeł kulturowych oraz zróżnicowane kompetencje społeczne związane są z fenomenem, który określany bywa jako „społeczeństwo ryzyka”. Istotne znaczenie ma w nim dystrybucja szans bądź ryzyka, szczególnie w aspekcie wkładu edukacji i kształcenia do społecznej alokacji jednostek na przestrzeni ich życia. Dla dużej części populacji konieczność indywidualnych wyborów niesie ryzyko społecznej ekskluzji, także oderwanie od tradycyjnych źródeł indywidualnej tożsamości sprzyja dezorientacji i anomii.

Poruszając kwestię „społeczeństwa ryzyka”, należy podkreślić, iż istotne miejsce w dystrybucji szans na kształcenie przypisuje się organizacjom, takim jak zakłady pracy, przedsiębiorstwa, korporacje, gdzie ma miejsce zbieżność między jakością pracy i wydajnością a uczeniem się i kształceniem.

Wnioski wynikające z analizy literatury z zakresu teorii i praktyki oświaty dorosłych dotyczą tego, iż intencjonalne uczenie się stanowi czynnik różnicujący zdolności jednostek do dostosowywania się do zmiennej rzeczywistości – zarówno środowiska pracy, jak i innych sfer życia społecznego. Obserwuje się wzrastającą indywidualną odpowiedzialność za jakość i prze-

bieg życia, co również ma związek z poszerzeniami sytuacji ryzyka i niepewności. Globalizacja wprowadza głębokie zmiany w życiu codziennym jednostek, które mogą wybierać pomiędzy różnymi źródłami tożsamości, stwarzając równocześnie większe możliwości rozwoju kompetencji do niezależnego planowania i organizowania własnych biografii. Kompetencje biograficzne określane są w literaturze jako kluczowe, ułatwiające jednostkom ponoszenie ryzyka związanego z krytycznymi wydarzeniami w życiu bądź z przechodzeniem z jednej fazy życia do następnej, co wiąże się z zastosowaniem wiedzy wpływającej z kształcenia ustawicznego, ujmowanego jako źródło tychże kompetencji. Ma to szczególne odniesienie do tego wymiaru kształcenia ustawicznego, który w raportach UNESCO eksperci nazywają „uczyć się, aby być”. Edukacja powinna przyczyniać się do pełnego rozwoju każdej jednostki – jej inteligencji, wrażliwości, osobistej odpowiedzialności, duchowości. Jak wskazuje J. Delors, każda jednostka właśnie dzięki edukacji „powinna być zdolna kształtować samodzielne i krytyczne myślenie oraz wypracować niezależność sądów, aby samemu decydować o słuszności podejmowanych działań w różnych okolicznościach życia” (Delors, 1998, s. 95). Edukacji – pisze ten autor – przypada zasadnicza rola w wyposażeniu wszystkich ludzi w wolność myśli, uczucia i wyobraźni, której potrzebują, aby rozwijać swoje talenty i decydować o przebiegu własnego życia (tamże, s. 99).

Kształcenie ustawiczne, całożyciowe uczenie się jest planowane i realizowane przez samych dorosłych w zróżnicowanych procesach instytucjonalnej bądź indywidualnej refleksyjności. Proces uczenia się ma zawsze charakter indywidualny i biograficzny, a równocześnie zawsze ma społeczne implikacje, jednak w społeczeństwie uczącym się jednostka ma większą wolność w zakresie tego, czego i w jaki sposób chce się uczyć, co staje się istotnym rysem współczesnej oświaty dorosłych. Pozostaje jednak otwarta kwestia społecznej kontroli indywidualnego procesu uczenia się i w związku z tym społecznej akceptacji kompetencji niezbędnych do wykonywania określonych ról społecznych, w tym przede wszystkim ról zawodowych. Na zagadnienie to, jako znajdujące ważne miejsce w literaturze przedmiotu, chciałabym w tym miejscu zwrócić uwagę. Jak wskazuje P. Jarvis, uczenie się zinstytucjonalizowane postrzegane jest jako przygotowanie do pełnienia roli zawodowej i statusu, przebiegające zaś w jakichkolwiek innych warunkach społecznych (np. uczenie się przez doświadczenie, samouczenie się) służy polepszeniu jakości indywidualnego życia (Jarvis, 1995).

Edukacyjne drogi dorosłych wiodące przez społeczne i zawodowe struktury w społeczeństwie informacyjnym podporządkowane są, na co niejednokrotnie już wskazywałam, w coraz wyższym stopniu wymaganiom rynkowym. Nowym zjawiskiem jest dążenie do publicznej akceptacji, do formalizacji w postaci akceptowanych kwalifikacji uczenia się niezinstytucjonalizowanego, tak charakterystycznego rysu współczesnej oświaty dorosłych, mającego wyjątkowe

znaczenie. Z. Bauman wskazuje, że podobnie jak wszystkie inne monopole wartości dodatkowej również monopol instytucjonalnego „utowarowienia” nabywanych bądź posiadanych umiejętności potrzebuje regulującego otoczenia, aby być skutecznym. Warunkiem skutecznego stosowania jest koordynacja między opisami sytuacji pracy i wymaganymi dla niej umiejętnościami. W rzeczywistości charakteryzowanej niezwykle dynamiką zmian, ruchomym i pozbawionym kontroli rynkiem pracy struktury planowania stają się coraz bardziej utrudnione, co wypacza towarową wartość stopnia świadectwa szkolnego, która nie jest równorzędna z wartością szkolenia w trakcie pracy, krótkimi kursami czy seminariami (B a u m a n, 2000, s. 14). Można prognozować, iż w opisaney sytuacji coraz większego znaczenia nabierać będzie proces akredytacji umiejętności zdobytych poza instytucjami oświatowymi.

Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia. „Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa” ukazuje, iż w większości systemów europejskich dyplomy są rozumiane jako „filtr dopuszczający do elit kierujących w administracji i przedsiębiorstwach, a także do grupy profesorów i badaczy”. Relacja pomiędzy dyplomem i statusem uwypukla wewnętrzną sztywność rynku pracy i może eliminować „talenty odstające od średniej, lecz nowatorskie”, w wyniku czego powstają elity mało reprezentatywne dla potencjału zasobów ludzkich pozostających do dyspozycji. Jak wskazują autorzy raportu, zachodzi w związku z tym potrzeba nie tyle odrzucenia drogi dyplomu, jest on bowiem konieczny do uwieńczenia ważnych wysiłków uzgodnionych przez państwa członkowskie i popieranych przez Wspólnotę Europejską, ile przyswojenia takiego postępowania, które wzmocniłoby potencjalne możliwości każdego, odpowiadając szerzej na potrzeby jednostki i przedsiębiorstw. Według ustaleń zawartych w raporcie konieczne jest kształcenie bardziej otwarte i bardziej elastyczne, takie, które zachęcałoby do nabywania kompetencji w ciągu całego życia, niekoniecznie w systemie zinstytucjonalizowanym (*Biała Księga...*, 1997, s. 33).

Przedstawione tendencje obserwowane w praktyce i odzwierciedlone w literaturze potwierdzają nowy rys charakterystyczny współczesnej oświaty dorosłych, jakim jest większa indywidualizacja i przesunięcie nacisku na uczenie się dorosłych poza instytucjami edukacyjnymi. Wyzwaniem współczesności jest całozyciowe uczenie się. Przemiany współczesnego świata stanowią globalne wyzwanie edukacyjne. Należy podkreślić, iż bez względu na przyjęty paradygmat dotyczący kształcenia ustawicznego rozumie się przez nie kształcenie obejmujące i scalające wszystkie formy nauczania i uczenia się, które, z jednej strony, winny być dostosowane do indywidualnych potrzeb i możliwości, z drugiej zaś – stanowić o budowie społeczeństwa uczącego się, w którym występują obiektywne przesłanki szeroko rozumianego uczestnictwa społecznego.

Bibliografia

- Bauman Z., 2000: *Edukacja według, dla i pomimo nowoczesności*. „Teraźniejszość. Człowiek. Edukacja”, nr 12,4.
- Bauman Z., 2001: *Wieczność w opalach, czyli o wyzwaniach pedagogicznych nowoczesności*. „Teraźniejszość. Człowiek. Edukacja”, numer specjalny.
- Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia. „Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa”. 1997. Warszawa.
- Delors J., 1998: *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*. Warszawa.
- Dore R., 1985: *Technical Change and Cultural Adaptation*. „Compare”, Vol. 15(2).
- Dore R., Sako M., 1989: *How the Japanese Learn to Work*. London.
- Featherstone M., 1991: *Consumer Culture and Postmodernism*. London.
- Field J., 1995: *Globalisation, Consumption and the Learning Buisness*. „Distance Education”, Vol. 16,2.
- Jarvis P., 1996: *The Public Recognition of Lifetime Learning*. L Line.
- Łukaszewicz R., 1998: *Alternatywy w kształceniu, ich szanse i ograniczenia*. W: *Wprowadzenie do pedagogiki*. Red. T. Jaworska, R. Leppert. Kraków.
- Martin H.P., Schumann H., 1999: *Pułapka globalizacji. Atak na demokrację i dobrobyt*. Wrocław.
- Mc Lean M., 1995: *Educational Traditions Compared Content. Teaching and Learning in Industrialised Countries*. London.
- Melosik Z., 1994: *Współczesne amerykańskie spory edukacyjne*. Poznań.
- Melosik Z., 1998: *Wychowanie obywatelskie i nowoczesność, ponowoczesność*. W: *Wychowanie obywatelskie. Studium teoretyczne, porównawcze i empiryczne*. Red. Z. Melosik, K. Przyszczykowski. Poznań–Toruń.
- Ryfkin J., 2001: *Koniec pracy. Schyłek siły roboczej na świecie i początek ery postrykowej*. Wrocław.
- Solarczyk-Ambrozik E., 1995: *Makrostrukturalne uwarunkowania zmienności systemu oświaty dorosłych*. W: *Zmiana społeczna a kompetencje edukacyjne dorosłych*. Red. K. Przyszczykowski, E. Solarczyk-Ambrozik. Koszalin.
- Solarczyk-Ambrozik E., 2003: *Szanse i zagrożenia edukacji w zmieniającej się rzeczywistości*. W: *Edukacyjne wyzwania i zagrożenia początku XXI wieku*. Red. E. Solarczyk-Ambrozik, A. Zduniak. Warszawa–Poznań.
- Solarczyk-Ambrozik E., 2004: *Kształcenie ustawiczne w perspektywie globalnej i lokalnej. Między wymogami rynku a indywidualnymi strategiami edukacyjnymi*. Poznań.
- Usher R., Bryant J., Johnston R., 1997: *Adult Education and Postmodern Challenge*. London–New York.