

WOJCIECH KRUSZELNICKI

Wydział Nauk Pedagogicznych, Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wrocław
e-mail: wokrusz@gmail.com

***Lifelong learning* i poradownictwo w perspektywie krytycznej: pedagogie konformizmu i rządomyślności**

Joannie Rutkowiak

Kształcenie ustawiczne, wraz z wyrosłą na jego gruncie ideą całożyciowego uczenia się, podziela dziś los każdego innego podsystemu oświaty: w coraz większym stopniu zagarniane jest przez dominującą ideologię neoliberalną, która w uczeniu się dostrzega narzędzie rozwoju ekonomicznego, otwierającego drogę do konsumpcyjnego uczestnictwa w gospodarce. Warunkiem wstępnym tego uczestnictwa jest akceptacja – dostosowywanie się do istniejącego porządku rzeczy. W artykule tym rozpatruję dyskurs całożyciowego uczenia się i poradownictwa z punktu widzenia udziału, jaki bierze on we wzmacnianiu i w reprodukowaniu neoliberalnej filozofii edukacji. Na przykładach wypowiedzi wybranych badaczy pokazuję obecność w ramach andragogicznej i poradowniczej refleksji nad edukacją aksjologicznej i interpretacyjnej perspektywy racjonalności instrumentalnej. Nieświadome przyjmowanie tej perspektywy przez badaczy jest powodem charakterystycznego dla nich braku krytycznej postawy wobec przedrozumienia pochodzącego z ich własnego społecznego otoczenia, ostatecznie zaś nadaje ściśle konformistyczny charakter postulowanym przez nich oddziaływaniom edukacyjnym.

Słowa kluczowe: *całożyciowe uczenie się, andragogika, poradnictwo, pedagogika krytyczna, neoliberalizm, racjonalność instrumentalna*

Specyfika myślenia pedagogicznego polega na tym, że zawsze wyrasta ono i rozwija się w ramach ideologicznych kontekstów współczesności. W odniesieniu do rodzącego ją podłoża, myśl pedagogiczna może się różnicować lub przynajmniej

rozdawając: może albo afirmować zastaną rzeczywistość i *status quo*, adwokatując edukacji i wychowaniu ku społecznej i kulturowej adaptacji, albo nie zgadzać się z kierunkiem, w jakim zmierza świat i kwestionować dominujące cele edukacji i wychowania, promując podmiotowości emancypacyjne i krytyczne formuły obywatelstwa, zaangażowanego w aktywną transformację opresyjnych warunków społecznych.

Ta druga orientacja odwołuje się do teorii krytycznej i krytyki społecznej, mających swe źródło w Marksowskiej krytyce ideologii. Ideologię pojmuje się tu jako „fałszywą świadomość”, czyli uznawanie ekonomicznych interesów klasy dominującej za „naturalne” i prawomocne, przeto obowiązujące dla całego społeczeństwa. Uprawianie teorii krytycznej w badaniach edukacyjnych i krytyki społecznej w edukacyjnej praktyce służyć ma wypracowaniu w miarę nieskrzywionego przez ideologię, zobiektywizowanego spojrzenia na procesy, zjawiska i konflikty społeczno-kulturowe, które mają wpływ na kształcenie, uczenie się i nauczanie. „Krytyczność” owego myślenia ma kilka poziomów, co trafnie wyjaśnił T. Szkudlarek. Czytamy:

Po pierwsze, wyrasta ono z niezgody na niesprawiedliwość istniejącego świata (świat jest „nie taki, jak być powinien”). Po drugie, aby poznać uwarunkowania rozmaitych procesów społecznych, posługuje się interpretacją uwzględniającą kontekst badanych zjawisk (interpretuje zjawiska kulturowe w kontekście polityki albo politykę w kontekście potrzeb człowieka). Po trzecie, w swych interpretacjach zmierza do przekroczenia myślenia uprawianego z jednej tylko pozycji (myślenia ideologicznego) i dąży do konstruowania wyjaśnień, które mogą być uznane za bardziej adekwatne od myślenia potocznego czy zideologizowanych programów politycznych.

W tym celu interpretuje rozmaite (częstkowe) wizje rzeczywistości jako związane ze społecznymi warunkami ich funkcjonowania, odsłaniając „interesy konstytuujące poznanie” (Szkudlarek 2003, s. 363–364).

Pedagogika, która w swojej interpretacji rzeczywistości pragnie przedrzeć się przez zasłonę ideologii, by dotrzeć do ważnych poznawczo sądów i na ich podstawie projektować działania edukacyjne mające umożliwić przechodzenie od tego, co jest, do tego, co być powinno, jest pedagogiką krytyczną nie tyle dlatego, że stanowi *formę społecznego i kulturowego krytycyzmu* – jak niegdyś pisał Z. Kwieciński (2000b, s. 67) – ile dlatego, że jest uprawianiem teorii krytycznej na polu badań edukacyjnych. Stawiając zastane teorie społeczne, filozoficzne i edukacyjne – od tych najbardziej radykalnych do najbardziej konserwatywnych – w ogniu krytyki, poddaje je korekcie, dzięki której każdorazowo objawia się w nich szansa ujrzenia edukacji jako środka pozwalającego aktorom społecznym przekroczyć ich historyczne przykucie do kultury zastanej i sięgnąć po prawdziwą wolność, po nowe życie, uczenie się zaś ujrzyć jako drogę do indywidualnej, społecznej i kulturowej transformacji.

A co z opcją pierwszą, tą, która afirmuje zastaną rzeczywistość, a celów wychowania upatruje nie w osiągnięciu niezależności, lecz w adaptacji? Nasuwa się zrazu pytanie, czy w ogóle może istnieć, czy ma prawo istnieć pedagogika, która nie odwołuje się do krytyki społecznej i myślenia krytycznego? Taka pedagogika istnieje, zawsze istniała jako przeciwny biegun krytycznego i emancypacyjnego myślenia o edukacji. Problem ten leży u podstaw niniejszego opracowania.

Przebieg zawartych w tym artykule rozważań rysuje się następująco. Rozpoczynam od przyjrzenia się celom, jakim według aktualnej wizji UE służyć ma całościowe uczenie się oraz edukacja dorosłych. Jak wskazują najnowsze analizy (Usher, Edwards 2007; Aspin 2007; Rutkowiak, Potulicka 2010; Biesta 2011), kształcenie ustawiczne wraz z ideą *lifelong learning* podziela dziś los każdego innego podsystemu oświaty: w coraz większym stopniu zagarniane jest przez dominującą ideologię neoliberalną, która w uczeniu się dostrzega narzędzie rozwoju ekonomicznego, otwierającego drogę do konsumpcyjnego uczestnictwa w gospodarce. Jego warunkiem wstępnym jest dostosowanie się do istniejącego porządku rzeczy. Aby wyjaśnić samą możliwość funkcjonowania w ramach dyskursu całościowego uczenia się perspektywy adaptacyjnej, czyli podejścia, które poprzez kształcenie chce ukierunkowywać człowieka na sprawne funkcjonowanie w zastanych okolicznościach, wskazuję na kwestię sprzeczności między demokracją a kapitalizmem: między interesami społeczeństwa obywatelskiego a interesami rynku w przestrzeni edukacji. Są to dwa przeciwstawne porządki ideologiczne, w ramach których zupełnie inaczej wyobrażane są cele, jakim winna służyć edukacja. Następnie wykorzystuję teorię dwóch racjonalności R. Kwaśnicy (1987), pozwalającą w opozycji „demokracja i społeczeństwo obywatelskie oraz kapitalizm i rynek” dostrzec spór dwóch racjonalności – instrumentalnej i komunikacyjnej. Sekcję pierwszą opracowania zamyka charakterystyka racjonalności instrumentalnej według przyjmowanych na jej gruncie kategorii opisu świata, założeń interpretacyjnych i porządku wartości.

Wyodrębnienie dwóch racjonalności, w połączeniu z kluczową tezą R. Kwaśnicy (1987, s. 99), że ich spór *dzieli wiedzę o wychowaniu na dwie zupełnie przeciwstawne – pozostające w strukturalnych ramach opozycyjnych racjonalności-pedagogiki*, pozwala rozpatrywać dyskurs edukacyjny właśnie pod kątem obecności w nim elementów budujących którąś z alternatywnych koncepcji kształcenia. W drugiej części tekstu takiemu badaniu zostaje poddany dyskurs całościowego uczenia się i poradownictwa. Analizowane są te wypowiedzi poradodawców i teoretyków *lifelong learning*, w których najmocniej uwidacznia się racjonalność instrumentalna. Wprawdzie utożsamia ona edukację z „indywidualnym rozwojem”, ale rozwojem pojętym jako nabywanie kompetencji adaptacyjnych. Taka optyka dyktuje badaczom postawę aliansu ze strukturami politycznego panowania, akceptację świata, który jest „dany”, ostatecznie zaś nadaje konformistyczny charakter postulowanym przez nich oddziaływaniom edukacyjnym.

Artykuł kończy wezwanie do rozwijania w łonie poradnictwa i andragogiki krytycznej refleksji nad współczesnością i nad sposobami konstruowania w jej ramach dyskursu całościowego uczenia się. Towarzyszy jej krótka medytacja nad problemem pedagogii nurtów głównych i pobocznych, postawionym przez Z. Kwiecińskiego (2004), z sygnałem, że być może należałoby obecność tak zarysowanego podziału przemysleć również w obszarze tych dwóch dyscyplin.

Polityka całościowego uczenia się a racjonalność instrumentalna

W artykule zatytułowanym *Obywatelstwo w strategii kształcenia ustawicznego Unii Europejskiej* D. Hildebrandt-Wypych czytamy:

Edukacja, jako rzeczywistość społeczna usytuowana między państwem, rynkiem a społeczeństwem obywatelskim, stale zmaga się z wyzwaniem pogodzenia swojej funkcji emancypacyjnej i integracyjnej (2014, s. 22).

Odwołując się do T. Seddona, autorka przypomina, że *walka o wychowanie obywatelskie i wsparcie polityki demokratycznej jest osadzona w ramach szerszego i dłuższego trwającego historycznego sporu między kapitalizmem a demokracją, między prawami majątkowymi a prawami ludzi, między konsumentem a obywatelem* (Seddon 2004, s. 174; za: Hildebrandt-Wypych 2014, s. 22). Tropem o istotnej wadze krytycznej jest zwrócenie uwagi na fundamentalny konflikt między demokracją (równouprawnieniem) a kapitalizmem (konkurencją) i pokazanie, że areną tej sprzeczności jest również szkoła oraz procesy edukacji nieformalnej, w szerszym zaś spojrzeniu – dyskurs całościowego uczenia się. Pozwoliło to autorce dokonać analizy przemiany polityki kształcenia ustawicznego według aktualnej wizji Unii Europejskiej, w ramach której pierwotne ideały „osobistego spełnienia”, „aktywnego obywatelstwa”, „inkluzji” i „wzmacniania integracji społecznej” wypierane są przez ekonomicznie definiowaną ideę całościowego uczenia się. W komunikacie Komisji Edukacji o kształceniu ustawicznym z roku 2001 *lifelong learning* zdefiniowano jako: *wszelkie działania nakierowane na uczenie się, podejmowane w ciągu całego życia, mające na celu rozwój wiedzy, umiejętności i kompetencji z perspektywy osobistej, obywatelskiej, społecznej oraz zatrudnienia* (Commission 2001; za: Hildebrandt-Wypych 2014, s. 29). Jak jednak komentuje D. Hildebrandt-Wypych, podkreślenie znaczenia osobistego, obywatelskiego i społecznego wymiaru kształcenia ustawicznego nie jest w stanie ukryć służebnej wobec polityki zatrudnienia misji *lifelong learning*. *W konsekwencji – podkreśla badaczka – zarówno umiejętności społeczne, jak i uczestnictwo obywatelskie zostają werbalnie włączone w koncepcję rynkowej przed-*

siębiorczości (Hildebrandt-Wypych 2014, s. 29). Okazuje się przy tym, że sam sposób definiowania przez KE kategorii obywatelstwa

stanowi swego rodzaju figurę retoryczną, niepozwalającą obywatelstwu wyzwolić się spod wpływów rynkowych i zaistnieć jako wartości autotelicznej. Zamiast tego, obywatelstwo staje się nieodłączną częścią odpowiadającego na potrzeby rynku i zindywidualizowanego zespołu cech/przewag konkurencyjnych pracownika w gospodarce/społeczeństwie opartym na wiedzy (tamże, s. 29).

Teoria działania komunikacyjnego J. Habermasa dostarcza języka, którym można sprawnie opisać proces, z jakim mamy tu do czynienia. Oto dwa podsystemy społeczne – ekonomiczny i polityczny – zyskując coraz większą autonomię w ramach dominującego porządku neoliberalnego, kolonizują edukację, społeczeństwo obywatelskie i wszelkie inne obszary świata życia. W wyniku tego procesu *edukacja jest konstruowana w przestrzeni publicznej jako narzędzie rozwoju ekonomicznego, a jej główny cel to produkowanie jednostek zdolnych do podtrzymywania swojego własnego dobrobytu, gotowych uczestniczyć w gospodarce jako pracownicy i konsumenci* (Deakin Crick, Joldersma 2006, s. 82, za: Hildebrandt-Wypych 2014, s. 25). Całocielowe uczenie się jako jedna z funkcji aktywnego obywatelstwa zostaje w ten sposób podporządkowane logice celu i środka, tj. wartościom promowanym na gruncie racjonalności instrumentalnej. W takim kształcie przestaje ono służyć wzmocnieniu uczestnictwa w społeczeństwie obywatelskim – budowanym w procesie językowej komunikacji nastawionej na rozumienie i konsensus, wzajemność i moralną troskę o interes wspólnoty, ponieważ czyni obywatela podmiotem rynkowym zorientowanym jedynie na sukces, konkurowanie i agresywny indywidualizm. Racjonalność instrumentalna funkcjonuje teraz bez przeszkód jako dominująca koncepcja doświadczania świata. Tymczasem racjonalność komunikacyjna, biorąca udział w formowaniu się i podtrzymywaniu społeczeństwa obywatelskiego, *przestaje pełnić przypisaną jej przez logikę rozwoju społecznego rolę „matecznika” ludzkiej świadomości, czy mówiąc inaczej – traci ona pozycję nadrzędnej struktury sensotwórczej określającej swoiste dla człowieka jako istoty społecznej formy doświadczania świata* (Kwaśnica 1987, s. 88). W takim stanie rzeczy – kontynuuje autor – *logika działania instrumentalnego przesłania logikę działania komunikacyjnego i przenika do ludzkiego myślenia jako naturalna, tj. taka, która odpowiada warunkom, w jakich żyjemy, racjonalność* (tamże, s. 90). Społeczne procesy uczenia się, od których zależne jest trwanie świata społecznego, zdolnego dzięki nim do autorefleksji, definiowania problemów, znajdowania dla nich rozwiązań oraz projektowania zmiany, z właściwej im logiki działania komunikacyjnego zostają wpisane w sferę działania instrumentalnego podległego racjonalności instrumentalnej.

Przypomnijmy teraz, za R. Kwaśnicą (1987), najważniejsze w kontekście podejmowanych tu rozważań kategorie opisu rzeczywistości, założenia interpretacyjne oraz porządek wartości obecne na gruncie racjonalności instrumentalnej.

Na gruncie racjonalności adaptacyjnej, instrumentalnej:

– wartości [na których realizację racjonalność ta ukierunkowuje człowieka] pochodzą z perspektywy aksjologicznej działania instrumentalnego. Nastawienie wobec świata i cele życiowe mieszczące się w tej perspektywie ustanawiane są przez te dobra, które (...) stanowią niezbędny warunek trwania i zyskiwania satysfakcji z tego, że się sprawnie funkcjonuje w zastanych okolicznościach (s. 59).

– Zanurzenie się w tym świecie jest tożsame z aprobatą stanu zastanego i nastawieniem na konsumpcję, ewentualnie także na odtwarzanie zawartych w nim dóbr.

– Gdy chodzi o kulturę, to w tej perspektywie spostrzegana jest ona przede wszystkim jako zbiór obowiązujących wzorców zachowań, zbiór sprawdzonych reguł działania oraz sposobów interpretowania świata, umożliwiających i ułatwiających przystosowanie się do obowiązujących w tym świecie konwencji (s. 60).

– [Kultura] jest konsekwentnie ujmowana w kategoriach celu i środka, to znaczy – człowiek oczekuje od niej zarówno określenia celów (wskazania wartości), jak i środków służących realizacji tych celów.

– [C]złowiek sam przez siebie traktowany jest instrumentalnie, sam dla siebie staje się przedmiotem. To, jaki jest, co wie, co umie, jak doświadcza świata i jak się w nim zachowuje – słowem, to wszystko, czym dysponuje jako osoba, spostrzeżenie z punktu widzenia pytania: czy i w jaki stopniu zapewnia mu to sprawne funkcjonowanie w zastanych okolicznościach.

– [Ż]ycie ludzkie traktowane jest tu jako wartość instrumentalna, co wyraża się w takim oto rozumowaniu: to, co w tej chwili robię, musi przynieść jakiś wymierny pożytek; moja chwila obecna przyczynia się do realizacji mniej lub bardziej oddalonych w czasie celów, przybliży mnie do sukcesu, moje zachowanie ma sens, jest wartościowe, gdy prowadzi do sukcesu. Sukcesem zaś są te osiągnięcia jednostki, które mieszczą się w obowiązujących standardach kulturowych; a zatem – im pełniejsza realizacja tych standardów, tym bardziej udane, sensowne i godne życie człowieka.

– W takiej perspektywie rozwój rozumiany jest jako doskonalenie się w rolach, które określa kultura i społeczeństwo.

– [K]ategorie interpretacji adaptacyjnej określają także oczekiwania człowieka wobec swojej wiedzy. (...) Bez względu na nazwy, jest to wiedza techniczna; poza jej zakresem pozostają pytania typu: dlaczego? (...) Dzieje się tak przede wszystkim dlatego, że wartość wiedzy oceniana jest tu nie na podstawie jej mocy wyjaśniającej, lecz ze względu na jej doraźną (ograniczoną do tu i teraz), indywi-

dualną (ograniczoną do potrzeb jednostki) i instrumentalną (ograniczoną do utilitarnych celów działania) użyteczność (s. 61).

– *Samoświadomość poznawcza, jaką dysponuje jednostka w ramach racjonalności adaptacyjnej, [jest świadomością] samopotwierdzającą się lub przedkrytyczną. [Związana z nią] postawa wyraża się w rejestrowaniu i utrwalaniu przede wszystkim tych okoliczności towarzyszących działaniu, które podtrzymują ukształtowaną strukturę myślenia. Natomiast fakty tę strukturę podważające, kwestionujące, czy obalające, są bądź uzgadniane z całym systemem poglądów jednostki, bądź zatajane, czy wreszcie – unieważniane i odrzucane. Słowem – niemożność obejrzenia własnej konwencji interpretacyjnej od zewnątrz powoduje, że wiedza o tej konwencji obejmuje te wszystkie okoliczności, które ją potwierdzają (s. 68).*

W dalszej części wywodu spróbujemy wykorzystać tę analizę w interpretacji wybranych tekstów, co pozwoli odpowiedzieć na pytanie, w jakim stopniu racjonalność adaptacyjna reprezentowana jest, podług jej charakterystycznej struktury, w dyskursie całożyciowego uczenia się i jak kieruje ona andragogiczną i poradowniczą refleksją nad edukacją dorosłych.

Adaptacja i potakiwanie władzy: *lifelong learning* i poradownictwo jako dyskursy konformizmu i rządomyślności

O ile dwie i trzy dekady temu T. Hejnicka-Bezwińska (1990; 1995) miała pełne prawo pisać o przeniknięciu pedagogiki polskiej orientacjami pozytywistycznymi, a także – całkiem zwyczajnie – o jej zdominowaniu przez racjonalność instrumentalną, o tyle obecnie, zdawałoby się, stan pedagogiki polskiej jest inny. Wszakże przetoczyły się u nas debaty wokół diagnoz „nowej socjologii oświaty”, akcentującej reprodukcyjną rolę instytucji edukacyjnych; zadomowiła się przecież wśród wielu środowisk akademickich anglo-amerykańska pedagogika krytyczna przyjmująca, że zadaniem wszystkich zaangażowanych intelektualistów jest dziś – jak powtarza H. A. Giroux – *making the pedagogical more political for cultural studies theorists and the political more pedagogical for educators* (Giroux, Searls-Giroux 2004, s. 94). Zdawać by się więc mogło, iż nie można już dłużej twierdzić, że pedagogice polskiej brakuje krytycznego rozumu, albo że *znaczna część naszych środowisk tkwi w przedteoretycznym instrumentalizmie i uprawia pedagogikę przystosowaną do nieistniejących już ram systemowych, a próby nowych przystosowań odznaczają się często znaczną bezradnością* (Kwieciński 2000b, s. 51).

Ale czy na pewno możemy być spokojni o zawansowanie krytycznej świadomości i samoświadomości pedagogiki – dzisiaj? Istnieją wszakże wyraźne sygnały, świadczące o tym, że przynajmniej niektóre nauki pedagogiczne okazały się niezwykle podatne na całkiem nowy typ zagrożenia, jakim jest opisywana przez J. Habermasa *wewnętrzna dynamika biurokratyzacji, czyli ów hipertroficzny rozrost podsystemów sterowanych przez media, którego konsekwencją jest przenoszenie się administracyjnych i monetarnych mechanizmów sterowania na świat życia* (Habermas 2002, s. 596).

W drugiej części opracowania chcę przedstawić argumenty na rzecz tezy, iż pewne wpływowe i potężne dyskursy edukacyjne, zrodzone na gruncie andragogiki – mam tu na myśli dyskurs całożyciowego uczenia się, poradnictwa i poradoznawstwa – uległy znacznej dominacji rozumu instrumentalnego i tak dalece pozwoliły się skolonizować imperatywom systemu – rynkowości, efektywności, wąsko rozumianej celowości działań edukacyjnych – że wiele z nich uprawia pedagogikę, która, jak na ironię, jest świetnie przystosowana do istniejących ram systemowych, ale w tym przystosowaniu, czy raczej za jego sprawą, nie jest w stanie zająć krytycznej postawy wobec przedrozumienia pochodzącego z jej własnego społecznego otoczenia; nie jest tedy otwarta na samokrytykę, świat życia zaś, do uczestnictwa w którym przygotowuje podmioty swoich oddziaływań, jawi się jej jako zupełnie nieproblematyczny. Za J. Habermasem powtórzyć można, iż *to, co stoi poza wszelkimi wątpliwościami, jawi się (jej – W.K.) właśnie w taki sposób: jak gdyby nigdy nie mogło stać się problematyczne* (tamże, s. 720). U źródeł takiej postawy poznawczej leży założenie, że między wiedzą a rzeczywistością, do której ta wiedza się odnosi, a dokładniej mówiąc, między naszym poznawczym oglądem rzeczywistości a jej faktycznym stanem, zachodzi pełna odpowiedniość. Opisując samoświadomość, jaką dysponuje jednostka w ramach racjonalności adaptacyjnej, R. Kwaśnica (1987, s. 68) określił ją mianem *świadomości przedkrytycznej*.

W refleksji nad oświatą dorosłych obserwujemy obecnie inwazję spokrewnionych dyskursów *lifelong learning* oraz poradnictwa-poradoznawstwa, dyskursów wychodzących od wartości adaptacyjnych, toteż – jak można sądzić – potakujących kulturze dominującej, której ogólny kształt i kierunek określa dziś ekonomia i kultura neoliberalna, nastawiona na zwielokrotnianie zysku i napędzanie konsumpcji poprzez przechodzenie ku nowej, zintensyfikowanej, korporacyjnej wersji kapitalizmu, określanej mianem „turbokapitalizmu”. W tej nowej rzeczywistości, którą Polska szybko dogoniła za sprawą procesów globalizacji, społeczny obszar edukacji został zawłaszczony przez ekonomię (Szkudlarek 2001). Z kolei ekonomia *kształcenie redukuje do przygotowywania „kapitału ludzkiego”, zajęcia kształceniowe – do ćwiczeniowych szkoleń praktycznych, a etosowe potencjały ludzi – do instrumentalnej sprawności człowieka jako optymistycznego, wydajnego producenta, oraz srowadza ideały ludzkiego współdziałania do zasad konkurencyjności* (Rutkowiak 2010, s. 33).

Słowo „dyskurs” w odniesieniu do całościowego uczenia się, poradnictwa oraz poradownictwa używane jest tu nie bez powodu. Istotnie, można, a wręcz należy używać tego pojęcia *w znaczeniu epistemologicznym, dla określenia pewnego systemu wiedzy* – jak pisze A. Kargulowa we wstępie do swojego podręcznika (2006, s. 12), w dość niejasny sposób odwołując się do książki M. Foucaulta *Słowa i rzeczy* poprzez dodanie, że *mówiąc o dyskursie poradowniczym, ma na myśli pewien sposób widzenia rzeczywistości społecznej, jak i pewną praktykę* (tamże, s. 12). Ale z filozofii społecznej M. Foucaulta płynie nauka przez autorkę nieobjęta refleksją – dyskursy to potężne instrumenty władzy. Poprzez procesy polityczne i ustawodawcze próbują one ustanawiać praktyki, którym przypisuje się konkretne znaczenia i w ramach których aktorzy społeczni nakłaniani są do przyjmowania konkretnych ról i dyspozycji. W ten sposób dyskursy wpływają na sposób ludzkiego życia i ludzkiej pracy. W badaniu dyskursów poradownictwa, poradnictwa oraz całościowego uczenia się trzeba tedy pytać o to, jak doszło do tego, że niektóre z nich stały się potężniejsze od innych i trwale wkomponowały się w praktyki życia społecznego. To z kolei oznacza, że trzeba umieć dostrzegać operacje władzy, w jakie dyskursy te są uwikłane. Trzymając się na serio litery tekstu francuskiego filozofa, należy więc podkreślić kwestię kluczową dla naszego dalszego rozumowania: władza i wiedza (władzo-wiedza) zawsze zawarte są w dyskursywnych reżimach prawdy:

Wypada raczej uznać, że władza produkuje wiedzę (ale nie dlatego po prostu, że faworyzuje ją, gdy ta jej służy lub wykorzystuje, gdy jest użyteczna); że władza i wiedza wprost się ze sobą wiążą; że nie ma relacji władzy bez skorelowanego z nimi pola wiedzy, ani też wiedzy, która nie zakłada i nie tworzy relacji władzy (Foucault 1998, s. 29).

Według M. Foucaulta, w każdym porządku społecznym produkcja dyskursu jest jednocześnie kontrolowana, selekcjonowana, organizowana i redystrybuowana zgodnie z pewnymi zasadami i strukturami. Władza w społeczeństwie nowoczesnym działa poprzez dyskurs; nie możemy mówić tego, co tylko zechcemy, ani działać w sposób, jaki nam tylko przyjdzie do głowy; to dyskurs definiuje zawczasu to, co może zostać pomyślane, powiedziane i zrobione. Dyskurs jest sposobem reprezentowania wiedzy w pewnym określonym polu społecznym i w pewnym określonym czasie historycznym, dlatego też – a jest to sprawa bodaj najistotniejsza – wpływa na to, jak idee przekładają się na praktykę społeczną i jak następnie służą władzy w regulowaniu, a dokładniej, w dyscyplinowaniu naszego zachowania. M. Foucault stwierdza:

Każde społeczeństwo ma swój reżim prawdy, swoją „ogólną politykę prawdy”, a więc: typy dyskursu, które akceptuje i którym pozwala funkcjonować jako prawdziwe; mechanizmy i instancje, które pozwalają rozróżniać wypowiedzi prawdziwe i fałszywe, środki, za pomocą których każda z nich jest uświęcana; techniki oraz procedury, którym przypisuje się wartość w dochodzeniu do praw-

dy; status tych, których zadaniem jest mówić to, co liczy się jako prawda (1980, s. 131).

Nie będzie szczególnym odkryciem powiedzenie, że praktyki pedagogiczne można, za M. Foucaultem, kojarzyć z włączaniem jednostek w określone, dyskursywne reżimy prawdy. Podobnie nie jest tajemnicą, że można korzystać z Foucaultowskiej skrzynki z narzędziami, by prowadzić krytykę pedagogiki. Nie wahamy się podjąć tego zadania, dostrzegając w nim szansę na rozszerzenie krytycznej świadomości i samoświadomości andragogiki i poradoznawstwa.

Ludzkie działanie jest regulowane przez reżimy prawdy, one to bowiem – na mocy twierdzenia, że wiedza naturalnie łączy się z władzą – nazywają, a przez to ustanawiają rzeczywistość, pokazując człowiekowi „prawdę” i wartości, do których powinien w swoim życiu dążyć. Aby nabrać regulacyjnej, normalizującej mocy, dyskurs musi wytworzyć, a następnie powiązać się z praktykami dyscyplinarnymi. Genialne odkrycie M. Foucaulta w książce *Nadzorować i karać* polegało na wykazaniu, że nie może być mowy o skuteczności dyscypliny, jakiej poddawane są „podatne ciała”, bez uczynienia podmiotów zdolnymi do działania; praktyki dyscyplinarne w późnonowoczesnych społeczeństwach wcale nie oddziałują na zupełnie bierne podmioty. Władza tworzy podmioty poprzez ich pozorne upodmiotowienie. Dlatego M. Foucault posługuje się terminem *assujettissement*, sygnalizującym genezę podmiotu w operacjach *(b)lokowania i u(ja)rmiania* (1998a, s. 29). Władza powołuje podmioty poprzez pozwolenie im na swobodne działanie, które jest jednakże samodyscyplinowaniem się: w pełni dobrowolnym kontrolowaniem i regulowaniem przez nas samych naszej konduity.

Najwyższa pora zapytać, jakie prawdy produkują dla nas dyskursy całożyciowego uczenia się i poradnictwa-poradoznawstwa? Jakim praktykom dyscyplinarnym poddają one podmioty w celu uczynienia ich „aktywnymi”, tj. oddanymi określonemu przez formacje władzo-wiedzy reżimowi prawdy? I jakie części składowe tych dyskursów pozwalają lokować je w strukturalnych ramach racjonalności instrumentalnej/adaptacyjnej? Sięgnijmy do wybranych opracowań.

Ogólnie przyjętym zwyczajem jest powoływanie się na dokumenty europejskie promujące idee całożyciowego uczenia się, społeczeństwa uczącego się czy osławionego „społeczeństwa wiedzy” (UNESCO 1996; 1997; OECD 1996; European Commission 1996; 2000; Botkin et. al. 1982; Faure 1975). Rzadko wspomina się jednak o tym, że wielkim zainteresowaniem darzy ideę *lifelong learning* także Bank Światowy. W dokumencie *Lifelong Learning in the Global Knowledge Economy: Challenges for the Developing Countries* (World Bank 2003) (ok. 120 stron, na okładce młódzież entuzjastycznie wpatruje się wraz z nauczycielem w ekran komputera) czytamy zrazu całkiem rozsądne dyrektywy:

Gospodarka oparta na wiedzy opiera się przede wszystkim na użytkowaniu idei, nie zaś na stosowaniu fizycznych umiejętności (s. 1).

Całozyciowe uczenie się staje się w wielu krajach koniecznością. To coś więcej aniżeli kształcenie i trening poza edukacją formalną. Ramy całozyciowego uczenia się obejmują uczenie się przez cały cykl życia, od wczesnego dzieciństwa do emerytury, w różnych środowiskach: formalnych, nieformalnych i pozaformalnych (s. XIII).

Kraje rozwijające się i te, których gospodarki znajdują się w stanie transformacji (...), muszą zastąpić skoncentrowane na przekazie informacji, zorientowane na nauczyciela uczenie się, oferowane w ramach edukacji formalnej, nowym typem uczenia się, które skupia się na kreowaniu, zastosowywaniu, analizowaniu i syntezy wiedzy oraz na angażowaniu się w kooperatywne uczenie się na przestrzeni całego życia (s. XVII–XVIII).

Trudno, jak na razie, dostrzec różnice między konstrukcją owej „nowej rzeczywistości”, wymagającej całkiem nowego spojrzenia na uczenie się ludzi, zawartą w dokumencie Banku Światowego a tą, jaką odnajdujemy w tekstach andragogicznych poświęconych LLL. O tym, że to faktycznie specjaliści zatrudnieni przez Bank Światowy (w tym pedagodzy, ma się rozumieć) sporządzili ów raport, przekonujemy się jednak prędko, odnajdując sformułowania wskazujące na ekonomiczne awantáže LLL:

Możliwości uczenia się przez całe życie w coraz większej mierze stają się krytyczną kwestią dla krajów chcących zachować konkurencyjność w globalnej gospodarce opartej na wiedzy. Całozyciowe uczenie się jest edukacją dla gospodarki opartej na wiedzy (s. XIII).

Całozyciowe uczenie się to kluczowa umiejętność pozwalająca uczącym się konkurować ze sobą w globalnej gospodarce (s. 3).

Inwestowanie w kapitał ludzki jest kwestią o krytycznej wadze dla wzrostu gospodarczego (s. 4).

Jakość wykształcenia, a wraz z nią jakość pracy, ma wpływ na wzrost gospodarczy (s. 5).

Najbardziej zajmujący nas passus brzmi wszakże tak oto:

Tempo zmian w gospodarce opartej na wiedzy sprawia, że umiejętności deprecjonują się szybciej, niż kiedykolwiek miało to miejsce. Aby efektywnie funkcjonować w tak zmiennym środowisku, pracownicy muszą być zdolni do ciągłego poszerzania swoich umiejętności (s. III). Globalna gospodarka oparta na wiedzy zmienia wymagania rynków pracy na całym świecie. Nowe wymagania nakłada również na obywateli, którzy potrzebują większych umiejętności i większej wiedzy, aby być w stanie przetrwać w swoim codziennym życiu. Wyposażenie ludzi w umiejętności radzenia sobie z tymi wyzwaniami wymaga nowego modelu edukacji i treningu: modelu całozyciowego uczenia się (s. XII).

To, że Bank Światowy, naturalnie zainteresowany rozwojem globalnej gospodarki oraz płynącymi z tego zyskami, aktywnie wspiera ideę całożyciowego uczenia się jako środka pozwalającego ludziom jak najlepiej „przystosowywać się” do wymagań życia w nowym, technologicznie zaawansowanym społeczeństwie, jest zgoła oczywiste. Jasne jest, że Bank Światowy ma interes w ustanowieniu, wespół z innymi agendami rządowymi i ekonomicznymi, dyskursu opisującego rzeczywistość w taki sposób, by niepodważalną prawdą stała się idea naglącej maksymalizacji ludzkiej produktywności, czyli gospodarczo właściwego wykorzystywania „zasobów ludzkich”. Tym bardziej więc zastanawia fakt obecności niemal dokładnie identycznych zapatrywań na rzeczywistość w wypowiedziach rodzimych poradców i andragogów. Oto kilka fragmentów.

[F]unkcją poradnictwa powinno być przygotowanie jednostki do łagodnego przejścia z jednego etapu, zawodowego bądź edukacyjnego, na drugi. Nie oznacza to jedynie przygotowania do pokonywania coraz wyższych etapów, ale przygotowanie do radzenia sobie z degradacją do niższego poziomu, w postaci bezrobocia lub potrzeby ponownego uczenia się i przekwalifikowywania (Kławsiuć-Zduńczyk 2010, s. 118).

Życie we współczesnym, nieprzewidywalnym świecie wymaga ustawicznego przyswajania wiedzy, która pomaga w przystosowaniu się do stale zmieniającej się rzeczywistości (tamże, s. 7).

Destabilizacja rynku pracy powodująca niepewność zatrudnienia i konieczność częstej zmiany charakteru pracy bezpośrednio wiążą się z koniecznością permanentnego podnoszenia kwalifikacji i zdobywania nowych kompetencji (Kławsiuć-Zduńczyk 2014, s. 200).

W obliczu współczesnych przemian społecznych doradca powinien pomagać osobom radzącym się w nabyciu niezbędnych kompetencji, potrzebnych w sprawnym funkcjonowaniu w „społeczeństwie ryzyka” (tamże, s. 205).

Potrzeba dostosowania się do ustawicznie zmieniających się warunków życia powoduje, że poradnictwo życiowe odgrywać będzie coraz większą rolę w nowej sytuacji społecznej (tamże, s. 247).

Narastające tempo życia codziennego, wzrastający poziom jego komplikacji i nieprzewidywalności, co często niweczy [sic!] plany i wymaga od człowieka niezwykłej wręcz elastyczności i niemal natychmiastowego wdrożenia innych, nowych technik adaptacji do zmieniających się warunków, to znamiona terażniejszości (...) (Piorunek 2011, s. 7).

Współczesna dynamiczna i zarazem pluralistyczna rzeczywistość społeczna obfituje w różnego typu organizacje realizujące na wiele sposobów rozmaite cele

[sic!]. Niezależnie od sektora, w jakim funkcjonują, unikatowego profilu i specyfiki swojej działalności mają one wspólne cechy, które stanowią o ich podobieństwie: starając się przetrwać i rozwijać w konkurencyjnym otoczeniu, muszą się uczyć. Orientacja na uczenie się sprzyja zarówno procesom adaptacji i wzrostu, jak i efektywnemu rozwiązywaniu sytuacji trudnych towarzyszących bieżącej działalności (Fornalczyk, Pereświet-Sołtan 2013, s. 9).

Przejście od systemu profesjonalnego do kompetencyjnego spowodowało, iż zamiast precyzyjnie opisanych zawodów mamy do czynienia z tzw. portfelami kompetencji [sic!], które oznaczają zestawy umiejętności, którymi jednostka dysponuje i które może wykorzystać w rozmaitych sytuacjach zawodowych (Drabik-Podgórna 2010, s. 93).

Płynna ponowoczesność sprawia, że na rynku liczy się głównie elastyczność, kreatywność, szybkość przestawiania się na nowy styl działania, gotowość do zmiany upodobań, zmiany kręgu współpracowników (Wojtasik 2012, s. 41).

Etc., etc...

Komentując przytoczone wypowiedzi, rozpocznę od ostatniej z nich. Otóż w świetle wcześniej poczynionych uwag o istotnie „epistemologicznym” aspekcie dyskursu, należy zaznaczyć, że to nie jakiś stan faktyczny, czyli, według słów B. Wojtasik, „płynna ponowoczesność” „sprawia”, że całożyciowe uczenie się i nabywanie niezbędnych kompetencji (kompletowanie „portfela kompetencji” – jak pisze V. Drabik-Podgórna) staje się obecnie rzekomo jedynym sposobem na przetrwanie w „dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości”. To dyskurs – zasadniczo ustanawiany i działający z ramienia władzo-wiedzy i – jak widzimy – wspierany i entuzjastycznie reprodukowany przez naukowców, organizuje dla nas takie, a nie inne myślenie o rzeczywistości oraz dyktuje takie, a nie inne kierunki refleksji nad sensem edukacji formalnej (jej efektywność jest standardowo kwestionowana jako nieprzystosowana do wymogów „gospodarki opartej na wiedzy”) i całożyciowym uczeniem się. Dyskurs podsuwa nam wręcz cały język, czyli owe „słowa i rzeczy”, których używamy, by mówić o rzeczywistości. A słowa i rzeczy mają władzę nad ludźmi.

Cechą charakterystyczną przywoływanych wypowiedzi poradodawców i andragogów jest świadomość przedkrytyczna, polegająca na niezdolności dostrzeżenia konwencjonalności i arbitralności kulturowo zdefiniowanego świata, a więc – na stawianiu znaku równości między rzeczywistością spostrzeganą a rzeczywistością obiektywnie istniejącą. Ustalenie to pociąga za sobą inne. Otóż w świetle analizy zaproponowanej przez R. Kwaśnicę zauważamy, że tworzony w tych wypowiedziach opis rzeczywistości, przyjmowane założenia interpretacyjne oraz postulowany porządek wartości w pełni odpowiadają strukturze racjonalności instrumentalnej i adaptacyjnej. W rzeczy samej, w nachalnej promocji adaptacji można dostrzec instrumentalne pojmowanie kultury jako zamkniętego zbioru wzorów, postaw i standardów

gotowych do przyjęcia. W konstrukcji podmiotu uczącego się przez całe życie widać motyw samourzeczowienia się człowieka, a w zachęcie do ciągłego kształcenia się, doksztalcania i przekształcania łatwo wyczuć bezrefleksyjność i użyteczną instrumentalność zdobywanej w ten sposób wiedzy.

Powiedzmy więcej o typie podmiotowości konstruowanym w dyskursie LLL i poradnictwa-poradownawstwa. Od M. Foucaulta wiemy, że włączenie podmiotów w reżimy prawdy czyni z nich podmioty „aktywne”, tj. zdolne do działania. Za A. Gramscim (1973) można by dodać, że podmiotowość nowoczesna jest wytworem hegemonii – strategii ideologicznej, łączącej mechanizmy zniewolenia, perswazji i współdziałania, z której paradoksalnie wyłania się polityka woluntaryzmu; przymus całożyciowego uczenia się jest łagodny, a perswazja w miarę ukryta. „Wolna wola” podmiotu zostaje w ten sposób zachowana, a wręcz zrewindykowana. Ale czy to oznacza, że jesteśmy naprawdę wolni, że mamy wybór, skoro wybierając drogę uczenia się przez całe życie, opieramy się na wiedzy, która nie jest naszą wiedzą i samowiedzą, lecz wiedzą podyktowaną nam w celu realizacji interesu ekonomicznego, który najpewniej nam samym nie przyniesie korzyści? Jak powie A. Gramsci: *działanie aparatu hegemonii, jeżeli tworzy nowy grunt ideologiczny i określa zmianę świadomości oraz metody wiedzy, jest w istocie wiedzą, faktem filozoficznym* (tamże, s. 638).

Skoro nasze działanie jest zawsze działaniem w granicach wyznaczonych przez dyskurs, działaniem, na które zezwala aparat hegemonii, to należałoby zapytać, co właściwie oznacza dla nas bycie wpisanym w dyskurs całożyciowego uczenia się?

Jak zauważa R. Edwards (2008, s. 24), *być wpisanym w dyskurs całożyciowego uczenia się, to stać się aktywnym podmiotem szczególnego rodzaju; takim, dla którego troska o siebie – o to, jak się kto prowadzi – staje się poprzez technologie uczenia się wyrazem (samo)dyscypliny*. I rzeczywiście, czyż zabieganie o zdobycie nowych kompetencji, znajdowanie się w permanentnym stanie uczenia się i douczania nie jest ekspresją Foucaultowskiej technologii siebie? Cytowana dalej M. Noworolnik-Mastalska (2013) reprezentuje tylko jeden z wielu andragogicznych głosów odmalowujących podmiotowość w idealnej niemal zgodzie z porządkiem dominującego dyskursu, toteż najpewniej zupełnie nieświadomych faktu, że to, co teoretycy edukacji dorosłych i LLL nazywają przeniesieniem odpowiedzialności za uczenie się z instytucji edukacyjnych na uczące się jednostki oraz społeczności, można spostrzegać jako efekt działania dyskursu; praktykę społeczną, która wykształciła się wskutek operacji władzo-wiedzy, narzucającej ludziom konieczność uczenia się przez całe życie i brania za to odpowiedzialności oraz manipulującej dyskursem w taki sposób, aby byli oni święcie przekonani, że całe to, adresowane do nich, edukacyjne „halo” ma źródło w ich własnej inicjatywie. Czytamy:

[P]ojawiające się zmiany zarówno na rynku, jak i w obrębie samych miejsc pracy, np. rozwój nowych technologii, wymuszają na pracownikach nieustanną aktualizację swojej wiedzy zawodowej. Pojawiają się nowe profesje, a „stare” podlegają

transformacjom. Stąd też dzisiaj możemy mówić niemal o pewnej obserwowalnej w społeczeństwie postawie „stale kształcących się” dorosłych, spowodowanej rynkowym zapotrzebowaniem na kwalifikacje wyższe, zawodowe. Towarzyszy temu specyficzny stan wielokrotnego podejmowania lub stan stałego bycia w procesie kształcenia, przejawiający się poszukiwaniem coraz to nowych, atrakcyjnych kierunków studiów, programów szkoleniowych czy rozmaitych kursów (Noworolnik-Mastalska, 2013, s. 65).

Jakże odległe są słowa autorki oraz towarzysząca im beztraska postawa od wrażliwości P. Jarvisa ostrzegającego, że *społeczeństwo uczące się przez całe życie stało się częścią współczesnego ekonomicznego i politycznego dyskursu globalnego kapitalizmu, który jednostki pozycjonuje jako zasoby ludzkie, budowane w toku ich całonocnego uczenia się, lub odrzucane i re-trenowane w momencie, gdy ich praca stanie się zbędna* (Jarvis 2000, s. 23).

Istnieje zatem alternatywne wyjaśnienie tego nieustannego, owczego pędu do wiedzy w „globalnym społeczeństwie wiedzy”. Podmioty zatrzaśnięte w dyskursywnym reżimie prawdy o ekonomicznej – a konstruowanej jako „egzystencjalna” – wadze całonocnego uczenia się wykształcają w konsekwencji zdolność do działania, przeto „odnajdują się” w zastanych okolicznościach dokładnie na zasadzie bezrefleksyjnej adaptacji, o jakiej pisał R. Kwaśnica, charakteryzując porządek wartości rewindykowany na gruncie racjonalności instrumentalnej. Ich zdolności uczenia się są konstruowane przez niektórych andragogów jako „naturalne”. *Konsekwencją przyjęcia koncepcji całonocnego uczenia się jest założenie, że proces ten odbywa się nieustannie i jest traktowany jako normalna czynność życiowa* – stwierdza A. Kławsiuć-Zduńczyk (2014, s. 16). Czynności uczenia się poddawane są oglądowi; są oceniane i wartościowane w toku dyscyplinarnych technologii obserwacji, normalizacji, osądu i badania, którym narzędzi dostarcza dyskurs. Kim są ci, którzy nie uczą się przez całe życie? Oni nie będą pili ze źródeł życia; ich nieumiejętność dostosowania się do nowej, „pędzącej” rzeczywistości poprzez ciągłe uczenie się, wyrzuci ich gdzieś na boczny tor ewolucji społeczeństwa wiedzy; zasilą klientelę Urzędów Pracy, skoro nie chciało im się sprostać wyzwaniu ciągłego podwyższania swoich kwalifikacji. Nieudacznicy. Dinozaury z minionej epoki.

Ekonomia tego nie chce. Ekonomia pragnie, aby wszyscy radośnie włączali się w napędzanie gospodarki: uczyć się, by zdobywać takie stanowiska pracy, które pozwolą dobrze i dużo konsumować – oto *bottom line* dyskursu całonocnego uczenia się i poradnictwa-poradownictwa w perspektywie krytycznej, choć nie tylko krytycznej; może po prostu politycznie świadomej, czy wręcz zatroskanej. Pamiętamy: *lifelong learning* funkcjonuje jako *an important factor in promoting employment and economic development* – jak czytamy w raporcie OECD zatytułowanym *Lifelong Learning for All* (OECD 1996; za: Biesta 2011, s. 62). W związku z tym trzeba pytać: czyja ideologia LLL ma większy wpływ na politykę i ustawodawstwo? Andragogów

i poradoznawców – jakkolwiek byłyby ich krytyczna samoświadomość – czy międzynarodowych organizacji ekonomicznych?

Zauważmy, że tu już nie chodzi o dyscyplinarne regulowanie jednostek, by wpiły się w ekonomicznie pożądany trend. Skoro ucą się całe społeczności i społeczeństwa, to wynikałoby z tego, że w kontekście idei LLL mamy do czynienia z działaniem bio-władzy, której „rządomyślność” – jak pokazywał późny M. Foucault – reguluje całe populacje jako zasoby ludzkie, które można użytkować i które należy optymalizować. Niektórzy andragodzy nie są świadomi możliwości takiego spojrzenia na LLL i akceptując „nowy porządek edukacyjny”, używają tego samego języka, który M. Foucault w wykładach prowadzonych w *Collège de France* traktował wręcz jako leksykon bio-władzy (Foucault 1998b). W instruktywnym fragmencie książki *Philosophy of Lifelong Education* K. Wain (1987) pisze *expressis verbis*:

Uczące się społeczeństwo, to społeczeństwo samoświadome wagi edukacji w jej całościowym znaczeniu; to znaczy, jest świadome edukacyjnego znaczenia i edukacyjnego potencjału własnych instytucji oraz środowiska społecznego, które nadaje kształt życiu, w tym celu maksymalnie optymalizując swoje zasoby (tamże, s. 202).

Z kolei J. Mesjasz (2013, s. 74), pisząc o nowoczesnych technikach wprowadzania pracowników do organizacji, przygotowania kadr do przeprowadzenia wewnętrznych sukcesji oraz wzmacniania transferu wiedzy, raczy nas spostrzeżeniami prawdziwego pedagoga-insidera świata dużych korporacji, w których:

[d]oświadczeni mentorzy są wyszukiwani i przydzielani w sposób formalny, w ramach struktury przedsiębiorstwa, lub też znajduwani przez samych nowo zatrudnionych, a więc nieformalnie. W efekcie nowo zatrudniony szybciej osiąga swą maksymalną, oczekiwaną przez pracodawcę efektywność, minimalizując w ten sposób straty, jakie powstają przy wymianie osób na stanowiskach. Mentor jest odpowiedzialny nie tylko za płynny proces wprowadzenia pracownika do organizacji w kontekście obejmowanych ról zawodowych, ale również za inkulturację, czyli włączanie w kulturę firmy. Im szybciej proces ten się dokona i im mniejsza będzie rozbieżność między wartościami pracownika a organizacji, tym szybciej zdoła on w sposób pełny i zgodny z celami pracodawcy podjąć się realizacji przydzielonych mu zadań (tamże, s. 75).

Ostatnim krokiem na drodze do dyskursywnego zinfantylizowania, a przez to „maksymalnego zoptymalizowania” całych populacji do zwiększonej produktywności, jest – rzecz jasna – obudzenie w ludziach pragnienia uczenia się. Już wzięli za nie odpowiedzialność; już są przekonani, że tylko bez przerwy ucząc się, będą w stanie „dostosować się” do rzeczywistości i w niej nie zginąć. Teraz muszą jeszcze chcieć się uczyć. Zadba o to nie sroga dyscyplina, lecz nie operująca przymusem „władza pastoralna”, która zastąpiła dziś władzę suwerenną (Foucault 2000). Władza pastoralna ma swój fundament w założeniu, że człowiek potrzebuje opieki, ochrony i prowadzenia.

Założenie to, przypomnijmy, jest *raison d'être* poradownictwa-poradnictwa, konstruującego „radzącego się” jako *jednostkę, która charakteryzuje się pewnymi trudnościami w regulowaniu swoich stosunków ze światem zewnętrznym lub ze sobą samym i przejściowo bezradną* (Kargulowa 2006, s. 41). Oto więc „dobry pasterz” – doradca całowyciowy, doradca kariery, tutor, mentor – będzie zachowywał się w stosunku do poradobiorcy jak *spolegliwy opiekun, doradca, lub leseferysta* (Wojtasik 1993); na pewno nie będzie oddziaływał na przyjmującego poradę w sposób dyrektywny. Wysłucha go i... „wyreguluje”, powtarzając mantrę, że w *dzisiejszym świecie oczekuje się od człowieka stałej gotowości do dokonywania „życiowych zwrotów”, otwartości na nowość, przelamywania oporu, umiejętności inicjowania zmian – zdolności te uznaje się za podstawowe przejęcia odpowiedzialności za siebie i za własne życie. Źródłem takiej aktywności jest świadomość krytyczna, wyrażająca się w rozumnym i świadomym pokonywaniu (przyjęciu lub odrzuceniu) przeszkód oraz w korzystaniu z praw z jednoczesnym poszanowaniem praw innych* (Trębińska-Szumigraj 2009, s. 162). Słowa te pochodzą z rozdziału zatytułowanego *nomen omen* „Emancypacja w poradnictwie”, zamieszczonym w podręczniku *Poradownictwo – kontynuacja dyskursu* (Kargulowa 2009). Albo – doradca będzie *informatorem, który przekazuje najnowsze trendy w zakresie poradnictwa i uczenia się, m.in. o konieczności uczenia się przez całe życie, stałego podwyższania swoich kompetencji i kwalifikacji, elastyczności i otwartości na zmianę miejsca i charakteru zatrudnienia, konieczności zdobywania ogólnej wiedzy, która pozwoli na łatwiejsze przekwalifikowanie się w przyszłości* (Kławski-Zduńczyk 2014, s. 205–206). Trudno oprzeć się pokusie, by autorkę tych słów zapytać o jej gotowość do zmiany miejsca zatrudnienia, zdolność „łatwego przekwalifikowania się” (dzięki fantastycznej elastyczności) i podjęcia pracy w zupełnie innym zawodzie. W województwie łódzkim, w którym w 2013 roku po wakacjach nie wróciło do pracy ponad pięciuset nauczycieli szkół ponadgimnazjalnych, wielu z nich samorządy skierowały na kursy operatorów wózków widłowych (Kałach 2013).

Andragogika jest inna – jest inna andragogika... Poradownictwo jest inne – jest inne poradownictwo...

W żadnym wypadku nie można tracić z oczu kwestii otwarcia się andragogiki i poradownictwa na myślenie krytyczne w sojuszu ze stanowiskami współczesnej filozofii i pedagogiki krytycznej oraz w zgodzie z porządkiem wartości i oglądem świata przyjmowanym na gruncie racjonalności komunikacyjnej i emancypacyjnej. Choć ramy tego tekstu nie pozwoliły na dogłębne zajęcie się tym zagadnieniem, chciałbym teraz zasygnalizować kilka kluczowych w nim wątków.

Pilnym zadaniem stojącym przed humanistami przejętymi sprawami oświaty jest współmyślenie z rozwijającym się niezależnie nurtem krytycznie zorientowanej andragogiki, uprawianej przez teoretyków i nauczycieli rozpoznających wagę *dydaktyki krytycznej* (Malewski, 2010, s. 32) w praktyce edukacji dorosłych, a także jej rolę w pomaganiu podmiotom w nabywaniu kompetencji aktywnego obywatelstwa (Benn, Fieldhouse 1998; Bron, Field, Kurantowicz 1998; Bron, Field 2001; Field 2005). Badacze pracujący na tym polu (wymieńmy choćby J. Fielda, P. Jarvisa, G. Bieste, T. Fleminga, MacFarlane'a) doskonale zdają sobie sprawę z faktu, że w instytucjach kształcenia ustawicznego oraz w nieformalnym i pozaformalnym uczeniu się dorosłych istnieją *nieobecne kategorie*, takie choćby jak *uznanie i upelnomocnienie* (Kurantowicz, Nizińska 2012, s. 93). Wiedzą oni, że uczenie się można traktować jako *narzędzie krytycznej analizy rzeczywistości, które służy demaskowaniu niesprawiedliwości, stosunków władzy i zależności, napędza roszczenia do świata bardziej sprawiedliwego, lepszego, podmiotowo zdefiniowanego i przekształcanego* (tamże). Jednym z głównych celów oddziaływań edukacyjnych, oprócz uświadamiania politycznego sprawstwa i upelnomocniania indywidualnego i kolektywnego głosu, jest dla nich pokazywanie dorosłym uczącym się, jak *odkrywać związki między definicją swojej tożsamości i oddziaływaniem struktur społecznych, a także dostrzegać ich kolonizujący wpływ na treści konstytuujące ich samoświadomość* (Malewski 2010, s. 37).

Z kolei w dyskursie poradoznawczym obranie tropu krytycznego przeorientowuje badania poradoznawcze z produkcji wiedzy praktycznej, służącej *doskonaleniu sposobów realizacji i organizacji samego poradnictwa* (Kargulowa 2006, s. 31), na osiąganie pogłębionej samowiedzy tej dyscypliny o własnym jej usytuowaniu w ramach konkretnych, historycznych formacji Foucaultowskiej „władzo-wiedzy”. Refleksja poradoznawcza, podobnie zresztą jak w przypadku andragogiki krytycznej, kieruje się w tym wypadku na *demaskowanie, czyim interesom służy poradnictwo* (tamże, s. 78) (w andragogice, odpowiednio: *czyim interesom służy dyskurs całożyciowego uczenia się obecny w dokumentach europejskich*), zaś strategia działania poradniczego, zamiast układać się z ekonomicznymi interesami władzy i kultury dominującej, zmierzać może do pobudzającego krytyczną i emancypacyjną świadomość *mediowania między interesami osobistymi radzących się a interesami społecznymi (władzy)* (tamże, s. 79).

Całożyciowe uczenie się wcale nie musi być podporządkowane idei *learning for earning*, i być pomyślane jako magiczna *dźwignia uruchamiająca wzrost gospodarczy i globalną konkurencję* (Biesta 2011, s. 62). Podobnie nie musi ono służyć łatwej adaptacji do kultury dominującej bez żadnego elementu buntu, oporu czy chociaż chwili refleksji. Doradca konsultujący dorosłych, zgłaszających się po pomoc, również wcale niekoniecznie musi odnajdywać się w powołaniu do „pilnowania” ładu społecznego, jak trafnie zauważyła J. Kłodkowska (2010, s. 209).

Warto słuchać głosów opozycyjnych wobec głównego nurtu myślenia o edukacji dorosłych w andragogice i poradoznawstwie i wraz z nimi zastanawiać się nad alter-

natywami dla kształcenia ustawicznego. Opracowanie tego problemu pozostaje do wciąż podjęcia.

Zakończenie

Na zakończenie dotychczasowych rozważań podejmijmy wątek „głównego nurtu” myślenia o edukacji dorosłych. Odsyła on automatycznie do wypowiedzi Z. Kwiecińskiego, zamieszczonej równo dekadę temu na łamach kwartalnika „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” (Kwieciński 2004). Mowa w niej była o problemie pedagogii nurtów głównych i pobocznych. Z. Kwieciński zaznaczył, że *pedagogika naukowa wcale nie leży w głównym nurcie refleksji nad edukacją*, albowiem znajduje się ona *na marginesie akademickiej pisaniny, gadaniny i wykładactwa o nauczaniu, wychowaniu i oświacie* (2007, s. 109). Co istotne, dodał on również, że:

w obrębie tego marginesu światopoglądowego należy także umieścić pedagogie pokrętne, jawnie w swych intencjach cyniczne, oszukańcze, antyedukacyjne; choć zasłaniające się fasadą pięknych i chwytliwych haseł, wsparte mocno na zimnych, a nieraz brudnych interesach i chciwości ich realizatorów (tamże, s. 119).

U końca przebytej drogi stajemy w obliczu pytania, w jakim stopniu dyskurs uczenia się przez całe życie i skoligacony z nim dyskurs poradnictwa i poradownictwa wpisują się, w swych najbardziej bezkrytycznych, akomodacyjnych odsłonach, w obraz pedagogii pokrętnej. Trudno wszakże nie zastanawiać się – pisze M. Kruszelnicki (2015) – *czy aby nieobliczalna i zmienna rzeczywistość nie staje się przypadkiem żywiołem dla tych, którzy w rosnącym bezrobociu i wszechobecnej niepewności zawodowego jutra widzą szansę na ziszczenie roszczeń normatywnych wysuwanych przez władzę a tym samym gwarancję własnej pracy*.

Teoria dwóch racjonalności R. Kwaśnicy pozwala zrozumieć, a przede wszystkim usprawiedliwić, faktyczne istnienie „dwóch pedagogik” w edukacji dorosłych, opartych na odmiennych racjonalnościach, stąd też charakteryzujących się w zakresie kategorii opisu świata oraz założeń interpretacyjnych zupełnie odmienną strukturą, jak też nastawieniem na realizację innych wartości (diada: adaptacja–emancypacja; działanie instrumentalne–działanie komunikacyjne). W artykule tym charakteryzowaliśmy przykłady adaptacyjnej orientacji andragogicznej i poradowniczej refleksji nad edukacją, łącząc ją ze zdominowaniem niektórych perspektyw w ramach tych dwóch dyscyplin przez rozum instrumentalny i takąż, działającą na jego usługach, racjonalność.

Można jednak, mając w pamięci cytowane wyżej słowa Z. Kwiecińskiego, proponować inne, bardziej prozaiczne spojrzenie na fakt trwałego funkcjonowania w na-

ukach o edukacji podejść instrumentalnych, adaptacyjnych i reprodukcyjnych – podejść, które w tytule tego opracowania określiłem mianem „pedagogii konformizmu i rządomyślności”.

Jeśli nie chcemy, by idea całościowego uczenia się, podejmowana w poradnictwie, poradoznawstwie i andragogice, okazała się kolejną iluzją totalnie administrowanego „społeczeństwa wiedzy”, musimy bronić krytycznych i emancypacyjnych celów aktywności edukacyjnej. Nie oznacza to, że przed całościowym uczeniem się nie powinno się w ogóle stawiać tego instrumentalnego celu, jakim jest zdobywanie umiejętności zawodowych, pozwalających na znalezienie pracy. Nie sądzę w każdym razie, by rację miał P. Alheit twierdzący, że niemożliwa jest edukacja łącząca cel instrumentalny z emancypacyjnym (2002). Dobry pracownik to także pracownik, który umie myśleć, kwestionować i negocjować warunki swojej pracy, dostrzegać swoją opresję, adaptować się do zastanej rzeczywistości, a gdy zajdzie taka potrzeba – wyzwać się z niej.

Kompetencji krytycznego myślenia i emancypowania się jako poszukiwania możliwości wyzwania z wcześniej stworzonego i zaakceptowanego świata można się uczyć tak jak wszystkiego innego. Dlatego mądrze ukierunkowane całościowe uczenie się, w połączeniu ze zmianami systemowymi i organizacyjnymi w edukacji, jest istotnie szansą na wyłonienie się figury światłego obywatelstwa. Możliwe, że trzeba będzie bronić tej wielkiej idei przed klakierami neoliberalizmu, nawet gdyby mieli okazać się nimi pracownicy uczelni wyższych. A najpilniejszym naszym zadaniem pozostanie *uwolnienie dyskursu uczenia się przez całe życie spod dyktatu myślenia w kategoriach instrumentalnych, związanych z wydajnością ekonomiczną i opłacalnością* (Kurantowicz, Nizińska 2012, s. 29).

Bibliografia

- ALHEIT P., 2002, *Podwójne oblicze całościowego uczenia się: dwie analityczne perspektywy „cichej rewolucji”*, Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja, nr 2.
- ASPIN D.N. (ed.), 2007, *Philosophical Perspectives on Lifelong Learning*, Springer, Dordrecht.
- BENN R., FIELDHOUSE R., 1998, *The Role of Adult Learning in Promoting Active Citizenship in Britain in the Twentieth Century*, [in:] A. Bron, J. Field, E. Kurantowicz (eds.), *Adult Education and Democratic Citizenship II*, Impuls, Kraków.
- BIESTA G., 2011, *Learning Democracy in School and Society: Education, Lifelong Learning, and the Politics of Citizenship*, Sense Publishers, Rotterdam.
- BOTKIN J. W., ELMANDRJA M., MALITZA M., 1982, *Uczyć się bez granic*, przeł. K. Kukliński, PIW, Warszawa.
- BRON A., FIELD J., KURANTOWICZ E. (eds.), 1998, *Adult Education and Democratic Citizenship II*, Impuls, Kraków.
- BRON M., FIELD J. (eds.), 2001, *Adult Learning and Democratic Citizenship III*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław.
- Commission of the European Communities, 2001, *Making A European Area of Lifelong Learning. A Reality*, Brussels.

- DEAKIN CRICK R.D., JOLDERSMA C.W., 2006, *Habermas, Lifelong Learning and Citizenship Education*, Studies in Philosophy of Education, Vol. 26, No. 2.
- DRABIK-PODGÓRNA V., 2010, *Tranzycja jako nowa kategoria biograficzna we współczesnym poradnictwie zawodowym*, Edukacja Dorosłych, nr 1.
- EDWARDS R., 2008, *Actively Seeking Subjects?*, [in:] A. Fejes, K. Nicholl (eds.), *Foucault and Lifelong Learning: Governing the Subject*, Routledge, London–New York.
- European Commission, 1996, *Teaching and Learning: Towards a Learning Society*, Luxembourg.
- European Commission, 2000, *Commission Staff Working Paper: Memorandum on Lifelong Learning*, Brussels.
- FAURE E. (red.), 1975, *Uczyć się, aby być*, przeł. Z. Zakrzewska, PWN, Warszawa.
- FIELD J., 2005, *Social Capital and Lifelong Learning*, Policy Press, Bristol.
- FORNALCZYK A., PEREŚWIET-SOLTAN A., 2013, *Od redakcji*, Forum Oświatowe, nr 2.
- FOUCAULT M., 1980, *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings 1972–1977*, C. Gordon (ed.), transl. C. Gordon et al., Pantheon Books, New York.
- FOUCAULT M., 1998a, *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*, przeł. T. Komendant, Aletheia, Warszawa.
- FOUCAULT M., 1998b, *Trzeba bronić społeczeństwa. Wykłady w Collège de France, 1976*, przeł. M. Kowalska, KR, Warszawa.
- FOUCAULT M., 2000, *Wola wiedzy*, [w:] tenże, *Historia seksualności*, przeł. T. Komendant, B. Banasiak, K. Matuszewski, Czytelnik, Warszawa.
- GIROUX H., GIROUX S.S., 2004, *Take Back Higher Education*, Palgrave Macmillan, New York.
- GRAMSCI A., 1973, *Selections from the Prison Notebooks*, Lawrence & Wishart, London.
- HABERMAS J., 2002, *Teoria działania komunikacyjnego*, t. 2, przeł. A. M. Kaniowski, PWN, Warszawa.
- HEJNICKA-BEZWIŃSKA T., 1990, *Paradygmat pedagogiki instrumentalnej w Polsce*, [w:] Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Ku pedagogii pogranicza*, Wydawnictwo UMK, Toruń.
- HEJNICKA-BEZWIŃSKA T. (red.), 1995, *Racjonalność pedagogiki*, Wydawnictwo WSP, Bydgoszcz.
- HILDEBRANDT-WYPYCH D., 2014, *Obywatelstwo w strategii kształcenia ustawicznego Unii Europejskiej – wsparcie uczenia w demokracji czy rozwój kapitału ludzkiego?*, *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, nr 2.
- JARVIS P., 2000, *Imprisoned in the Global Classroom, Revisited: Towards an Ethical Analysis of Lifelong Learning*, [in:] K. Appleton, C. MacPherson, D. Orr (eds.), *Proceedings of the Inaugural International Lifelong Learning Conference*, Central Queensland University Press, Rockhampton.
- KALACH M., 2013, *W Łodzi pracę straci kolejnych 103 nauczycieli*, *Dziennik Łódzki*, 12 VIII, <http://www.dzienniklodzki.pl/artukul/966548,w-lodzi-prace-straci-103nauczycieli,id,t.html?cookie=1>, dostęp: 25 IX 2014.
- KARGUŁOWA A., 2006, *O teorii i praktyce poradnictwa*, PWN, Warszawa.
- KARGUŁOWA A. (red.), 2009, *Poradownictwo – kontynuacja dyskursu*, PWN, Warszawa.
- KŁAWSIUĆ-ZDUŃCZYK A., 2010, *Nowy wymiar poradnictwa w ujęciu rezolucji dotyczącej integracji całonizowego poradnictwa ze strategiami uczenia się przez całe życie*, *Edukacja Dorosłych*, nr 1.
- KŁAWSIUĆ-ZDUŃCZYK A., 2014, *Poradnictwo całonizowe jako element wsparcia w edukacji dorosłych*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń.
- KŁODKOWSKA J., 2010, *Aplikacja konstruktywizmu do praktyki poradnictwa*, *Edukacja Dorosłych*, nr 1.
- KRUSZELNICKI M., 2015, *Tutoring, mentoring, coaching – troskliwe oblicze władzy (ćwiczenia z krytyki Foucaultiańskiej)*, *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 69(1).
- KURANTOWICZ E., NIZIŃSKA A., 2012, *Trajektorie uczenia się w instytucjach kształcenia ustawicznego*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław.
- KWAŚNICA R., 1987, *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*, Instytut Kształcenia Nauczycieli im. Władysława Spasowskiego, Wrocław.

- KWIECIŃSKI Z., 2000a, *Edukacja wobec wyzwań demokracji*, [w:] Z. Kwieciński, *Tropy – Ślady – Próby. Studia i szkice z pedagogii pogranicza*, Edytor, Poznań–Olsztyn.
- KWIECIŃSKI Z., 2000b, *Mimikra czy sternik? Dramat pedagogiki w sytuacji przejścia formacyjnego*, [w:] Z. Kwieciński, *Tropy – Ślady – Próby. Studia i szkice z pedagogii pogranicza*, Edytor, Poznań–Olsztyn.
- KWIECIŃSKI Z., 2004, *Problem pedagogii nurtów głównych i pobocznych*, *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, nr 3.
- KWIECIŃSKI Z., 2007, *Problem pedagogii nurtów głównych i pobocznych*, [w:] Z. Kwieciński, *Tropy – Ślady – Próby. Studia i szkice z pedagogii pogranicza*, Edytor, Poznań–Olsztyn; *Między patosem a dekadencją. Studia i szkice socjopedagogiczne*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław.
- MALEWSKI M., 2010, *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław.
- MESJASZ J., 2013, *Bariery i ograniczenia mentoringu w polskich organizacjach*, *Forum Oświatowe*, nr 2.
- NOWOROLNIK-MASTALSKA M., 2013, *Rozwój profesjonalny jako uczenie się w relacjach*, *Studia Poradnicze*, nr 2.
- OECD, 1996, *Lifelong Learning for All*, Paris.
- PIORUNEK M., 2011, *Konteksty poradnictwa – przyczynek do dyskursu*, [w:] M. Piorunek (red.), *Poradnictwo. Kolejne przybliżenia*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń.
- RUTKOWIAK J., 2010, *Czy istnieje edukacyjny program ekonomii korporacyjnej?*, [w:] J. Rutkowiak, E. Potulicka, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Impuls, Kraków.
- RUTKOWIAK J., POTULICKA E., 2010, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Impuls, Kraków.
- SEDDON T., 2004, *Remaking Civic Formation: Towards A Learning Citizen?*, *London Review of Education*, nr 3.
- SZKUDLAREK T., 2001, *Ekonomia i moralność. Przemieszczenie dyskursu edukacyjnego*, *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, numer specjalny.
- SZKUDLAREK T., 2003, *Pedagogika krytyczna*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, PWN, Warszawa.
- TREBIŃSKA-SZUMIGRAJ E., 2009, *Emancypacja w poradnictwie*, [w:] A. Kargulowa (red.), *Poradnictwo – kontynuacja dyskursu*, PWN, Warszawa.
- UNESCO, 1996, *Learning: The Treasure Within: Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-First Century*, Paris.
- UNESCO, 1997, *Open and Distance Learning: Prospects and Policy Considerations*, Paris.
- USHER R., EDWARDS R. (eds.), 2007, *Lifelong Learning – Signs, Discourses, Practices*, Springer, Dordrecht.
- WAIN K., 1987, *Philosophy of Lifelong Learning*, Croom Helm, London.
- WOJTASIK B., 1993, *Doradca zawodu. Studium teoretyczne z zakresu poradnictwa*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
- WOJTASIK B., 2012, *Refleksje na temat stanu polskiego poradnictwa*, *Studia Poradnicze*, nr 1.
- WORLD BANK, 2003, *Lifelong Learning in the Global Knowledge Economy: Challenges for the Developing Countries. A World Bank Report*, The International Bank for Reconstruction and Development, Washington D.C.

Lifelong Learning and counselling as pedagogies of conformism and governmentality – a critical look

The pedagogical idea of lifelong learning is currently partaking the lamentable fate of all the other sub-systems of education: it is increasingly being subsumed under the neoliberal ideology of market

fundamentalism which sees learning as a vehicle to economic progress and to consumptionist participation in the economy and thus strips learning it of its public, ethical and emancipatory significance. The main precondition of this participation is, simply, acceptance – the individual's ability to conform to the existing state of things. In my paper, I use Foucault's critical concepts of discourse, knowledge/power and bio-power to analyze the mainstream discourses of lifelong learning and counseling and to illuminate the part they play in reinforcing and reproducing the neoliberal philosophy of education: a philosophy of social conformism and "governmentality". I demonstrate within the andragogical and "counsellogical" reflection on education the overwhelming presence of instrumental rationality, rampant both in its axiological and interpretive assumptions. I further argue that adopting such a perspective makes educators characteristically uncritical of pre-understandings originating in their own social environment and thus governing their thought, and ultimately renders their pedagogies a grossly conformist, anti-intellectual, let alone anti-pedagogical enterprise.

Keywords: *lifelong learning, andragogy, counselling, critical pedagogy, neoliberalism, instrumental rationality*