


Karolina Messyasz*

 <https://orcid.org/0000-0003-4534-3739>

PROBLEMATYZACJA I INSTRUMENTALIZACJA EDUKACJI W UE. PRZYKŁAD IDEI UCZENIA SIĘ PRZEZ CAŁE ŻYCIE I EUROPEJSKIEGO OBSZARU EDUKACJI

Abstrakt. Przedmiotem rozważań w artykule jest idea uczenia się przez całe życie (*lifelong learning*) oraz tworzony w ramach UE europejski obszar edukacji. Oba przedmioty badań są „wytwarzane” w ramach UE za pomocą odpowiednich dokumentów strategicznych (traktowanych w sensie analitycznym jako teksty preskryptywne), które stanowią wytyczne dla krajów członkowskich w zakresie wdrażania konkretnych rozwiązań edukacyjnych w postaci legislacji, programów, projektów itd. Dokumenty wybrane w drodze selekcji badawczej stanowią podstawę badania empirycznego, prowadzonego w duchu refleksji postfoucaultowskiej z zastosowaniem wybranych narzędzi typowych dla analizy ramowania oraz jakościowej analizy treści. W szerszym ujęciu artykuł służy ukazaniu sposobów problematyzowania i instrumentalizowania edukacji w polityce UE, która z kolei jest efektem przyjęcia określonego modelu gospodarczego.

Słowa kluczowe: uczenie się przez całe życie, europejski obszar edukacji, Unia Europejska, polityka edukacyjna, problematyzacja, instrumentalizacja.

1. Wprowadzenie

Problematyka podjęta w niniejszym tekście wymaga osadzenia jej w odpowiednich ramach teoretycznych, interpretacyjnych oraz historycznych. W pierwszej części artykułu zasygnalizowane zostały wątki odnoszące się do przyjętego rozumienia pojęcia problematyzacji w myśli postfoucaultowskiej oraz analizy ramowania jako jej narzędzia. Wskazano również sposób przeprowadzenia analizy i zastosowane narzędzia badawcze. W drugiej części wspomniany został kontekst historyczny

* Dr, Katedra Socjologii Polityki i Moralności, Wydział Ekonomiczno-Socjologiczny, Uniwersytet Łódzki, ul. Rewolucji 1905 r. 41/43, 90-214 Łódź, e-mail: karolina.messyasz@uni.lodz.pl

wyłaniania się i wzrostu znaczenia idei *lifelong learning* wraz z próbą uchwycenia szczególnych wydarzeń (momentów problematyzowania), które mogły wpłynąć na konstrukcję dokumentów. W trzeciej części tekstu przedstawione zostały wyniki analizy wybranych materiałów empirycznych w postaci dokumentów strategicznych UE, podsumowanie zaś odnosi się do procesu problematyzacji, instrumentalizacji i indywidualizacji edukacji.

2. Założenia teoretyczno-metodologiczne

Przedstawiona w niniejszym tekście analiza wpisuje się, w szerokim sensie, w zagadnienia badania relacji władzy i współkonstruującego ją instytucjonalnego dyskursu. Tym samym w ujęciu teoretycznym i metodologicznym odnosi się do prac Michela Foucaulta, a dokładniej do refleksji postfoucaultowskiej. Propozycje zastosowania jego optyki do rozwiązań metodologicznych mają obecnie niezwykle szeroki zakres, począwszy od wykorzystywania pojęć i kategorii z jego prac jako specyficznej matrycy do badań empirycznych (każdorazowo modyfikowanych), przez określone nastawienie filozoficzne do badań, po przekonanie o niemożności traktowania myśli Foucaulta jako metody badań empirycznych (por. Nowicka-Franczak 2017: 199). Jednak rozważania nad tym aspektem nie stanowią w tekście głównego pola zainteresowania i analizy, dlatego też nie ma w nim szczegółowych studiów nad zapleczem pojęciowym M. Foucaulta i kontynuatorów jego myśli¹. Tego typu analiza wymagałaby nieco innej optyki. Moje cele są skromniejsze i koncentrują się na pokazaniu, w jaki sposób idea uczenia się przez całe życie stała się w Unii Europejskiej fundamentem polityki edukacyjnej, jak jest wartościowana, w jakim kontekście się pojawiła i jest rozwijana oraz przy pomocy jakich narzędzi (pojęć, terminów, definicji) próbuje ustanowić się europejski obszar edukacji.

Przedstawiona w tekście analiza utrzymana jest w refleksji postfoucaultowskiej, z której wykorzystuję głównie pojęcie „problematyzacji”. Kategorię problematyzacji rozumiem za Michelem Foucaultem jako próbę ukazania, jak i dlaczego pewne fenomeny, procesy stają się problemem (2001). Jak pisze Karol Franczak, jest to próba namysłu nad sposobem, w jaki ludzie dostrzegają pewien wycinek rzeczywistości, poddają go dyskusji i intensywnej analizie,

[...] jak społeczne obiekty z peryferii intelektualnego namysłu przesuwają się do samego jego centrum. Pisząc o problematyzacjach, Foucault skupiał uwagę na obiektach myślenia, które w określonych momentach wywołują zaniepokojenie, prowokują spory i przyczyniają się do reorganizacji instytucji społecznych. [...] *Problematizing moments* mogą stać się podłożem do intensywnej refleksji, dotyczącej określonych praktyk społecznych, które w efekcie ulegają zmianie (Franczak 2017: 151, 153).

¹ Rozważaniom tego typu poświęcono wiele tekstów. W polskiej literaturze przedmiotu można je odnaleźć m.in. w publikacjach Marka Czyżewskiego, Karola Franczaka, Magdaleny Nowickiej-Franczak, Heleny Ostrowskiej.

Za taki przypadek można uznać edukację, która w określonym kontekście i celu stała się w UE obiektem zainteresowania i podstawą ważnej polityki publicznej, co przełożyło się na zintensyfikowane wysiłki na rzecz zmiany konkretnych instytucjonalnych praktyk i zachowań jednostkowych.

Za momenty problematyzacji uznaję kryzysy ekonomiczne, finansowe, społeczne, które od lat 70. XX w. coraz częściej pojawiają się w cyklach gospodarczych. Na tym tle chciałam pokazać, co w wymiarze dyskursywnym, na poziomie dokumentów, propozycji rozwiązań oraz regulacji prawnych i organizacyjnych zostało uruchomione jako odpowiedź na moment kryzysowy (postrzegany w kategoriach problematyzacji). Problematyzację traktuję jako obiekt analizy, a jej obecności będę poszukiwała w tekstach preskryptywnych,

które mają intencję pedagogiczną i można je traktować jako oparcie i wskazówkę dla codziennych rutyn. Teksty takie skłaniają do namysłu nad własnym zachowaniem, rozwijania określonych „zabiegów koło siebie” oraz aplikacji „właściwych” reguł po to, aby skutecznie działać w rzeczywistości (Franczak 2017: 156).

Problematyzację postrzegam także jako celowy akt, angażujący w następstwie określone działania, decyzje czy interwencje (por. Barnett 2015; Franczak 2017). Ramowanie z kolei rozumiem jako narzędzie problematyzacji, przyjmując, że „[p]owstające w wyniku procesów ramowania definicje sytuacji są w stanie uruchamiać określone decyzje, wpływać na kształtowanie polityk publicznych, sprzyjać wybranym aktorom społecznym i forsować pożądane typy podmiotowości” (Franczak 2017: 157). Jednocześnie celem tekstu jest wskazanie elementów procesów instrumentalizowania i indywidualizowania edukacji, które prezentowane są jako współczesne formy rozwoju społecznego.

Ostatnim wątkiem teoretycznym, do którego należy nawiązać z uwagi na poruszany temat, jest kwestia polityk publicznych. Samo pojęcie polityki publicznej doczekało się różnych definicji i wyjaśnień. Z jednej strony jest ona określana jako wiedza o rozwiązywaniu problemów społecznych, z drugiej – jako praktyczne działania systemowe, realizowane przez instytucje władzy publicznej w celu rozwiązywania problemów w różnych obszarach życia społecznego oraz tworzenia optymalnych warunków rozwoju (por. Kozaczka 2016: 327–328; Szarfenberg 2016: 48–53). W tym sensie przedstawiona w niniejszym artykule analiza wpisuje się w szeroko rozumiane badania sektorowej polityki publicznej. Jednakże w zakresie narzędzi nie czerpię z instrumentarium badawczego typowego dla tej subdyscypliny. Badania te osadzone są w różnych ramach teoretycznych (np. podejście racjonalistyczne, interpretatywne, krytyczne) i zazwyczaj dotyczą sposobów realizacji, etapów, celów czy rezultatów konkretnych polityk. Mnie natomiast interesuje sposób ich „wytwarzania” i „problematyzowania”, stąd wybór innej ścieżki badawczej.

Przedmiotem badania uczyniono wybrane (z szerszego zestawu) dokumenty strategiczne Unii Europejskiej z lat 1996–2021, których autorami są Komisja

Europejska, Parlament Europejski, Rada Europy i Rada Unii Europejskiej, dotyczące urzeczywistniania idei uczenia się przez całe życie oraz europejskiego obszaru edukacji. Rok 1996, ogłoszony w UE „Europejskim rokiem uczenia się przez całe życie”, uznają za punkt zwrotny w intensyfikacji prac nad zmianą podejścia do edukacji i systematycznego przeobrażania jej w ważną unijną politykę publiczną. Wtedy państwa europejskie wprowadziły do swych programów politycznych nowy cel – uczenie się przez całe życie. Za podstawę źródłową posłużyła literatura przedmiotu oraz źródła internetowe w postaci stron Unii Europejskiej i bazy aktów prawnych EUR-Lex (<https://eur-lex.europa.eu/homepage.html>). Z ich pomocą udało się odtworzyć trajektorię wyłaniania się idei uczenia się przez całe życie (*lifelong learning*), wskazać kluczowe momenty oraz zidentyfikować dokumenty inicjujące, a następnie rozszerzające i przekształcające pierwotną ideę. Należy zaznaczyć, że w przyjętych ramach czasowych mamy do czynienia z efektami oddziaływania kilku nakładających się „zmiennych”, tj. różnych kadencji Komisji Europejskiej (5–6 lat), kolejnych perspektyw budżetowych (6–8 lat) oraz okresu obowiązywania dokumentów strategicznych (do 10 lat), które nie pokrywają się ze sobą.

W latach 1996–2021 mieliśmy do czynienia z rządami sześciu Komisji Europejskich: (1995–1999: Komisja Jacques’a Santera; 1999–2004: Komisja Romano Prodiego; 2004–2010: pierwsza Komisja José Manuela Barroso; 2010–2014: druga Komisja José Manuela Barroso; 2014–2019: Komisja Jean-Claude’a Junckera; 2019–2024: Komisja Ursuli von der Leyen). Ponadto w omawianym okresie obowiązywało pięć perspektyw budżetowych, które stanowią długofalowe ramy finansowe UE (1993–1999; 2000–2006; 2007–2013; 2014–2020; 2021–2027). Na ten stan rzeczy nakłada się specyfika funkcjonowania aktów normatywnych i nie-normatywnych w UE, ich różny czas obowiązywania. Niektóre, mimo że powstały w dość odległym czasie, nadal obowiązują, są rozwijane, poszerzane, rozbudowywane, często projektowane na dekadę do przodu. Część z nich zmienia swój sens i cel, inne nie. Ponadto dokumenty mają charakter kumulatywny, z tendencją do coraz szybszego przyrastania. Dodatkowo traktat lizboński wprowadził w UE tzw. otwartą metodę koordynacji (*Open Method of Coordination – OMC*). Ten rodzaj zarządzania w UE opiera się na identyfikacji i rozpowszechnianiu najlepszych praktyk oraz wytycznych i jest często postrzegany jako ważny instrument unijnej polityki konwergencji, również w dziedzinie edukacji. W ten sposób różnego typu dane, wskaźniki, punkty odniesienia (*benchmarks*) stały się nośnikami zasad i ustanawiania reguł. Na unijną politykę uczenia się przez całe życie składają się zatem broszury, zalecenia, rezolucje, statystyki, programy, białe i zielone księgi, agendy, wnioski, deklaracje, konkluzje, komunikaty, wspólne stanowiska, decyzje i plany działania. Na potrzeby niniejszego opracowania wybrano najważniejsze dokumenty, o dużym znaczeniu politycznym, dotyczące zagadnienia uczenia się przez całe życie i europejskiego obszaru edukacji. Ostatecznie do analizy włączono 24 dokumenty (szczegóły zawiera Tabela 1).

Tabela 1. Dokumenty dotyczące uczenia się przez całe życie i europejskiego obszaru edukacji stanowiące podstawę analizy

Przedział czasowy	Kadencje Komisji Europejskiej	Perspektywa budżetowa	Dokument
1	2	3	4
1990–1999	1995–1999: Komisja Jacques’a Santera	1993–1999	Dokument nadrzędny: Traktat z Maastricht (1992) Council Conclusions on a Strategy for Lifelong Learning (Council of European Union, 20 grudnia 1996 r.) ^a
2000–2009	1999–2004: Komisja Romano Prodiego; 2004–2010: pierwsza Komisja José Manuela Barroso	2000–2006 2007–2013	Dokument nadrzędny: Traktat z Nicei (2003) Memorandum on Lifelong Learning (Commission of the European Communities, 30 października 2000 r.); Making a European Area of Lifelong Learning a Reality (Commission of the European Communities, 21 listopada 2001 r.); Council Resolution on Lifelong Learning (Council of Europe, 27 czerwca 2002 r.); Education and Training 2010 (Commission of the European Communities 2001; Council of the European Union, 30 kwietnia 2004 r.); Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning (Commission of the European Communities 2006).
2010–2019	2010–2014: druga Komisja José Manuela Barroso; 2014–2019: Komisja Jean-Claude’a Junckera	2007–2013 2014–2020	Dokument nadrzędny: Strategia lizbońska (2010–2020); Europa 2020 – strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu (2010–2020) Parlament Europejski i Rada Unii Europejskiej 2008; Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie (Parlament Europejski, Rada Unii Europejskiej, 23 kwietnia 2008 r.); Kształcenie i szkolenie 2020/Education and Training 2020 (Rada Unii Europejskiej, 12 maja 2009 r.); Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów „Nowe podejście do edukacji: Inwestowanie w umiejętności na rzecz lepszych efektów społeczno-gospodarczych” (Komisja Europejska, 20 listopada 2012 r.);

Tabela 1 (cd.)

1	2	3	4
2010–2019	2010–2014: druga Komisja José Manuela Barroso; 2014–2019: Komisja Jean-Claude ^a Junckera	2007–2013 2014–2020	<p>Wspólne sprawozdanie Rady i Komisji z wdrażania strategicznych ram europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia (ET 2020) „Nowe priorytety współpracy europejskiej w dziedzinie kształcenia i szkolenia” (Rada Unii Europejskiej, Komisja Europejska 2015);</p> <p>Zalecenie Rady w sprawie europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie (Rada Unii Europejskiej, 22 maja 2017 r.);</p> <p>Zalecenie Rady w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (Rada Unii Europejskiej, 22 maja 2018 r.);</p> <p>Konkluzje Rady w sprawie kroków ku urzeczywistnieniu wizji europejskiego obszaru edukacji (Rada Unii Europejskiej, 22 maja 2018 r.);</p> <p>Rezolucja Rady w sprawie dalszego rozwijania europejskiego obszaru edukacji w celu wsparcia zorientowanych na przyszłość systemów kształcenia i szkolenia (8 listopada 2019 r.);</p> <p>Konkluzje Rady w sprawie kluczowej roli polityk uczenia się przez całe życie we wzmacnianiu społeczeństw z myślą o technologicznej i ekologicznej transformacji wspierającej trwałą i włączającą wzrost (8 listopada 2019 r.).</p>
2020–2030	2019–2024: Komisja Ursuli von der Leyen	2014–2020 2021–2027	<p>Dokument nadrzędny: Wytoczne polityczne na następną kadencję KE Ursuli von der Leyen (2019–2024)/Wspólne konkluzje Parlamentu Europejskiego, Rady Unii Europejskiej i Komisji Europejskiej „Cele i priorytety polityczne na lata 2020–2024” (2020–2024)</p> <p>Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów w sprawie utworzenia europejskiego obszaru edukacji do 2025 r. (Komisja Europejska, 30 września 2020 r.);</p> <p>Rezolucja Rady w sprawie strategicznych ram europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia na rzecz europejskiego obszaru edukacji i w szerszej perspektywie (2021–2030) (Rada Unii Europejskiej, 26 lutego 2021 r.);</p> <p>Rezolucja Parlamentu Europejskiego w sprawie europejskiego obszaru edukacji: wspólne całociowe podejście (Parlament Europejski, 11 listopada 2021 r.).</p>

^a Część dokumentów nie jest dostępna w języku polskim, dlatego tytuły niektórych przytaczane są w wersji anglojęzycznej.

Źródło: opracowanie własne.

Dokumenty te zostały poddane analizie ramowania z wykorzystaniem elementów charakterystycznych dla jakościowej analizy treści. Celem analizy było ujawnienie momentu i kontekstu pojawiania się określonych dokumentów w agendzie UE, wskazanie głównych ram odniesienia, priorytetów, celów, wskaźników oraz postulatów związanych z wdrażaniem określonej polityki publicznej w krajach członkowskich. Analiza prowadzona była w optyce instrumentalizacji i indywidualizacji edukacji.

3. Rozwój idei uczenia się przez całe życie

Korzeni koncepcji uczenia się przez całe życie można upatrywać w odległej starożytności, Renesansie czy Oświeceniu. Jednak rozwój idei *lifelong learning* zbiegł się z boomem edukacyjnym, który nastąpił po II wojnie światowej. W najnowszej historii (XX i XXI w.) tej koncepcji można wyróżnić kilka okresów, kiedy to przekształcała się ona z tematu marginalnego dla opinii publicznej, zarezerwowanego dla specjalistów z dziedziny edukacji, w skonkretyzowaną politykę edukacyjną, której celem jest rozwiązanie szerokiego zakresu problemów. Trzy instytucje najbardziej zaangażowane w rozwój idei to UNESCO, OECD i UE (Volles 2014: 2–3). Wyróżnić można następujące okresy, które zostały przedstawione w Tabeli 2.

Tabela 2. Okresy w rozwoju idei uczenia się przez całe życie

Lata	Działania
1940–1960	pojawienie się „edukacji dorosłych” w agendzie międzynarodowej
1960 – poł. lat 70.	promocja uczenia się przez całe życie głównie przez OECD i UNESCO, powolne włączanie się do tematu UE
poł. lat 70. – lata 80.	Rozwijanie idei uczenia się przez całe życie (głównie UNESCO i OECD) w środowisku specjalistów; spadek publicznego zainteresowania ideą
1990–1999	uczenie się przez całe życie stało się centralnym elementem polityki UE
2000–2007	uczenie się przez całe życie jako środek zaradczy w odniesieniu do szerokiego wachlarza problemów gospodarczych (UE)
2008–2013	powiązanie idei uczenia się przez całe życie z koncepcjami kapitału ludzkiego
2014–2020	powiązanie uczenia się przez całe życie z politykami publicznymi, integracją i włączeniem społecznym; instrument służący rozwojowi społecznemu i gospodarczemu
po 2020 r.	uczenie się przez całe życie jako prawo każdego obywatela UE; instrument służący „zielonej i cyfrowej rewolucji” oraz zwiększaniu potencjału ekonomicznego UE

Źródło: opracowanie własne na podstawie Volles (2014).

Przedstawiając w dużym skrócie losy idei *lifelong learning*, można zauważyć, że ewoluowała ona od podejścia humanistycznego do determinizmu gospodarczego, stając się „pragmatycznie pojmowaną strategią działania służącą podnoszeniu kompetencji, zwłaszcza tych, które są istotne z punktu widzenia rynku pracy” (Worek 2016: 26). Proces ten nie przebiegał w gospodarczej i politycznej próżni, był bowiem efektem zmiany modelu społeczno-gospodarczego, który nastąpił w latach 70. XX w. Zmiana ta związana była z przejściem w łonie nauk ekonomicznych od paradygmatu tzw. *welfare state* do paradygmatu neoliberalnego, zaś w gospodarce od zatrudnienia w sektorze produkcji do zatrudnienia w sektorze usług i tzw. *knowledge industries*. W wymiarze społecznym oznaczało to przejście do modelu społeczeństwa opartego na wiedzy (*knowledge-based society*)/społeczeństwa informacyjnego (*information society*) (por. Drucker 1999; Toffler 1996; Castells 2011). Zwrot ku wiedzy, traktowanej jako najważniejszy zasób i kapitał, oznaczał możliwość, a z czasem konieczność jej ciągłego rozwoju i uzupełniania. Wiedza bowiem stanowi klucz do wytwarzania innowacji będących podstawą powodzenia społeczeństwa i gospodarki opartej na wiedzy. Tym samym wokół „wiedzy” wytworzony został specyficzny słownik pojęć (m.in. kompetencje, umiejętności, kwalifikacje) wraz z przypisanymi im szczegółowymi znaczeniami oraz działaniami i praktykami, które odtąd zaczęły być przedmiotem szczególnego zainteresowania instytucji politycznych i gospodarczych dążących do realizacji powyższego modelu społeczno-gospodarczego. W obszarze produkcji i rynku pracy oznaczało to koncentrację na „większej elastyczności [pracowników – przyp. KM] i konieczności dostosowania się do zmieniających się kierunków działania przedsiębiorstwa” (Worek 2016: 14). To wszystko plus dynamika zmian technologicznych i cyfrowych przełożyło się na wzrost zainteresowania podmiotów takich jak Unia Europejska implementacją idei uczenia się przez całe życie, oznaczającej konieczność zdeponowania w jednostkach dyspozycji i gotowości do ciągłego podnoszenia swoich umiejętności i kompetencji oraz rozpowszechnienia i zakorzenienia kultury uczenia się. Tym samym edukacja stała się obszarem szczególnego zainteresowania i „troski” instytucji europejskich.

Należy podkreślić, że opisane powyżej zmiany wpłynęły również na samą edukację, która uległa urynkowaniu, utowarowieniu i zindywidualizowaniu. Nastąpiło fundamentalne przesunięcie odpowiedzialności za koszty edukacji z państwa na jednostkę, co uwidaczniało się w rosnącej tendencji do budowania polityki edukacyjnej w oparciu o przekonanie, że młodzi ludzie (lub ich rodzice) muszą wziąć na siebie odpowiedzialność finansową „za swoją edukację”. Zgodnie „z filozofią neoliberalną edukacja jest traktowana jako osobista inwestycja” (Wyn 2012). Edukacja tym samym stała się „prywatnym kosztem” i „osobistą odpowiedzialnością” młodych ludzi i ich rodzin. Zostali oni obarczeni konsekwencjami za „własne” wybory poprzez mechanizmy naturalizacji i uwewnętrzniania przekonania, że każda porażka jest ich porażką, a nie systemu (White, Wyn 2004). Ponadto sam system edukacji przeszedł tzw. *skills revolution*, co oznaczało zwrot w kierunku wymogu kształcenia różnych umiejętności i wiedzy, szczególnie zaś

tych praktycznych. Doprowadziło to do rozwoju polityk i praktyk, które tworzyły i wykorzystywały nowe rodzaje kapitału ludzkiego, wymagające coraz wyższego poziomu wykształcenia. Argumentowano, że młodzi ludzie będą musieli zdobyć szeroki wachlarz nowych umiejętności nie tylko po to, by być konkurencyjnymi na rynku pracy, ale także by pomóc w utrzymaniu wzrostu gospodarczego. Rozwojowi takiej strategii towarzyszyła obietnica zaawansowanych technologicznie, wysoko opłacanych miejsc pracy w przyszłości i szerokie zapotrzebowanie na wysokiej klasy specjalistów (Mikiewicz 2014). Dziś w ten proces włączone są nie tylko osoby młode, ale wszystkie grupy wiekowe, w związku z objęciem procesem uczenia się całego spektrum życia.

Analizując ewolucję idei uczenia się przez całe życie, należy zaznaczyć, że dokonywała się ona również poprzez zmianę terminologii. Dwa najważniejsze przesunięcia terminologiczne to:

- **przejsięcie od „edukowania” (*education*) do „uczenia się” (*learning*)** – co oznacza zmniejszenie nacisku na struktury i instytucje, a zwiększenie nacisku na jednostkę; jednostka staje się centrum procesu edukacyjnego, jednocześnie ponosząc odpowiedzialność za proces uczenia się, motywację, konsekwencje (indywidualizacja edukacji);
- **przejsięcie od kształcenia/edukacji/uczenia się „dorosłych” (*adult*), poprzez „powracające” (*recurrent*) i „ustawiczne” (*permanent*), do „trwającego całe życie” (*lifelong*)** – co oznacza odejsięcie od modelu, w którym jest ściśle określony czas na naukę (dzieciństwo i wczesna młodość), i przejście do modelu nauki „od początku do końca życia” (por. Borg, Mayo 2005; Volles 2014; Worek 2016).

4. Edukacja jako źródło i rozwiązanie problemów strukturalnych UE

Uwidoczniona powyżej ewolucja podejścia do idei *lifelong learning* to efekt przemian polityczno-gospodarczych, które zaowocowały przejściem do modelu neoliberalnego. Oznaczało to zmianę relacji pomiędzy państwem a jednostką i społeczeństwem, co wyraziło się w silnych tendencjach indywidualizacji odpowiedzialności i motywacji do działań. W rozumieniu liberalnym model ten może oznaczać „wyzwolenie” się ze struktur i „upodmiotowienie”, czyli możliwość „decydowania o sobie”, w tym o czasie i sposobie nauki, natomiast w rozumieniu strukturalnym oznacza przeniesienie odpowiedzialności za wybory i decyzje, również edukacyjne, z państwa oraz instytucji publicznych na jednostki, które muszą „znaleźć w sobie” odpowiednią motywację do rozmaitych działań i ponieść ich konsekwencje (Worek 2016: 32). Przejście znamionowane było także zdecydowanym przesunięciem ku rynkowi jako głównemu regulatorowi popytu i podaży, jak również relacji społecznych, w tym funkcjonowania instytucji publicznych, którym zalecano wdrożenie tzw. nowego podejścia do zarządzania publicznego (NPM),

opierającego się na strategiach zarządzania sektorem prywatnym. Ten kontekst polityczno-gospodarczy dość dobrze odzwierciedlają dokumenty strategiczne UE, zarówno na poziomie lingwistycznym, jak i retorycznym.

Początek lat 90. XX w. to czas końca zimnej wojny i poważnej recesji (1991–1994), której towarzyszył gwałtowny wzrost bezrobocia. Europa pozostawała w cieniu gospodarczym USA i Japonii, a głównym celem UE stało się wzmocnienie jej znaczenia gospodarczego i politycznego na arenie międzynarodowej oraz walka z bezrobociem. Komisja Europejska wykorzystując traktat z Maastricht (1992), wzmogła wysiłki harmonizacyjne również w obszarze edukacji (art. 126 i 127), dążąc do stworzenia wspólnej przestrzeni edukacyjnej – pomimo pozostawiania szkolnictwa w ramach kompetencji krajowych (Volles 2014). Współpraca w tym zakresie pomiędzy państwami członkowskimi polegała na dopasowaniu krajowych celów edukacyjnych do politycznych, gospodarczych i społecznych celów UE (Rizzo 2017; Lawn 2011; Lawn, Grek 2012). Jednocześnie zintensyfikowano wysiłki na rzecz silniejszego powiązania edukacji z rynkiem pracy, a uczenie się przez całe życie stało się wyraźnym przedmiotem polityki UE. Tendencje te zostały wyrażone w dwóch białych księgach: *Growth, Competitiveness and Employment – The challenges and ways forward into the 21st century* (Delors 1993) oraz *Teaching and Learning – Towards the learning society* (Commission of the European Communities 1995). W pierwszej uznano kształcenie i szkolenie przez całe życie za główny priorytet w rozwiązywaniu ogólnoeuropejskiego problemu zatrudnienia, proponując *lifelong learning* jako kluczowy środek reformy systemów edukacji, a także wskazano, że uczenie się przez całe życie odnosi się zarówno do samorealizacji jednostki, jak i osiągania celów gospodarczych (por. Gass 1996: 5). W drugiej stwierdzono, że za proces uczenia się przez całe życie odpowiada przede wszystkim sama jednostka (Eurydice 2002). Obie książki stanowiły ważne podglebie dla dokumentów będących podstawą analizy i odpowiadały za uruchomienie ramy ekonomii w instytucjonalnej narracji UE.

W 1996 r. ogłoszono *Strategy for Lifelong Learning*, która określiła kluczowe zasady i zdefiniowała ramy dla dalszego rozwoju idei. Na poziomie UE cele te obejmowały: (1) zachęcanie do zdobywania nowej wiedzy; (2) zbliżenie sektorów edukacji i biznesu; (3) zwalczanie wykluczenia; (4) rozwijanie znajomości trzech języków europejskich oraz (5) równe traktowanie inwestycji kapitałowych i inwestycji w szkolenia (Council of the European Union 1996). Ponadto w dokumencie stwierdzono: „Lifelong learning is essential to enhance competitiveness, combat unemployment, bring about the full and active participation of all people in society and improve innovation in every sector in economic and social life” (Council of the European Union 1996). A także: „lifelong learning demands that individuals, as learners, develop an increasing responsibility for their own education” (Council of the European Union 1996).

Formalne potwierdzenie, iż uczenie się przez całe życie stanowi odtąd nadrzędną zasadę polityki Wspólnoty w dziedzinie edukacji oraz dodatkowy element

w innych dziedzinach polityki europejskiej, m.in. w dziedzinie zatrudnienia, znalazło się w traktacie amsterdamskim z 1997 r. (Eurydice 2002: 11). W omawianym okresie idea uczenia się przez całe życie stała się centralnym zagadnieniem wraz z przyjęciem koncepcji tzw. uczącego się społeczeństwa (*learning society*), czy szerzej – koncepcji społeczeństwa wiedzy (*knowledge-based society*). Wiedza stała się podstawową wartością i zyskała znaczenie instrumentalne oraz aplikacyjne, zaś ciągłość doskonalenia swoich umiejętności została „wymogiem rzeczywistości”, do której należy się zaadaptować. Inwestycje w kapitał ludzki zaczęły być postrzegane jako ważne narzędzia zwiększania produktywności (Rizzo 2017). Na przełomie wieków koncepcja *lifelong learning* stała się integralną częścią polityki UE i państw członkowskich.

Idea stania się najbardziej konkurencyjną i dynamiczną, opartą na wiedzy gospodarką na świecie wybrzmiała w pełni w strategii lizbońskiej z 2000 r. Jednak o pierwszych latach XXI w. należy mówić w dwóch ważnych dla UE kontekstach. Pierwszym z nich był kolejny kryzys gospodarczy spowodowany bańką spekulacyjną związaną z nowymi technologiami informacyjnymi, którego efektem było wysokie bezrobocie, głównie wśród słabszych grup pracowniczych. Drugim wydarzeniem było rozszerzenie UE do 27 krajów członkowskich w 2004 r., co spowodowało największy jednorazowy wzrost liczby ludności UE i tym samym nadwyrężyło jej zasoby. Cele ze strategii lizbońskiej (2000) zostały powtórzone w dokumencie *Memorandum on Lifelong Learning* (Commission of the European Communities 2000, ust. 5). Stwierdzono w nim również, że idea uczenia się przez całe życie wykracza poza obszar edukacji i powinna przenikać wszystkie sfery życia:

Lifelong learning is no longer just one aspect of education and training; it must become the guiding principle for provision and participation across the full continuum of learning contexts. The coming decade must see the implementation of this vision. [...] lifelong learning is an essential policy for the development of citizenship, social cohesion and employment (Commission of the European Communities 2000).

W komunikacie *Making a European Area of Lifelong Learning a Reality* Komisja Europejska ogłosiła kompleksowy plan działania na rzecz wdrażania uczenia się przez całe życie i urzeczywistnienia europejskiego obszaru edukacji, w którym określono listę działań niezbędnych do ich wprowadzenia: (1) tworzenie kultury uczenia się; (2) zwiększenie powszechnego dostępu do informacji i doradztwa dotyczącego możliwości edukacyjnych; (3) zwiększenie inwestowania w uczenie się w wymiarze finansowym i czasowym, określenie możliwości edukacyjnych; (4) upowszechnienie umiejętności podstawowych; (5) rozwój innowacyjnych koncepcji uczenia się – nauczania na odległość (European Commission 2001). Ponadto po raz kolejny idea LLL została wpisana w kontekst ekonomiczny: „Lifelong learning, therefore, has a key role to play in developing a coordinated strategy for employment and particularly for promoting a skilled, trained and adaptable workforce” (European Commission 2001).

Jednocześnie w omawianym okresie uczenie się przez całe życie zostało zdefiniowane jako „wszelkie działania edukacyjne podejmowane przez całe życie w celu pogłębienia wiedzy, umiejętności i kompetencji w perspektywie osobistej, obywatelskiej, społecznej i/lub zawodowej” (Commission of the European Communities 2006: § 2). Określono także osiem kompetencji kluczowych dla uczenia się przez całe życie:

„1) Communication in the mother tongue; 2) Communication in foreign languages; 3) Mathematical competence and basic competences in science and technology; 4) Digital competence; 5) Learning to learn; 6) Social and civic competences; 7) Sense of initiative and entrepreneurship; and 8) Cultural awareness and expression” (Commission of the European Communities 2006).

W połowie pierwszej dekady XXI w. stało się jasne, że osiągnięcie założonych w strategii lizbońskiej celów szło bardzo opieszale, w związku z czym instytucje UE zaleciły ponowne powiązanie idei *lifelong learning* ze wzrostem gospodarczym, rynkiem pracy i zatrudnieniem (Kok 2004).

Kluczowe dla drugiej dekady nowego stulecia było to, co wydarzyło się w latach 2008–2009. Kryzys, którego siłę porównywano do zapaści lat 30. XX w., stał się głównym argumentem w tworzeniu unijnych polityk i budżetu. Niezadowalające postępy w modernizacji systemu kształcenia i szkolenia od czasu strategii lizbońskiej, wysoka stopa bezrobocia wśród młodzieży oraz kryzys umiejętności spowodowały, że w 2008 r. UE podjęła decyzję o stworzeniu *Europejskich ram kwalifikacji/European Qualifications Framework (EQF) dla uczenia się przez całe życie* (Parlament Europejski i Rada Unii Europejskiej 2008). W 2009 r. Komisja Europejska rozpoczęła prace nad długoterminową strategią *Europa 2020: Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu* (Komisja Europejska 2010), gdzie znów podkreślono konieczność integracji pracy i edukacji w ramach procesu uczenia się przez całe życie, poprzez nacisk na konkurencję, innowacje i zatrudnienie. Tym razem wzrost gospodarczy miał być inteligentny i przyjazny środowisku, co zostanie rozwinięte i wzmocnione w późniejszych dokumentach. W tym samym roku Rada Europejska przyjęła strategię *Kształcenie i szkolenie 2020/Education and Training 2020* (Rada Unii Europejskiej 2009), w której wyznaczono wspólne cele strategiczne dla państw członkowskich wraz z zestawem sposobów ich osiągnięcia, wspólne metody pracy i poziomy odniesienia. Zgodnie z dokumentem kształcenie i szkolenie mają pomóc obywatelom UE w stawianiu czoła wyzwaniom społeczno-gospodarczym, demograficznym, środowiskowym i technologicznym. Skuteczne inwestowanie w kapitał ludzki w ramach systemów kształcenia i szkolenia ma skutkować osiągnięciem spełnienia osobistego, społecznego i zawodowego wszystkich obywateli, trwałej koniunktury gospodarczej i szans na zatrudnienie, a także promocją wartości demokratycznych, spójności społecznej, aktywności obywatelskiej i dialogu międzykulturowego. Warto zauważyć, że cele strategiczne objęły zwiększanie

kreatywności i innowacyjności, w tym przedsiębiorczości, na wszystkich poziomach kształcenia i szkolenia (Rada Unii Europejskiej 2009). W 2012 r. przedstawiona została także strategia *Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes/Nowe podejście do edukacji: Inwestowanie w umiejętności na rzecz lepszych efektów społeczno-gospodarczych*, w której nastąpił wyraźny zwrot w kierunku wyników nauczania i lepszych umiejętności w zakresie przedsiębiorczości (Komisja Europejska 2012). Edukacja i umiejętności zostały określone jako kluczowy atut na rzecz wzrostu.

Inwestowanie w kształcenie i szkolenie na rzecz poprawy umiejętności ma zasadnicze znaczenie dla zwiększenia wzrostu i konkurencyjności: umiejętności stanowią o zdolności Europy do zwiększania wydajności. W perspektywie długoterminowej mogą pobudzać innowacyjność i wzrost, przesuwać produkcję na wyższe ogniwa łańcucha wartości, stymulować koncentrację wyższych umiejętności w UE i kształtować przyszły rynek pracy (Komisja Europejska 2012).

Stwierdzono w niej ponadto, że to niedopasowanie umiejętności do zapotrzebowania na nie (tzw. luka kompetencyjna) jest coraz większym problemem dla konkurencyjności europejskiego przemysłu. Należy zatem „w szczególności skoncentrować uwagę na rozwoju umiejętności w zakresie przedsiębiorczości, ponieważ przyczyniają się one nie tylko do tworzenia nowych przedsiębiorstw, ale także zwiększają szanse młodych ludzi na zatrudnienie” (Komisja Europejska 2012).

Kolejny „pakiet” dokumentów pojawił się w latach 2017–2019, do czego impulsem było *Wspólne sprawozdanie Rady i Komisji z 2015 r. z wdrażania strategicznych ram europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia (ET 2020). Nowe priorytety współpracy europejskiej w dziedzinie kształcenia i szkolenia*, stanowiące swego rodzaju bilans pierwszego pięcioletnia ET 2020. Dokumenty służyły powstaniu narzędzia operacyjnego do celów kształcenia/szkolenia i pracy – europejskich zasad ramowych dotyczących umiejętności, kompetencji i zawodów (ESCO), wskazaniu nowego zestawu kompetencji kluczowych (kompetencje w zakresie rozumienia i tworzenia informacji, kompetencje w zakresie wielojęzyczności, kompetencje matematyczne oraz kompetencje w zakresie nauk przyrodniczych, technologii i inżynierii, kompetencje cyfrowe, kompetencje osobiste, społeczne i w zakresie umiejętności uczenia się, kompetencje obywatelskie, kompetencje w zakresie przedsiębiorczości, kompetencje w zakresie świadomości i ekspresji kulturalnej), przypomnieniu o wysokim priorytecie edukacji w programie politycznym UE czy tym, że uczenie się przez całe życie powinno być podstawą europejskiego obszaru edukacji.

Podsumowując drugą połowę drugiej dekady XXI w., a zarazem kolejną perspektywę finansową (2014–2020), należy wskazać, że polityka edukacyjna w tym okresie w dużej mierze została zdefiniowana przez dokumenty z lat 2009–2010, które wyznaczały cele do osiągnięcia i poziomy odniesienia dla 2020 r. Uczenie się przez całe życie uznano za kluczową zasadę współpracy w dziedzinie edukacji i zatrudnienia oraz integracji systemów edukacyjnych państw członkowskich,

jak również uczynienia z UE światowego lidera w zakresie gospodarki opartej na wiedzy. Skupiono uwagę na zagadnieniach umiejętności i kompetencji, które mają zapewnić zdolność dostosowania się do zmian, generować nowe idee, nowe teorie, nowe produkty i nową wiedzę, a Europie zagwarantować przewagę konkurencyjną. Postawienie na rozwój umiejętności i kompetencji zaowocowało uruchomieniem narracji, w której ludzie byli postrzegani, definiowani i ujmowani poprzez koncepcję kapitału ludzkiego.

Lata 2019–2021 to okres rozpoczęcia nowej kadencji Komisji Europejskiej pod przewodnictwem Ursuli von der Leyen, wdrożenia nowego programu strategicznego UE, uruchomienia nowych ram finansowych, a przede wszystkim pandemii COVID-19. W 2020 r. miały zakończyć się realizacje strategii wdrożonych w latach 2009–2010, a tym samym miały zostać podjęte decyzje co do kontynuacji lub zmiany kierunku działań. W ostatnich latach dominującym wątkiem było wpisanie uczenia się przez całe życie w kontekst transformacji cyfrowej i ekologicznej. W nowym programie strategicznym na lata 2019–2024 priorytetami strategicznymi stały się rozwój silnej i prężnej bazy gospodarczej oraz budowanie neutralnej klimatycznie, ekologicznej, sprawiedliwej i społecznej Europy (Rada Europejska 2019). Na poziomie deklaracji Unia Europejska, jak podkreślono w dokumentach, „gruntownie zmienia swoją strategię wzrostu, opierając się na zrównoważonym rozwoju, przy czym czynnikami mającymi prowadzić do zmian są transformacja ekologiczna i cyfrowa” (Komisja Europejska 2020). Pomimo rozszerzenia celów strategicznych o elementy sprawiedliwości społecznej czy ekologii znaczenie pozycji Europy w gospodarce światowej pozostaje w mocy, co przekłada się na instrumentalne traktowanie edukacji, która ma być środkiem do osiągnięcia kolejnych celów.

[P]olityki kształcenia i szkolenia mają kluczowe znaczenie dla zapewnienia dobrobytu i trwałego wzrostu w Europie. Inwestowanie w nową wiedzę, umiejętności i kompetencje jest kluczowe dla zwiększania konkurencyjności i produktywności Europy;

[...] Europa stoi przed ogromnym wyzwaniem związanym z przekwalifikowaniem i podnoszeniem kwalifikacji osób dorosłych. Dlatego też inwestowanie w umiejętności podstawowe i kompetencje kluczowe jest ważniejsze niż kiedykolwiek (Rada Unii Europejskiej 2019a).

Rozszerzeniu i wzmocnieniu uległ sam wydzźwięk edukacji, którą uznaje się za centralny element europejskiego stylu życia, wzmacniający społeczną gospodarkę rynkową i demokrację dzięki wolności, różnorodności, prawom człowieka i sprawiedliwości społecznej, a także jest [...] podstawą samorealizacji, zdolności do zatrudnienia oraz aktywnego i odpowiedzialnego obywatelstwa (Komisja Europejska 2020).

Analiza dokumentów strategicznych wskazuje, że rola edukacji we współczesnym świecie staje się kluczowa. W systemach kształcenia i szkolenia upatruje się klucza do wytworzenia „właściwego człowieka/obywatela UE”, który „aby dobrze funkcjonować w dzisiejszym świecie i radzić sobie z przyszłymi zmianami

w społeczeństwie, gospodarce i na rynku pracy, [...] musi dysponować odpowiednią wiedzą, umiejętnościami, kompetencjami i postawami” (Rada Unii Europejskiej 2021). Z uwagi na fakt ciągłych zmian uczenie nie może pozostać domeną dzieci i młodzieży, ale stać się procesem permanentnym, trwającym przez całe życie. Ten wydzźwięk, pomimo wsparcia finansowego ze strony UE, jest kolejnym świadectwem przeniesienia odpowiedzialności za powodzenie projektu europejskiego na jednostki. Wpisanie idei *lifelong learning* w strategię edukacyjną i dotyczące zatrudnienia okazało się niewystarczające, stąd pojawienie się narracji o kulturze uczenia się czy edukacji jako elemencie europejskiego stylu życia. O ile trudno podważać zasadność kształcenia i doksztalcania się, o tyle podporządkowanie ich budowaniu wzrostu gospodarczego (nawet inteligentnego i zrównoważonego) jest świadectwem instrumentalizacji tego ważnego obszaru życia społecznego.

W edukacji upatruje się zarówno przyczyny, jak i rozwiązania coraz liczniejszych problemów gospodarczych, politycznych i społecznych. Ich katalog rozrósł się w omawianym okresie. Wyzwania, którym obecnie czoło stawiać mają systemy kształcenia i szkolenia, to brak konkurencyjności, zmiana klimatu, transformacja cyfrowa społeczeństwa, różne formy ekstremizmu i populizmu, dezinformacja, zmiany demograficzne, podważanie edukacji opartej na dowodach oraz pogłębienie istniejących nierówności (Parlament Europejski 2021). W trzeciej dekadzie XXI w. to edukacja i kultura zyskały kluczowe znaczenie

dla osiągnięcia postępu i dobrostanu osobistego i społecznego, wspierania obywatelstwa europejskiego, poprawy spójności społecznej, stymulowania tworzenia miejsc pracy oraz sprawiedliwego i zrównoważonego dobrobytu gospodarczego i społecznego w Europie, a także zapewnienia, by UE była konkurencyjnym i odpornym podmiotem w skali światowej, charakteryzującym się większą przedsiębiorczością, aby przeprowadzić transformacji ekologicznej i cyfrowej (Parlament Europejski 2021).

Nakreślona powyżej trajektoria rozwoju uczenia się przez całe życie i europejskiego obszaru edukacji stanowi świadectwo ewolucji problematyzacji edukacji w końcu XX i początku XXI w. W tym miejscu chciałabym wskazać na najważniejsze ramy, w kontekście których w omawianym okresie interpretowano edukację w dyskursie instytucjonalnym Unii Europejskiej. W toku analizy udało się zidentyfikować pięć różnych ram, które były stopniowo włączane do dyskursu publicznego (szczegóły zawiera Tabela 3).

Tabela 3. Ramowanie edukacji i uczenia się w dokumentach UE²

Ramy	Diagnoza sytuacji	Alternatywna wizja świata	Uzasadnienie	Narzędzia ramowania/ struktury językowe
1	2	3	4	5
Rama ekonomii – edukacja jako <i>booster</i> zatrudnienia, innowacji i wzrostu gospodarczego (<i>employment-related perspective</i>)	kolejne kryzysy gospodarcze; zbyt wolny wzrost gospodarczy; kurczenie się siły roboczej; systemy kształcenia i szkolenia nie zapewniają umiejętności służących zwięks- szeniu szans na zatrudnienie i nie współpracują odpowiednio z przedsiębiorstwami lub pracodawcami; niedopasowanie umiejętności do zapotrzebowania; globalizacja; postęp technologiczny	era wiedzy (<i>Knowledge Age</i>); cyfrowa i oparta na wiedzy gospodarka; konkurencyjny i odporny podmiot w skali światowej, charakteryzujący się więk- szą przedsiębiorczością; sprawiedliwy i zrównowa- żony dobrobyt gospodarczy	zwiększenie szans na za- trudnienie (<i>Employability</i>); trwała koniunktura gospo- darcza; zwiększenie wzrostu i konkurencyjności; zwiększenie wydajności	wykwalifikowana, wykształcona i zdolna do adaptacji siła robocza (<i>Skilled, trained and adaptable workforce</i>); odnowienie wzrostu, odzyskanie konku- rencyjności i przywrócenie wysokiego poziomu zatrudnienia (<i>The renewal of growth, the recovery of competitiveness and the restoring of a high level of employment</i>); luka kompetencyjna; zwiększanie kreatywności i innowacyjno- ści, przedsiębiorczości; uaktualnienie umiejętności służących zwiększeniu szans na zatrudnienie; kompetencje w zakresie przedsiębiorczo- ści; inwestowanie w nową wiedzę, umiejęt- ności i kompetencje; wykwalifikowana cyfrowo siła robocza

² Część zwrotów została podana w dwóch wersjach językowych – polskiej i angielskiej. Wersja polska jest tłumaczeniem własnym oryginalnych sformułowań angielskich. Wynika to z faktu, że część dokumentów (szczególnie przedakcesyjnych) nie jest dostępna w języku polskim.

1	2	3	4	5
Rama obywatelstwa – edukacja jako podstawa aktywnego uczestnictwa w życiu społeczno-politycznym (<i>civic perspective</i>)	stawienie czoła technologicznej i ekologicznej transformacji; wyzwanie przekwalifikowania i podnoszenia kwalifikacji osób dorosłych; zmiany demograficzne	bardziej demokratyczne społeczeństwo; europejski styl życia	aktywność obywatelska (<i>active citizenship</i>); rozwijanie kultury demokratycznej	kompetencje obywatelskie; edukacja jako centralny element europejskiego stylu życia, wzmacniający społeczną gospodarkę rynkową i demokrację dzięki wolności, różnorodności, prawom człowieka i sprawiedliwości społecznej; aktywne i odpowiedzialne obywatelstwo; kreatywne, wysoko wykwalifikowane i dobrze wyszkolone osoby
Rama rozwoju – edukacja jako podstawa samorozwoju jednostki (<i>personal perspective</i>)	bariery edukacyjne; brak elastycznych systemów kształcenia i szkolenia; za mały nacisk na uczenie się nieformalne i pozaformalne	społeczeństwo oparte na wiedzy (<i>a knowledge-based society</i>); rozwój społeczeństwa informacyjnego (<i>the development of the information society</i>); zostanie uczącym się społeczeństwem (<i>become learning communities</i>); wzmocnienie uczenia się w systemach nieformalnych i pozaformalnych	samorealizacja i samospelnienie (<i>personal fulfilment and development</i>); sprzyjanie rozkwitowi talentów w Europie	zwiększenie inwestycji w kapitał ludzki (<i>raise levels of investment in human resources</i>); człowiek najważniejszym zasobem; osobista odpowiedzialność (<i>personal responsibility</i>); poprawa i aktualizacja wiedzy, umiejętności i kompetencji (<i>improving, update and renew knowledge, skills and competence</i>); osoba o spójnym poczuciu tożsamości i kierunku w życiu (<i>a person with a coherent sense of identity and direction in life</i>); każda osoba będzie potrzebowała szerokiego spektrum umiejętności i kompetencji oraz będzie musiała stale je rozwijać przez całe życie; kompetencje w zakresie świadomości i ekspresji kulturalnej; kompetencje osobiste, społeczne i w zakresie umiejętności uczenia się

Tabela 3 (cd.)

1	2	3	4	5
Rama sprawiedliwości – edukacja jako narzędzie inkluzji i emancypacji (<i>social perspective</i>)	zagrożenia i wykluczenie wynikające z nierówności i z podziałów edukacyjnych	sprawiedliwa i społeczna Europa; sprawiedliwa społecznie transformacja UE; dostęp do edukacji prawem każdego obywatela UE	spójność społeczna i włączenie (<i>social cohesion and inclusion</i>); równość; zagwarantowanie, by wszyscy obywatele nabywali wiedzę, kompetencje, umiejętności i postawy; edukacja dopasowana do potrzeb bez względu na sytuację życiową i poziom życia	zmniejszanie nierówności i zapobieganie marginalizacji (<i>reducing inequalities and preventing marginalisation</i>); inwestowanie w wysokiej jakości kształcenie i szkolenie dla wszystkich; wspieranie kultury, która zachęca, wzmacnia i motywuje poszczególnych ludzi i społeczeństwa do uczenia się i wprowadzania innowacji; zapewnianie włączających i innowacyjnych podejść, obejmujących wysiłki na rzecz zwalczania problemu nierówności; inwestowanie w kompetencje musi obejmować wszystkie etapy życia osób uczących się; edukacja włączająca
Rama ekologii – edukacja jako komponent transformacji ku zrównoważonej Europie (<i>environmental perspective</i>)	kryzys klimatyczny; kryzys migracyjny; edukacja nieprzygotowana do uczenia o ekologii	neutralna dla klimatu i ekologiczna Europa; gospodarka o obiegu zamkniętym; zrównoważona środowiskowo Europa	równość; prawo do życia w zrównoważonym środowisku	włączająca i wysokiej jakości edukacja; opracowywanie i wdrażanie nowych technologii; wspieranie wiedzy, umiejętności i kompetencji w zakresie ekologii; wykwalifikowana ekologicznie siła robocza

Źródło: opracowanie własne.

Najszerzej i najczęściej odnoszono się w dokumentach do ramy ekonomii, zgodnie z którą uczenie się przez całe życie i europejski obszar edukacji mają służyć możliwościom kształcenia i szkolenia oraz zatrudnienia w całej Unii Europejskiej dla każdego jej obywatela. Natomiast sama edukacja jest kluczem do osiągnięcia wzrostu gospodarczego i zwiększenia szans na zatrudnienie. Europa w ten sposób ma stać się liderem gospodarki światowej. Dwie następne ramy (obywatelstwa i rozwoju) są związane z promocją europejskiego stylu życia w ramach UE i poza jej granicami. Ważną częścią wspomnianych ram jest kultura uczenia się przez całe życie, której upowszechnienie ma przełożyć się na zwiększenie aktywności obywatelskiej oraz samorealizację, co ma przyczynić się do budowy Europy uczącej się i opartej na wiedzy. Ostatnie dwie ramy (sprawiedliwości i ekologii) były szczególnie rozwijane po 2019 r., kiedy zdecydowano, że cel w postaci osiągnięcia wzrostu gospodarczego powinien sprzyjać sprawiedliwej i zrównoważonej ekonomicznie i klimatycznie Europie. Coraz częściej w narracji UE pojawiały się odniesienia do konieczności włączenia społecznego, większej spójności społecznej czy świadomości ekologicznej. Nadal w mocy pozostawała rama ekonomii, w której pojawiły się nowe przymiotniki („inteligentny”, „zrównoważony”, „odporny”). Pomimo wskazania, że poza jednostkami zmienić muszą się także instytucje, utrzymany został trend indywidualizacji, wyrażający się w odpowiedzialności osobistej jednostek jako części polityki edukacyjnej UE.

5. Podsumowanie

Z analizy wyłania się dość spójne podejście do edukacji i procesów uczenia się. Dominacja narracji ekonomicznej związana była z jawnym powiązaniem koncepcji uczenia się przez całe życie z zagadnieniami rozwoju ekonomicznego, rynku pracy i zatrudnienia. Z czasem cele gospodarcze były obudowywane coraz to nowymi przymiotnikami, które miały zmiękczać retorykę. W ten sposób wzrost stawał się „inteligentny”, „zrównoważony”, „przyjazny środowisku”. Włączanie w narrację kolejnych ram rozszerzało funkcje kształcenia i szkolenia, które miały wnieść wkład także w aktywną postawę obywatelską i rozwój osobisty. Warto wskazać, że oba zagadnienia rozumiano w kategoriach kapitału ludzkiego, „dzięki któremu można zwiększyć produktywność i konkurencyjność gospodarki. Na obywateli patrzono wówczas z perspektywy ich produktywności i szukano programów, które miały wspomóc rozwój ich umiejętności i umożliwić certyfikację” (Worek 2016: 33). Zadania edukacji interpretuje się także (choć w nieco późniejszym czasie) poprzez ramę sprawiedliwości (włączenie społeczne, spójność) oraz ramę ekologii.



Rysunek 1. Funkcje systemu edukacji, kształcenia i szkolenia
Źródło: opracowanie własne.

Momentami problematyzacji edukacji stawały się kolejne kryzysy gospodarcze, migracyjny, demograficzny, ekologiczny, pandemiczny, które uruchamiały kolejne ramy, poprzez które interpretowano i interpretuje się edukację. Wyrażało się to w zwiększonym instytucjonalnym zainteresowaniu edukacją, co wiązało się z jej krytyką jako obszaru, który musi dostosować się do nowych XXI-wiecznych realiów. W (anachronicznych) systemach kształcenia i szkolenia upatruje się źródła problemów gospodarczych, chociażby poprzez użycie takich określeń jak „luka kompetencyjna” wskazywana przez środowisko pracodawców, a włączona w narrację UE. Jednocześnie w takich chwilach w edukacji upatruje się źródła rozwiązań problemów tego świata, czego wyrazem była promocja uczenia się przez całe życie. To edukacja ma stać się impulsem do zmiany, wyjścia z kryzysu, przebudowy społeczeństwa. W ten sposób edukacja staje się problemem i rozwiązaniem. Celem pozostaje wysoko wykwalifikowana siła robocza, zdolna do zaadaptowania się do zmieniających się okoliczności, odporna na kolejne kryzysy, gotowa do poszerzania wiedzy, poszerzania umiejętności i zdobywania kompetencji. W systemach kształcenia i szkolenia upatruje się instrumentów do stawienia czoła nadchodzącym wyzwaniom. Chcąc osiągnąć wysokie wskaźniki zatrudnienia, przyczyn problemów na rynku pracy nie dostrzega się w samych miejscach pracy, lecz w edukacji, która nie „produkuje” odpowiednio wykwalifikowanej siły roboczej. Miejsca pracy i pracodawcy mają być natomiast partnerami w stwarzaniu możliwości uczenia się.

Analiza ramowania pozwoliła na odsłonięcie procesów instrumentalizacji edukacji, która poprzez zaadaptowanie idei uczenia się przez całe życie stała się koniecznością, choć przedstawiana jest jako prawo każdego człowieka. W ramach UE szuka się skutecznych sposobów, by jak najwięcej osób z tego prawa skorzystało, wprowadzając specjalne programy i środki finansowe dla grup nieuprzywilejowanych (niewykorzystanych zasobów pracy). Uczenie się powinno stać się naszym nawykiem, w każdym możliwym kontekście (formalnym, nieformalnym, pozaformalnym). Jednak najważniejszym kontekstem pozostaje uczynienie z UE lidera gospodarki światowej, przy obciążeniu jednostek odpowiedzialnością za ten cel. W związku z tym głównym wyzwaniem pozostaje przebudowa instytucji kształcenia i szkolenia tak, by stały się bardziej elastyczne, otwarte na różnicowane potrzeby i konteksty uczenia się jednostek, wprowadzały do programów nauczania kolejne wątki i tematy. Drugim wyzwaniem jest zmiana postaw i zachowań jednostek w kierunku większej aktywności, lepszej motywacji, gotowości do zmian, a dzięki umiejętności ciągłego uczenia się – zdolności do adaptacji w zmieniającym się świecie. To z kolei ma uczynić możliwym osiągnięcie unijnych celów takich jak bardziej spójna, włączająca, cyfrowiona, zrównoważona ekologicznie i odporna Europa. W takim układzie edukacja staje się instrumentem umacniania określonej wizji polityczno-gospodarczej, która następnie jest realizowana poprzez polityki publiczne, zaś cele związane z bardziej autotelicznym modelem edukacji pozostają poza głównym nurtem.

Bibliografia

- Barnett C. (2015), *On Problematization. Elaborations on a Theme in „Late Foucault”*, „Nonsite.org”, nr 16, On Problematization: Elaborations on a Theme in “Late Foucault” – Nonsite.org (dostęp: 2.07.2022).
- Borg C., Mayo P. (2005), *The EU Memorandum on Lifelong Learning. Old Wine in New Bottles?*, „Globalisation, Societies and Education”, t. 3(2), s. 203–225, <https://doi.org/10.1080/14767720500167082>
- Castells M. (2011), *Spółczesność sieci*, przeł. M. Marody, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Delors J. (1993), *Growth, Competitiveness, Employment – The Challenges and Ways Forward into the 21st Century (White Paper)*, „Bulletin of the European Communities”, Special Supplement 6/93.
- Drucker P. (1999), *Spółczesność pokapitalistyczne*, przeł. G. Kranas, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Eurydice (2002), *Uczenie się przez całe życie: rola systemów edukacji w państwach członkowskich Unii Europejskiej*, Europejskie Biuro Eurydice, Bruksela.
- Foucault M. (2001), *Fearless Speech*, J. Pearson (ed.), Semiotext(e), Los Angeles.
- Franczak K. (2017), *Instrumentalizacja kultury w powojennych i współczesnych dyskursach modernizacyjnych*, [w:] M. Czyżewski, A. Horolets, K. Podemski, D. Rancew-Sikora (red.), *Polskie sprawy 1945–2015. Warsztaty analizy dyskursu*, Wydawnictwo Akademickie Sedno, Warszawa, s. 151–179.
- Gass J.R. (1996), *The goals, architecture and means of lifelong learning: background paper. European year of lifelong learning*, Komisja Europejska, Biuro Urzędowych Publikacji Wspólnot Europejskich, Luksemburg.

- <https://eur-lex.europa.eu/homepage.html> (dostęp: lipiec–sierpień 2022).
- Kok W. (2004), *Facing the Challenge – The Lisbon Strategy for Growth and Employment*, European Communities, Brussels.
- Kozaczka D. (2016), *Polityki publiczne jako proces*, „Zoon Politikon”, nr 7, s. 323–341.
- Lawn M. (2011), *Standardizing the European Education Policy Space*, „European Educational Research Journal”, nr 10(2), s. 259–272, <https://doi.org/10.2304/eej.2011.10.2.259>
- Lawn M., Grek S. (2012), *Europeanizing education: Governing a new policy space*, Symposium Books, Oxford, <https://doi.org/10.15730/books.78>
- Mikiewicz P. (2014), *Kapitał społeczny i edukacja*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Nowicka-Franczak M. (2017), *Postfoucaultowska analiza dyskursu o edukacji. Uwagi warsztatowe*, „Kultura – Społeczeństwo – Edukacja”, nr 2(12), s. 197–223, <https://doi.org/10.14746/kse.2017.12.10>
- Rizzo S. (2017), *The politics of knowledge that govern the European Union lifelong learning policy space – A Foucauldian reading*, Doctoral School in Educational Sciences at the Faculty of Language and Literature, Humanities, Arts and Education at the Université du Luxembourg.
- Szarfenberg R. (2016), *Polityka publiczna – zagadnienia i nurty teoretyczne*, „Studia z Polityki Publicznej”, nr 1(9), s. 45–75, <https://doi.org/10.33119/KSzPP.2016.1.1>
- Toffler A. (1996), *Budowa nowej cywilizacji. Polityka trzeciej fali*, przeł. J. Łoziński, Zysk i S-ka, Poznań.
- Volles N. (2014), *Lifelong learning in the EU: changing conceptualisations, actors, and policies*, „Studies in Higher Education”, s. 1–21, <https://doi.org/10.2139/ssrn.2511176>
- White R., Wyn J. (2004), *Youth and Society*, Oxford University Press, Oxford.
- Worek B. (2019), *Uczące się społeczeństwo. O aktywności edukacyjnej dorosłych Polaków*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Wyn J. (2012), *The making of a generation: policy and the lives and aspirations of Generation X*, „Journal of Educational Administration and History”, t. 44, nr 3, s. 269–282, <https://doi.org/10.1080/00220620.2012.683392>

Analizowane dokumenty źródłowe (dostęp: lipiec–sierpień 2022)

- Commission of the European Communities (1995), *Teaching and Learning: towards the learning society*, https://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf
- Commission of the European Communities (2000), *Memorandum on Lifelong Learning*, https://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum_on_Lifelong_Learning.pdf
- Commission of the European Communities (2001), *The Concrete Future Objectives of Education Systems* [COM(2001) 59 final – Not published in the Official Journal], <https://eur-lex.europa.eu/EN/legal-content/summary/concrete-future-objectives-of-education-systems.html>
- Commission of the European Communities (2006), *Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning* (2006/962/EC), <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:en:PDF>
- Council of the European Union (1996), *Council Conclusions on a Strategy for lifelong learning* (97/C 7/02), <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/cbe5b068-0047-4920-9fd0-15b852df1c1f/language-en>
- Council of the European Union (2002), *Council Resolution on Lifelong Learning* (2020/C 163/01), <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/0bf0f197-5b35-4a97-9612-19674583cb5b>
- Council of the European Union (2004), *Education and Training 2010. The success of the Lisbon Strategy Hinges on Urgent Reforms. Joint interim report of the Council and the Commission*

- on the implementation of the detailed work programme on the follow-up for the objectives on education and training systems in Europe* (2004/C 104/01), <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/59381b9f-3a72-4bca-9b8f-1f9029644152/language-en>
- European Commission (2001), *Making a European Area of Lifelong Learning a Reality* (COM(2001) 678 final), <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:EN:PDF>
- Komisja Europejska (2010), *Europa 2020: Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu* (KOM(2010) 2020), https://ec.europa.eu/eu2020/pdf/1_PL_ACT_part1_v1.pdf
- Komisja Europejska (2012), *Nowe podejście do edukacji: Inwestowanie w umiejętności na rzecz lepszych efektów społeczno-gospodarczych* (COM(2012) 669 final), <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012DC0669&from=EN>
- Komisja Europejska (2019), *Wytyczne polityczne na następną kadencję KE Ursuli von der Leyen (2019–2024)*, https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/political-guidelines-next-commission_pl.pdf
- Komisja Europejska (2020), *Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów w sprawie utworzenia europejskiego obszaru edukacji do 2025 r.* (COM(2020) 625 final), <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0625&from=PL>
- Parlament Europejski (2021), *Rezolucja Parlamentu Europejskiego z dnia 11 listopada 2021 r. w sprawie europejskiego obszaru edukacji: wspólne całościowe podejście* (2020/2243(INI)), https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-9-2021-0452_PL.pdf
- Parlament Europejski i Rada Unii Europejskiej (2008), *Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie* (2008/C 111/01), [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32008H0506\(01\)&from=PL](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32008H0506(01)&from=PL)
- Parlament Europejski, Rada Unii Europejskiej, Komisja Europejska (2021), *Wspólne konkluzje Parlamentu Europejskiego, Rady Unii Europejskiej i Komisji Europejskiej – Cele i priorytety polityczne na lata 2020–2024*, https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/joint-conclusions-policy-objectives-2019-2024_en.pdf
- Rada Europejska (2019), *Nowy program strategiczny na lata 2019–2024*, <https://www.consilium.europa.eu/media/39919/a-new-strategic-agenda-2019-2024-pl.pdf>
- Rada Unii Europejskiej (2009), *Konkluzje Rady z dnia 12 maja 2009 r. w sprawie strategicznych ram europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia („ET 2020”)* (2009/C 119/02), [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528\(01\)&from=PL](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528(01)&from=PL)
- Rada Unii Europejskiej (2017), *Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2017 r. w sprawie europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie i uchylające zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie* (2017/C 189/03), <https://europa.eu/europass/system/files/2020-05/Legal%20text-PL.pdf>
- Rada Unii Europejskiej (2018a), *Konkluzje Rady w sprawie kroków ku urzeczywistnieniu wizji europejskiego obszaru edukacji* (2018/C 195/04), [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52018XG0607\(01\)&from=HU](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52018XG0607(01)&from=HU)
- Rada Unii Europejskiej (2018b), *Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie* (2018/C 189/01), [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN)
- Rada Unii Europejskiej (2019a), *Konkluzje Rady w sprawie kluczowej roli polityk uczenia się przez całe życie we wzmacnianiu społeczeństw z myślą o technologicznej i ekologicznej transformacji*

- wspierającej trwały i włączający wzrost* (2019/C 389/07), <https://sip.lex.pl/akty-prawne/dzienniki-UE/konkluzje-rady-w-sprawie-kluczowej-rol-polityk-uczenia-sie-przez-cale-zycie-69244578>
- Rada Unii Europejskiej (2019b), *Rezolucja Rady w sprawie dalszego rozwijania europejskiego obszaru edukacji w celu wsparcia zorientowanych na przyszłość systemów kształcenia i szkolenia* (2019/C 389/01), [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019G1118\(01\)&from=ES](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019G1118(01)&from=ES)
- Rada Unii Europejskiej (2021), *Rezolucja Rady w sprawie strategicznych ram europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia na rzecz europejskiego obszaru edukacji i w szerszej perspektywie (2021–2030)* (2021/C 66/01), [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32021G0226\(01\)&from=PL](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32021G0226(01)&from=PL)
- Rada Unii Europejskiej, Komisja Europejska (2015), *Wspólne sprawozdanie Rady i Komisji z 2015 r. z wdrażania strategicznych ram europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia (ET 2020). Nowe priorytety współpracy europejskiej w dziedzinie kształcenia i szkolenia* (2015/C 417/04), [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52015XG1215\(02\)&from=SK](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52015XG1215(02)&from=SK)

PROBLEMATIZATION AND INSTRUMENTALIZATION OF EDUCATION IN THE EU. THE EXAMPLE OF THE IDEA OF LIFELONG LEARNING AND THE EUROPEAN EDUCATION AREA

Abstract. The subject of consideration in the article is the idea of lifelong learning and the European educational area being created within the EU. Both objects of the study are produced within the EU by means of relevant strategic documents (treated in the analytical sense as prescriptive texts), which are to provide guidelines for member countries to implement specific educational solutions in the form of legislation, programs, projects, etc. The documents, selected through research selection, form the basis of an empirical analysis, conducted in the spirit of post-Foucault reflection using selected tools typical of frame analysis and qualitative content analysis. More broadly, the article aims to show the ways in which education is problematized and instrumentalized in EU policy, which in turn is the result of adopting a particular economic model.

Keywords: lifelong learning, European education area, European Union, education policy, problematization, instrumentalization.