

Znaczenie teorii krytycznej dla uczenia się i nauczania dorosłych

Wojciech Kruszelnicki

This item was submitted to the oPUB Repository of the University of Lower Silesia.

Citation: Kruszelnicki, W. (2015). Znaczenie teorii krytycznej dla uczenia się i nauczania dorosłych. *Edukacja Dorosłych*, 2(73), 9–22.

Version: Publisher's version

STUDIA NAD KONDYCJĄ EDUKACJI DOROSŁYCH

Wojciech Kruszelnicki

ZNACZENIE TEORII KRYTYCZNEJ DLA UCZENIA SIĘ I NAUCZANIA DOROSŁYCH

Słowa kluczowe: edukacja ustawiczna dorosłych, teoria krytyczna, Max Horkheimer, Szkoła Frankfurcka, rozum instrumentalny, cele kształcenia, emancypacja.

Streszczenie: Celem artykułu jest ukazanie, w jaki sposób można odnosić diagnozy i troski teorii krytycznej do uczenia się i nauczania dorosłych, a w szczególności jak teorii uczenia się dorosłych można rozbudowywać w świetle kierunkowych idei Szkoły Frankfurckiej. Naczelna diagnoza powtarzana w artykule mówi, iż pedagogiczna idea całościowego uczenia się podziela dziś los każdego innego podsystemu edukacji: jest w coraz większej mierze zagarniana przez neoliberalną ideologię fundamentalizmu rynkowego, traktującego uczenie się jako źródło ekonomicznego postępu oraz klucz do konsumpcyjnego uczestnictwa w napędzaniu gospodarki, i dlatego całkowicie pozbawiającego je jego publicznego, etycznego i emancypacyjnego znaczenia. Warunkiem wstępnym owego uczestnictwa jest, całkiem po prostu, akceptacja – zdolność jednostki do przystosowania się do istniejącego stanu rzeczy. Teoria krytyczna ukazana tu jest jako narzędzie pozwalające głębiej zrozumieć współczesny fenomen hegemonii rozumu instrumentalnego. Spożytkowana pedagogicznie daje możliwość uwrażliwiania uczących się dorosłych na desubiektywizujące oddziaływania władzy i ideologii oraz zachęca ich do rozwijania emancypacyjnej podmiotowości zorientowanej na budowanie autonomicznej biografii, a także obronę świata życia i przestrzenie społeczeństwa obywatelskiego przed intruzją etyki rynku oraz biurokratycznej racjonalności.

Wprowadzenie

W artykule tym chciałbym pokazać, jak główne założenia, troski i zadania teorii krytycznej można konstruktywnie odnosić do teorii uczenia się dorosłych i jak w praktyce może wyglądać, tj. jakie cele ma realizować, edukacja odwołująca

się do zasad tejże teorii. Ów filozoficzny głos w dyskusji nad współczesnym znaczeniem *lifelong learning* nie podąża za dyskursem „kształcenia zawodowego”, pod który często podłączają się dziś pedagogika pracy i andragogika. Mój głos nie gloryfikuje awantazy kształcenia całożyciowego jako środka do zyskiwania kompetencji potrzebnych do „przystosowania się” do zmian zachodzących na niestabilnym rynku pracy, toteż nie godzi się ze zdroworozsądkową konstatacją – podminowującą, jak się zdaje, wiele spośród najbardziej nawet krytycznych wypowiedzi pedagogów, poradczońców i andragogów – że skoro w gospodarce opartej na wymianie dóbr dynamika wymiany określa całość relacji międzyludzkich, to wartością wymienną uczenia się oraz wykształcenia musi być... sukces na rynku pracy – ekonomiczne spełnienie (zob. OECD 1996).

Artykuł ten upomina się o inną wartość kształcenia – wartość, o której prawie nie słyszy się w dyskursie andragogicznym, zasypywanym przez lawiny eksperckich ponoć głosów, które nie przestają mówić i pisać, mieląc przy tym ten sam język instrumentalizmu, odwołujący się do kategorii (a kto wie, czy już nie wręcz paradygmatu?) adaptacji. Czytamy więc o potrzebie „sprostania” rzeczywistości, „radzenia sobie”, „nadażania za zmianami”, „wychodzenia naprzeciw oczekiwaniom pracodawców”, „byciu efektywnym” etc. Dowiadujemy się między innymi, że *„coaching powinien (...) pomagać pracownikowi w rozwoju zawodowym oraz lepszym odgrywaniu roli organizacyjnej; coaching pomaga ludziom w osiąganiu celów i jednocześnie dostosowuje je do potrzeb ich organizacji* (Dębska 2010, s. 81–82). Podobnie mentoring – inna idea entuzjazmująca dziś poradczońców: oto, jak donosi pedagożka Joanna Mesjasz, działalność mentorów (zatrudnianych zwyczajowo w korporacjach, choć najwyraźniej wnikających do sektora edukacji) służyć ma temu, by *nowo zatrudniony szybciej osiągał 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 zdola on w sposób pełny i zgodny z celami pracodawcy podjąć się realizacji przydzielonych mu zadań* (Mesjasz 2013, s. 75).

Publikacje dotyczące kwestii edukacji ustawicznej pełne są języka konformizmu i „rządomości”, by użyć terminu M. Foucault (2000), definiowanego przezeń w odniesieniu do władzy jako „kierowanie”, przewodzenie, tudzież „zarządzanie” tym, jak ludzie rządzą się sami sobą, w jaki sposób określają samo pole swoich działań. Przede wszystkim jednak język tych publikacji wydaje się wyprany z pedagogicznej troski o edukację jako środek stymulowania możliwie najpełniejszego rozwoju człowieczeństwa, gdzie rozwój wyższych funkcji inteligencji i uczuciowości rozumie się za myślicielami takimi jak John Dewey (2001), Lawrence Kohlberg (1972; 1981–1982), Jean Piaget (2006) i Jürgen Habermas (1983) jako proces owszem, zmierzający do osiągnięcia „równowagi” (Piaget),

ale równowagi o tyle zmiennej, o ile niebędącej początkiem schyłku i domknięcia, lecz ogólnym otwarciem horyzontu dalszego duchowego postępu. Robert Kwaśnica słusznie pisze w tym kontekście o rozwoju jako *nabywaniu zdolności uwalniania się od presji doraźnych zewnętrznych warunków działania, i to zarówno od okoliczności narzucających człowiekowi gotowe odpowiedzi na pytania praktyczno-moralne, jak i gotowe odpowiedzi na pytania techniczne* (Kwaśnica 2003, s. 306).

Nie chodzi wcale o to, by zupełnie dezawuować ideę *ciągłego pogłębiania i uzupełniania zdobytej wiedzy w celu sprostanania zwiększającym się wymogom ze strony rynku pracy i oczekiwaniom pracodawców* (Cęcelek 2012, s. 83). Skoro zgadzamy się, że kolejną bolączką naszej epoki późnej nowoczesności jest niestabilność zawodowa, niepewność przyszłości i wynikający z tego wymóg pozostawania przygotowanym do przebudowy całej swojej profesjonalnej tożsamości, musimy również zgodzić się z faktem, iż jednym z celów całościowego uczenia się – jak chce tego Komisja Europejska i jak wskazuje znany szereg dokumentów rządowych – jest *przygotowanie człowieka do pracy w wybranym zawodzie, ale także wyposażenie w takie kwalifikacje i kompetencje, które umożliwiają mobilność zawodową i przystosowywanie do zmieniających się technologii i wymagań rynku pracy, których tak naprawdę w pełni jeszcze nie znamy* (Ambroży 2012, s. 89). *Lifelong learning* stanowi przy tym podstawowy czynnik warunkujący rozwój społeczno-gospodarczy, szczególnie w realiach gospodarki globalnej i z tym także trudno się spierać. Wyobrażone w ten sposób, kształcenie ustawiczne nastawia się na efekty uczenia się, pośród których znajdują się następujące „kluczowe kompetencje”, których według Parlamentu i Rady Unii Europejskiej człowiek potrzebuje do samorealizacji i rozwoju osobistego:

1. Umiejętność porozumiewania się w języku ojczystym – obejmuje zdolność uczestniczenia i interpretowania myśli, odczuć i faktów w mowie i piśmie.
2. Umiejętność porozumiewania się w języku obcym – obejmuje analogiczne umiejętności do posiadanych w języku ojczystym.
3. Umiejętność myślenia matematycznego i rozumowania w kategoriach nauk przyrodniczych, obycie z zagadnieniami technicznymi – wykorzystywanie jego elementów w rozwiązywaniu codziennych problemów.
4. Umiejętność posługiwania się ICT (**I**nformation and **C**ommunication **T**echnologies) i wykorzystywania ich na co dzień.
5. Umiejętność uczenia się – obejmuje zespół dyspozycji, które mają zapewnić pewną łatwość zdobywania dalszej wiedzy, pogłębiania umiejętności, umiejętność zorganizowania własnego rozwoju z wykorzystaniem istniejących udogodnień, a także umiejętność kojarzenia ze sobą różnych dziedzin wiedzy.
6. Umiejętności społeczne, współpracy z innymi, także obywatelskie i międzykulturowe – obejmują zagadnienia zasad pracy w grupie, rozwiązywania konfliktów i osiągnięcia konsensusu, znajomości praw człowieka, szacunku dla innych, świadomości własnej tożsamości w wymiarze lokalnym, narodowym, europejskim.

7. Inicjatywność i przedsiębiorczość – umiejętność zaplanowania różnego rodzaju przedsięwzięć i kierowania nimi.
8. Świadomość i ekspresja kulturalna – umiejętność odczytywania podstawowych znaków dziedzictwa kultury jako ważny aspekt poczucia tożsamości, również odniesienie do własnej lub innych twórczej ekspresji i jej różnorodności.

[*Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z 18 grudnia 2006 roku w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie* (Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej L394, za: Ambroży 2012, s. 90)].

Ale wśród tego zestawu podmiotowych dyspozycji, mających wieść nas ku pomyślności, nie uświadczymy tej umiejętności, o którą niniejsza interwencja pragnie się upomnieć, a więc umiejętności *k r y t y c z n e g o m y ś l e n i a*. Na czym polega takie myślenie? Otóż jest ono ściśle związane z podanym wyżej, emancypacyjnym pojmowaniem rozwoju. W istocie oznacza ono proces odkrywania i refleksyjnego badania założeń, interpretacji i wartościowań, za pomocą których „zdroworozsądkowo” i „naturalnie” postrzegamy i rozumiemy otaczającą nas rzeczywistość; przyjmowania wobec tych najoczywistszych dla nas prawd i poglądów odmiennych perspektyw spojrzenia po to, by zastanowić się, w jakim stopniu społecznie i kulturowo zdefiniowany świat mógłby zostać uznany za wcale niekonieczny, toteż otwarty na zmianę.

Dlaczego myślenie krytyczne wydaje się nam tak istotne jako jeden z fundamentalnych efektów procesów edukacyjnych? Dlaczego właściwie myślenia krytycznego w przywołanym zestawie nie ma? Czy jest ono w jego ramach zbędne, niepotrzebne, albowiem niezwiązane z pomyślnością – z ową „samorealizacją” i „rozwojem osobistym”? Jaki jest związek myślenia krytycznego z kierunkiem myślenia określanego w filozofii mianem teorii krytycznej? I czym wobec tego miałyby być krytyczna teoria edukacji dorosłych?

U źródeł krytycznego nurtu w andragogice

Na początek warto zaznaczyć, że prowadzone rozważania, odwołujące się do tradycji krytycznej w filozofii, wpisują się – jako próba zwrócenia uwagi na owo istotne źródło intelektualne jednej z dyscyplin pedagogicznych – w tzw. „krytyczny nurt” we współczesnej andragogice. O jego specyfice stanowi odejście od orientacji empirycznej właśnie ku założeniom teorii krytycznej, w tym ku nastawieniu na promocję społecznego zaangażowania oraz postaw obywatelskich i krytycznych. Miejsce dla namysłu dla krytycznej andragogiki, a także szereg kwestii związanych z praktyką uczenia się dorosłych, inspirująco pokazała ostatnio Alicja Jurgiel-Aleksander (2013), zauważając w ostatniej części swojej książki, że praktycyzm i instrumentalizm, przenikający światy doświadczeń edukacyjnych dorosłych, *de facto* ogranicza się do etapu kształcenia instytucjonalnego (żądanie gotowych „pakietów edukacyjnych” pod kompetencje zawodowe) albo – w mniejszym stopniu – do codzienności jako źródła uczenia się. Tymczasem

to w trzecim opisanym przez autorkę świecie doświadczeń edukacyjnych uczących się dorosłych mamy do czynienia z uczestnictwem w społeczno-kulturowym procesie strukturyzacji własnej biografii i tożsamości – nie wykluczając żadnego środowiska edukacyjnego. Najważniejsze w tym doświadczeniu jest studiowanie, biograficzne uczenie się i poczucie sprawstwa.

I tak, skoro andragogika – w swym nurcie krytycznym – demaskuje (także w edukacji) mechanizmy wyzysku, opresji i władzy oraz procesy ich reprodukcji w świecie społecznym, zaś w sferze dydaktycznej pragnie prowadzić do ich uświadomienia i pomyślenia o możliwości ich zmiany, na względzie mając ideał rozwoju pełnej, samowładnej i sprawczej ludzkiej podmiotowości, możemy już w pełni zasadnie nawiązać do źródła, z którego bije emancypacyjny i transformacyjny puls tej właśnie orientacji teoretycznej i badawczej. Pierwsze nasze pytania brzmiałyby tak: na czym polega „krytyczność” teorii krytycznej? I czym różni się teoria krytyczna od teorii tradycyjnej?

Właściwie rzecz można, że chodzi o pewien rodzaj niezgody na status-quo i o apel o zaprzęgnięcie myśli ludzkiej do identyfikowania, kwestionowania, wreszcie zaś zmieniania procesów, poprzez które społeczeństwo zbudowane na olbrzymich nierównościach posługuje się *i d e l o g i ą*, aby przekonać ludzi do tego, że to, co widzą wokół siebie, to zupełnie naturalny stan rzeczy. W wizji tej teoria krytyczna opiera się na trzech kierunkowych założeniach odnośnie do sposobu, w jaki zorganizowana jest nasza społeczna rzeczywistość:

- *z pozoru otwarte, zachodnie demokracje są w istocie nierównymi społeczeństwami, w których ekonomiczna nierówność, rasizm i dyskryminacja klasowa stanowią empiryczną rzeczywistość;*
- *ten stan rzeczy odtwarza się i czyni czymś z pozoru normalnym, naturalnym i nieuniknionym (w ten sposób rozbijając ewentualną krytykę systemu) poprzez rozprzestrzenianie dominującej ideologii;*
- *teoria krytyczna próbuje zrozumieć ten stan rzeczy, czyniąc rozumienie koniecznym preludium do jego zmiany.*

(Brookfield 2005, s. VIII)

Oparta na powyższych założeniach teoria krytyczna funkcjonuje jako narzędzie walki o transformację porządku społecznego, albowiem wyposaża nas w głębsze jego rozumienie oraz we wglądy, dzięki którym możliwe staje się efektywne działanie. Skoro jednym z celów teorii krytycznej jest pomóc dorosłym w uzmysłowieniu sobie, w jakim stopniu ideologia dominująca ogranicza, a także dyktuje to, co uznają oni za możliwe w ich życiu, w takim razie istotnie zakładać można, że *proces edukacyjny jest w stanie umożliwić ludziom porzucenie władających nimi iluzji* (Welton 1995, s. 13). Nie bez racji zatem pozostaje przekonanie – i nadzieja – że krytyczna teoria edukacji dorosłych, organizując postrzeganie całego jej obszaru przez andragogów, edukatorów, nauczycieli akademickich i wszystkich zarządzających *adult learning*, może przyczynić się do budowy *społeczeństwa opartego na demokratycznych wartościach uczciwości, sprawiedliwości*

i współzucia (Welton 1995, s. 7–8). Odwołując się do słów Maxa Horkheimera, można stwierdzić przy tym, że *w grę wchodzi tu nie tylko sama idea emancypacji, lecz również jej praktyka* (Horkheimer 1995).

Teorię i praktykę zespała, a dokładniej mówiąc: teorii nadaje intencję praktyczną samo pojęcie „krytyczności”. Jak wyjaśnia Joe Kincheloe – radykalny pedagog odwołujący się do myślicieli związanych ze Szkołą Frankfurcką – krytyczne myślenie to *indywidualna umiejętność dystansowania się od cichych asumpcji, leżących u podstaw naszych praktyk dyskursywnych oraz relacji władzy, po to, by móc sprawować bardziej świadomą kontrolę nad własnym życiem* (Kincheloe 2000, s. 24). Od Marksa wszakże obserwować możemy rozwój teorii, która poprzez koncepcję podmiotu zyskującego pełną i krytyczną samoświadomość, wskazuje drogę do budowy nowej, nieopartej na dominacji rozumu instrumentalnego, relacji człowieka z sobą samym, z innymi oraz ze światem rzeczy. Stephen Brookfield bardzo trafnie więc zauważa, że właśnie ów rodzaj krytycznego dystansowania się wobec, a następnie opozycyjnego zaangażowania w kulturę dominującą jest, według przedstawicieli Szkoły Frankfurckiej, centralnym zadaniem dorosłości, dla której to aktywności używają oni terminu krytyki ideologii (Brookfield 2005). Nie jest to wszakże jedyna cecha wyróżniająca teorii krytycznej i nie ona sama wskazuje na pedagogiczną wagę i powagę proponowanego przez nią kierunku myślenia. Przerwijmy zatem ten wątek, by przyjrzeć się głównym aspektom teorii krytycznej z akcentem na jej przydatność dla współczesnej andragogiki.

Max Horkheimer: pięć aspektów teorii krytycznej

W kierunkowym eseju zatytułowanym *Teoria tradycyjna a teoria krytyczna* Max Horkheimer – założyciel *Institut für Sozialforschung* we Frankfurcie (1923) i pierwszy przedstawiciel Szkoły Frankfurckiej – wyjaśnił podstawowe cele i założenia teorii krytycznej, wskazując jednocześnie na kilka aspektów odróżniających ją od teorii tradycyjnej.

Po pierwsze zatem teoria krytyczna opiera się na analizie politycznej, której centralną kategorią jest konfliktowa relacja między klasami społecznymi w obrębie ekonomii rządzonej przez wymianę dóbr. Towarzyszy jej przekonanie, że relacje te pozostają niezmiennie dopóty, dopóki społeczeństwo nie ulegnie transformacji; ekonomia kapitalistyczna w sposób nieunikniony będzie generować napięcia społeczne między jednostkami pragnącymi emancypacji a jednostkami chcącymi do niej nie dopuścić (Horkheimer 1995). Logika ekonomii opartej na wymianie dóbr prowadzi do ironicznej konsekwencji: oto bowiem wartość wymienna danej rzeczy przyćmiewa jej wartość użytkową. W kontekście oświaty można podać instruktywny przykład tego zjawiska: wartość wymienna wykształcenia, czyli to, czy przekłada się ono na komercyjny sukces na rynku pracy, stoi aksjologicznie wyżej niż jego wartość użytkowa, a więc to na przykład, czy uczenie się pomaga dorosłej osobie nadać swojemu życiu znaczenie, otworzyć się na wielość sposobów rozumienia rzeczywistości społeczno-kulturalnej

o lepiej zrozumieć siebie i innych ludzi. Przywołując Marksowski termin „fetyzizmu towarowego” możemy dodać, że ludzka praca staje się w ekonomii kapitalistycznej zupełnie wyobcowana: sprzedajemy ją, podobnie jak nasze wykształcenie, tak jakby była ona towarem i jakby istniała w nim jakaś inherentna wartość. *Transformatywne doświadczenie uczęszczania do college’u i towarzysząca jej przemiana czyjegoś spojrzenia na świat* – komentuje Brookfield – *postrzega się teraz jako zdobywanie kompetencji, które później można wymienić na wyższą pensję i status* (Brookfield 2005, s. 25). Teoria działania komunikacyjnego Jürgena Habermasa dostarcza języka, którym można sprawnie opisać szerszy proces, z jakim mamy tu do czynienia. Oto dwa podsystemy społeczne – ekonomiczny i polityczny, zyskując coraz większą autonomię w ramach dominującej ideologii neoliberalnej, 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). Teoria krytyczna istnieje tedy jako dyskurs transformacyjny; jej celem jest organizowanie zmiany społecznej, co w obszarze edukacji dorosłych przekłada się na próbę upelnomocnienia dorosłych do poszukiwania zmiany wewnątrz własnych środowisk i społeczności tych warunków egzystencji, które powodują wyzysk i opresję i stoją na drodze do w pełni demokratycznego uczestnictwa wszystkich jednostek w życiu obywatelskim w odłączeniu od imperatywów rynku.

Drugą cechą wyróżniającą teorii krytycznej byłaby zatem troska o wyposażenie ludzi w taki rodzaj wiedzy i rozumienia, który pozwoliłby im uwalniać się od szeroko rozumianej opresji, a więc – emancypować się. Termin „emancypacja” dobrze swego czasu sprecyzowała Maria Czerepaniak-Walczak, pisząc o *oswobodzeniu się, uwolnieniu się od zależności prawnej, społecznej, politycznej, obyczajowej, usamodzielnieniu się, byciu wolnym wolnością pozytywną, czyli taką, która umożliwia przekraczanie uwarunkowań aktualnej egzystencji* (Czerepaniak-Walczak 1995, s. 18–19). Według przedstawicieli Szkoły Frankfurckiej nie ma zgody na to, by teoria zachowywała zdrowy dystans wobec kwestii społecznej interwencji i politycznego działania. Jak dodaje Brookfield, *teoria krytyczna w y m a g a wręcz takiej interwencji, zaś jej jawną intencją jest pchnąć ludzi do próby zastąpienia kapitalizmu bardziej demokratycznymi formami życia społecznego* (2005, s. 26). Emancypacyjny, rewizyjny wobec zastanej kultury i jej ideologii, charakter teorii krytycznej dobrze podsumowują słowa Horkheimera piszącego, że *jej celem jest wyzwolenie człowieka ze stanu niewolnictwa* (Horkheimer 1995, s. 246).

Na tym tle wspomnieć należy o trzecim wyróżniku teorii krytycznej, jakim jest jej programowe zerwanie z typową dla nauk szczegółowych separacją między podmiotem a przedmiotem badania. Jak wyjaśnia Horkheimer, obiekt objęty badaniem jest oddzielony od podmiotu badania, jakim jest naukowiec, gdyż teorie naukowca nie mają nań żadnego wpływu; pozostaje on niezależny. Nawet

gdy na kolejnych etapach eksperymentu ludzka interwencja wywoła obiektywnie jakieś zjawisko w badanej rzeczywistości zewnętrznej, dla nauki będzie to wciąż tylko i wyłącznie fakt: obserwator nie może wywołać żadnej zmiany w obiekcie obserwowanym (Horkheimer 1995, s. 229). Tymczasem podejście krytyczne *jest elementem samego rozwoju społeczeństwa: konstruowanie biegu historii jako koniecznego wytworu mechanizmów ekonomicznych zawiera w sobie jednocześnie protest przeciwko takiemu porządkowi rzeczy, protest generowany zarówno przez ów porządek, jak i przez ideał samookreślenia się ludzkości, ideał takiego stanu rzeczy, w którym działanie człowieka nie podporządkowuje się jakiemuś mechanizmowi, lecz wypływa z własnej jego decyzji* (Horkheimer 1995, s. 229). Dlatego badacz konkluduje: *każda część teorii zakłada krytykę istniejącego porządku i walkę z nim zgodnie z kierunkiem określanym przez samą teorię* (Horkheimer 1995, s. 229).

Wywieść można z tego w dwójnasób normatywne ugruntowanie teorii krytycznej, będące jej czwartym istotnym aspektem, który przy okazji doskonale łączy się z kwestią uczenia się oraz edukacji ustawicznej dorosłych. Po pierwsze więc ważność teorii polegałaby na tym, że jej emancypacyjne ideały w znacznym stopniu odzwierciedlają nadzieje i marzenia ludzi rozpoznających w niej wyraz troski o ich własne dążenia do osiągnięcia lepszego i bardziej autentycznego życia. Po drugie teoria krytyczna, wskazując na dynamikę związku podmiotu z przedmiotem i identyfikując w nim warunki konieczne emancypacji oraz warunki, w których jest ona blokowana, przenosi – szczególnie w myśli Jürgena Habermasa – dyskusję na pole relacji podmiotu z innymi podmiotami. Sama kwestia biologicznego rozwoju gatunku ludzkiego przestaje być rozumiana w kategoriach zwiększania technicznego panowania nad światem zewnętrznym: nad naturą, nad światem rzeczy, zdominowanym przez rozum instrumentalny i odniesiona zostaje do relacji intersubiektywnej, zapośredniczonej w języku. Praca i interakcja, z racji że stanowią dla Habermasa podstawowe warunki biologicznego i społecznego rozwoju człowieka, wskazują normatywnie na cel uczenia i wychowania, jakim jest zaszczepianie w podmiotach kompetencji komunikacyjno-emancypacyjnej, co pokazywał Lech Witkowski (Witkowski 2007a; Witkowski 2007b). Ów cel wywiedziony jest w sposób o tyle niearbitralny, o ile wynika z praktycznego interesu rozszerzania intersubiektywności w działaniu oraz z interesu emancypacji społeczeństwa, którego świat życia oddziela się, a zarazem popada w zależność od coraz bardziej złożonych, formalnie zorganizowanych obszarów działania, takich jak ekonomia i administracja państwowa (Habermas 2002, s. 550). Uczenie się nie może tedy mieć miejsce tylko i wyłącznie w wymiarze *przyswajania technicznie użytecznej wiedzy, mającej zwiększać kontrolę człowieka nad światem natury, lecz także w wymiarze nabywania pewnej moralno-praktycznej świadomości, której efektem są nowe poziomy społeczno-normatywnej wiedzy oraz interakcji społecznej* (Allway 1995, s. 133).

Próbując stworzyć wizję społeczeństwa takiego, jakim mogłoby ono być, teoria krytyczna akcentuje wagę ideału człowieczeństwa w pełni rozwiniętego,

ucieleśnianego przez dorosłą osobę, która posługując się własnym rozumem, zmierza do ustanowienia społeczeństwa ekonomicznie sprawiedliwego i demokratycznego. Społeczeństwa, którego rzeczywistą integrację zapewniają *nie mechanizmy systemowe, niedostępne intuicyjnej wiedzy ich uczestników, ale tkanka złożona z działań komunikacyjnych i w kooperatywnych procesach interpretacji* (Habermas 2002, s. 261). Pod tym względem teoria krytyczna opisuje pewien stan możliwy, stan rzeczy, który mógłby nadejść, jeśli rozwój człowieka ku pełnej dorosłości połączy się z szerzeniem ideału demokratycznego obywatelstwa, lecz jej ważność potwierdzi się dopiero wtedy, gdy zostanie on osiągnięty. Jak pisze Horkheimer, *jeśli chodzi o ową zasadniczą przemianę, do której zmierza teoria krytyczna, nie może istnieć żadna wiążąca się z nią, konkretna percepcja dopóty, dopóki zmiana ta się naprawdę nie dokona* (Horkheimer 1995, s. 220); *idea przetransformowanego społeczeństwa nie cieszy się powszechną akceptacją, albowiem nie sprawdzono jeszcze jej prawdziwej możliwości* (Horkheimer 1995, s. 241). W tej autokrytycznej refleksji zamyka się piąty, ostatni aspekt omawianego kierunku myślenia.

Cele i zadania edukacji dorosłych w świetle teorii krytycznej

Z powyższego przeglądu widać już nieco wyraźniej najistotniejsze wymiary i kierunki uczenia się dorosłych, na które możemy zwrócić uwagę, wykorzystując teorię krytyczną.

Przede wszystkim zaproponowana tu zostaje nowa stawka edukacji, niemająca nic wspólnego z popularnym dyskursem kształcenia zawodowego, który instrumentalizuje oświatę dorosłych poprzez wyznaczanie jej ściśle ekonomistycznie definiowanych celów. Jak zauważa Dobrochna Hildebrandt-Wypych, podkreślanie znaczenia osobistego, obywatelskiego i społecznego wymiaru kształcenia ustawicznego w dokumentach europejskich i rządowych nie jest w stanie ukryć służebnej wobec polityki zatrudnienia misji *life long learning*. *W konsekwencji – podkreśla badaczka – zarówno umiejętności społeczne, jak i uczestnictwo obywatelskie zostają werbalnie włączone w koncepcję rynkowej przedsiębiorczości* (Hildebrandt-Wypych 2014, s. 29). Teoria krytyczna oferuje nam istotny wgląd w fundamentalny konflikt między demokracją (równouprawieniem) a kapitalizmem (konkurencją) i pokazuje, że areną tej sprzeczności jest również szkoła oraz procesy edukacji nieformalnej, w szerszym zaś spojrzeniu, dyskurs całościowego uczenia się. Co więcej, powtórzyć można za Thomasem Seddonem, że *walka o wychowanie obywatelskie i wsparcie polityki demokratycznej jest osadzona w ramach szerszego i dłużej trwającego historycznego sporu między kapitalizmem a demokracją, między prawami majątkowymi a prawami ludzi, między konsumentem a obywatelem* (Seddon 2004, s. 174).

Przywołując poglądy myślicieli związanych ze Szkołą Frankfurcką (T.W. Adorno, M. Horkheimer, J. Habermas, H. Marcuse), na których pełniejszą analizę niestety brak tu miejsca, można wysunąć dwie ogólne propozycje oddziaływań edukacyjnych w kontekście edukacji dorosłych. Mogłyby one również funkcjonować

jako kierunki badań dla krytycznej andragogiki i już dziś możemy z satysfakcją obserwować rozkwit tak właśnie zorientowanej andragogiki. Pierwsza propozycja polegałaby na uwidocznianiu, w jaki sposób reprodukcja modelu jawnie nierównych, wynikających z ekonomicznego rozwarstwienia, relacji społecznych odbywa się za zgodą ludzi widzących w nim „naturalny” porządek rzeczy. Edukacja dorosłych musiałaby w tym względzie albo znaleźć oficjalne miejsce, albo twórczo „przemycać” do swojego programu treści ukazujące mechanizmy akceptowania ideologii, przesiąkania dominującymi sposobami myślenia – także tymi, które zamiast postrzegać całościowe uczenie się jako jedną z funkcji aktywnego obywatelstwa i szansę na indywidualny rozwój w ramach pewnej przygody z wiedzą, każą podporządkowywać je logice celu i środka, tj. wartościom promowanym na gruncie racjonalności instrumentalnej. Druga propozycja – odwrotnie – polegałaby na uzmysławianiu, że pomimo tego, iż duch kapitalizmu i towarzysząca mu technokratyczna i biurokratyczna racjonalność agresywnie wnika w relacje międzyludzkie, w nasze relacje ze światem natury, a wręcz w nasz sposób postrzegania siebie samych w kontekście kształcenia się (kształcenie zredukowane zostaje do *kompletowania portfela kompetencji* – co beztrząsliwie konstatają w swoich publikacjach niektórzy poradoznawcy (zob. Drabik-Podgórną 2014), to wciąż możliwy jest opór wobec ideologicznych sił i procesów społecznych, które maszynizują, automatyzują, instrumentalizują, konformizują, depolityzują i po prostu ogłupiają społeczeństwo. Działania edukacyjne orientowałyby się tu właśnie na pokazywaniu przykładów, (że) jak osoby dorosłe uczą się identyfikować te siły i budować swoją biografię w zgodzie z własnym, autonomicznie kształtowanym wnętrzem a w opozycji do powszechnie przyjętych wzorów „dobrego zarządzania sobą”.

Kilka bardziej ukonkretnionych zagadnień, mogących posłużyć zarówno andragogice krytycznej, jak i praktyce nauczania dorosłych, podał Brookfield, którego głos warto ponownie przywołać. Według badacza, oświatę dorosłych, odwołującą się do trosk i ideałów teorii krytycznej, można by również organizować wokół pytań:

- *Jak dorośli uczą się form rozumowania, które kwestionują dominującą ideologię i podważają społeczne, kulturowe i polityczne ustalenia przez nią usprawiedliwiane?*
- *Jak dorośli uczą się sposobów interpretowania swoich doświadczeń, które wzmacniają ich związek z innymi i prowadzą ku dostrzeżeniu potrzeby solidarności i kolektywnego organizowania się?*
- *Jak dorośli uczą się demaskowania oddziaływań władzy w ich życiu oraz w obrębie społeczności, do których należą?*
- *Jak dorośli uczą się o istnieniu hegemonii – procesu, w ramach którego ludzie przyswajają idee i praktyki i aprobują instytucje, które w rzeczywistości działają przeciwko ich własnym interesom – oraz o ich własnym uczestnictwie w podtrzymywaniu jej istnienia? I, gdy dostrzegą ów problem, w jaki sposób kontestują jej szerokie efekty?*

- *Jak dorośli uczą się bronięcia świata życia (zestawu [po]rozumień i założeń, które decydują o tym, jak ludzie będą żyli ze sobą) oraz społeczeństwa obywatelskiego (relacji, związków i instytucji nieznajdujących się pod bezpośrednią kontrolą państwa, w obrębie których ludzie budują wzajemne relacje i rozwijają swoją tożsamość) przeciwko intruzji etyki kapitalistycznej, sił rynkowych i racjonalności biurokratycznej?*
- *Jak dorośli uczą się myśleć krytycznie poprzez rozpoznanie, kiedy opowiedzenie się za alternatywnymi poglądami w rzeczywistości podtrzymuje status-quo, zaś jedynie jawi się, jakby je kwestionowało?*
- *Jak dorośli uczą się dostrzegać, akceptować i wykorzystywać daną im wolność do zmieniania świata?*
- *Jak dorośli uczą się praktyki demokracji, z wszystkimi jej sprzecznościami i rygorami?*

(Brookfield 2005, s. 31–32)

Budowa społeczeństwa, którego wizję rozsnuli przed nami Max Horkheimer i Szkoła Frankfurcka, społeczeństwa niezniewolonego przez imperatywy rozumu instrumentalnego, czyli rozumu, który zongluje środkami i celami, dobiera sposoby postępowania do celów, które spotykają się z mniejszą lub większą akceptacją i uchodzą za oczywiste (Horkheimer 2007), stawia, jak mamy prawo sądzić, szereg zadań przed edukacją. Dokładniejsze omówienie wymienionych punktów należy wszakże przełożyć na inną okazję, licząc jednak, że mogą one posłużyć jako kierunki refleksji oraz praktyki dla andragogów i wszystkich osób związanych z edukacją ustawiczną dorosłych.

Konkluzja

Celów wychowania i edukacji powinno się upatrywać w osiągnięciu niezależności, nie zaś w adaptacji do zastanej rzeczywistości – tak brzmi podstawowe przesłanie niniejszego artykułu i tak też wyobrażali sobie sens oświaty myśliciele krytyczni. Tymczasem, jak wskazują najnowsze analizy w studiach tak zagranicznych jak krajowych, 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. Warunkiem wstępnym tego uczestnictwa jest akceptacja – *d o s t o s o w a n i e* się do istniejącego porządku rzeczy. W epoce późnej nowoczesności *logika działania instrumentalnego przesłania logikę działania komunikacyjnego i przenika do ludzkiego myślenia jako naturalna, tj. taka, która odpowiada warunkom, w jakich żyjemy, racjonalność* (Kwaśnica 1987, 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.

W świetle diagnoz teorii krytycznej istotne wydaje się nie tyle porzucenie dominującej racjonalności instrumentalnej – będącej wszakże efektem oddziaływania obiektywnych, historycznych procesów modernizacji i społecznej racjonalizacji – lecz uzmysławianie, w jak wielkiej mierze leży ona u podstaw wszystkich działań społecznych (to znaczy, za Habermasem, w jakim stopniu kapitalistyczna modernizacja przebiega wedle wzorca, zgodnie z którym racjonalność instrumentalna wychodzi poza obszary ekonomii i państwa i wdiera się w obszary życia ustrukturuwane komunikacyjnie i moralnie), następnie zaś podjęcie edukacyjnej pracy „u podstaw”, zmierzającej do obudzenia w ludziach uczących się – rozumienia tych uwarunkowań, a wraz z nim pragnienia zyskania jakiejś autentyczności i autonomii; poczucia sprawstwa i wpływu na bieg własnej egzystencji w obliczu presji niwelacyjnej maszynierii systemu niezdolnego do autorefleksji i do sprawowania kontroli nad tym, co sam wytworzył – rozumem instrumentalnym.

Bibliografia

1. Ambroży J. (2012), *Edukacja a rynek pracy – problemy terażniejszości, wyzwania przyszłości*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”, nr 4.
2. Allway J. (1995), *Critical Theory and Political Possibilities. Conceptions of Emancipatory Politics in the Works of Horkheimer, Adorno, Marcuse, and Habermas*, Greenwood Press, Westport – London.
3. Brookfield S.D. (2005), *The Power of Critical Theory for Adult Learning and Teaching*, McGraw – Hill House Education (Open University Press), Berkshire – New York.
4. Cęcelek G. (2012), *Kształcenie ustawiczne jako wymóg konieczny współczesnej rzeczywistości*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”, nr 2.
5. Czerepaniak-Walczak M. (1995), *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin.
6. Deakin Crick R.D., Joldersma C.W. (2006), *Habermas, Lifelong Learning and Citizenship Education*, „Studies in Philosophy of Education”, nr 2.
7. Dębska E. (2010), *Mentor, coach, facilitator – trzy role doradcy zawodu*, „Edukacja Dorosłych”, nr 1.
8. Dewey J. (2001), *Democracy and Education*, Penn State University Press, Hazleton.
9. Drabik-Podgórna V. (2014), *Tranzycja jako nowa kategoria biograficzna we współczesnym poradnictwie zawodowym*, „Edukacja Dorosłych”, nr 1.
10. Foucault M. (2000), *Filozofia, historia, polityka. Wybór pism*, przeł. D. Leszczyński, L. Rasiński, PWN, Warszawa.
11. Hildebrandt-Wypych D. (2014), *Obywatelstwo w strategii kształcenia ustawicznego Unii Europejskiej – wsparcie uczestnictwa w demokracji czy rozwój kapitału ludzkiego? „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”*, nr 2.
12. Habermas J. (1983), *Teoria i praktyka. Wybór pism*, przeł. M. Łukasiewicz, Z. Krasnodębski, PIW, Warszawa.

13. Habermas J., (2002), *Teoria działania komunikacyjnego, t. 2: Przyczynek do krytyki rozumu instrumentalnego*, przeł. A.M. Kaniowski, PWN, Warszawa.
14. Horkheimer M. (1995), *Traditional and Critical Theory*, [w:] tenże, *Critical Theory. Selected Essays*, transl. M. O'Connell and others, Continuum, New York.
15. Horkheimer M. (2007), *Krytyka instrumentalnego rozumu*, przeł. H. Walentynowicz, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
16. Kincheloe J.L. (2000), *Making Critical Thinking Critical*, [w:] D. Weil and H.K. Anderson (eds.), *Perspectives in Critical Thinking: Essays by Teachers in Theory and Practice*, Peter Lang, New York.
17. Kohlberg J., Mayer R. (1972), *Development as the Aim of Education*, „*Harvard Educational Review*”, vol. 42, nr 4.
18. Kohlberg L. (1981–1982), *Essays on Moral Development*, Harper & Row, San Francisco.
19. Kwaśnica R. (1987), *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*, Instytut Kształcenia Nauczycieli im. Władysława Spasowskiego, Wrocław.
20. Kwaśnica R. (2003), *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki. Tom 2*, PWN, Warszawa.
21. Marks K., Engels F. (1973), *Tezy o Feuerbachu (°XI)*, [w:] tychże, *Dzieła*, t. 3, Książka i Wiedza, Warszawa.
22. Mesjasz J. (2013), *Bariery i ograniczenia mentoringu w polskich organizacjach*, „*Forum Oświatowe*”, nr 2.
23. OECD (1996), *Lifelong Learning for All*, Paris.
24. Piaget J. (2006), *Studia z psychologii dziecka*, przeł. T. Kołakowska, PWN, Warszawa.
25. Seddon T. (2004), *Remaking Civic Formation: Towards A Learning Citizen?*, „*London Review of Education*”, nr 3.
26. Welton M.R. (1995), *Introduction*, [w:] M. R. Welton (ed.) *In Defense of the Lifeworld: Critical Perspectives on Adult Learning*, State University of New York Press, New York.
27. Witkowski L. (2007a), *Edukacja i humanistyka. Nowe (kon)teksty dla nowoczesnych nauczycieli*, IBE, Warszawa.
28. Witkowski L. (2007b), *Między pedagogiką, filozofią i kulturą. Studia i szkice*, IBE, Warszawa.

Relevance of the critical theory to adult learning and teaching

Key words: adult learning, critical theory, Max Horkheimer, Frankfurt School, instrumental reason, educational goals, emancipation.

Summary: The paper aims to illuminate the ways we can connect the concerns of critical theory to adult learning and teaching and how, in particular, adult learning theory can be reframed in the light of critical theory. The diagnosis reiterated here is that 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 of its public, ethical and emancipatory significance. The main precondition of this participation is, simply, acceptance – the individual's

ability to c o n f o r m to the existing state of things. This essay is an attempt to show how critical theory can help us understand the present domination of the instrumental reason, guide adult learners in unmasking the workings of power and ideology, and instigate them to develop an emancipatory subjectivity, capable of resisting the prevalent spirit of market fundamentalism and oriented towards building an autonomous biography, at the same time defending the human life-world and civil society against the intrusion of capitalist ethics, market forces, and bureaucratic rationality.

Dane do korespondencji:

Dr Wojciech Kruszelnicki

Międzynarodowy Instytut Studiów Nad Kulturą i Edukacją

Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu

e-mail: wokrusz@gmail.com