

Peter Alheit

Całozyciowe uczenie się i kapitał społeczny

Teraźniejszość - Człowiek - Edukacja : kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej nr 4 (48), 7-23

2009

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

PETER ALHEIT

Uniwersytet w Getyndze, Niemcy

Całozyciowe uczenie się i kapitał społeczny

Nie chciałbym wzbudzać fałszywych nadziei zwodniczą prostotą tytułu. Nikt z nas, empirycznie rzecz biorąc, nie wie dokładnie, co należy rozumieć pod pojęciem całozyciowego uczenia się czy kapitału społecznego. Zwłaszcza pojęcie całozyciowego uczenia się pozostaje szczególnie rozproszone i niejasne. Oczywiście jest, iż uczymy się przez całe życie, od pierwszych kroków i słów począwszy aż do przeprowadzki do domu spokojnej starości, zyskujemy nowe doświadczenia, wiedzę i umiejętności. Ten rodzaj uczenia się jest prawie tak nieuświadamiany, jak oddychanie.

Oczywiście uczymy się również w szkołach, przedsiębiorstwach, uniwersytetach i centrach kształcenia, lecz nawet tam najważniejsze rzeczy, które przyswoiliśmy mają niewiele wspólnego z oficjalnymi treściami kształcenia. Doświadczamy faktów, zyskujemy nowe umiejętności, uczymy się, jak radzić sobie z uczuciami. Uczymy się, rozmawiając z przyjaciółmi, próbując nowych rzeczy, słuchając radia, czytając książki, wertując katalogi i przeglądając strony internetowe. Uczymy się, kiedy myślimy i planujemy. Bez względu na to, czy nasza edukacja ma charakter wzniosły, czy trywialny, nie mamy wyboru, jesteśmy wiecznymi uczniami w szkole życia (Field 2000).

Podobnie rzecz ma się w odniesieniu do kapitału społecznego. Jest on oczywiście dostępny każdemu, bez względu na to, czy jesteśmy świadomi jego istnienia, czy nie. Potrzebujemy bliskości innych ludzi, szukamy przyjaźni, tworzymy grupy i wchodzimy w związki. Wykorzystujemy dawnych znajomych naszych rodziców, by zdobyć atrakcyjną pracę – prawdopodobnie większość z nas ma za sobą takie doświadczenia (Bourdieu 1983). Nikt nie wyobraża sobie, by można było obyć się bez tego rodzaju kapitału. Jest on nieodłączną częścią naszego życia.

Na pierwszy rzut oka wydaje się zatem, że można w sposób oczywisty powiązać ze sobą te dwa podstawowe rodzaje doświadczeń społecznych – całozyciowe uczenie się i budowanie kapitału społecznego. Wszak uczenie się to akt komunikacji z drugą

osobą, a tylko poprzez interakcje z innymi budujemy kapitał społeczny. Jest to zatem uczenie się, które przynosi długotrwały efekt. Czy można jednak uznać ten potoczny ogląd za przekonujący? Czy rzeczywiście można w tak prosty sposób powiązać całonocne uczenie się z kapitałem społecznym?

Jest rzeczą dość szczególną, iż w oglądzie globalnym dyskurs kapitału społecznego nie był zasadniczo inspirowany przez głębokie refleksje P. Bourdieu, lecz przede wszystkim przez niepokojące wyniki badań amerykańskiego politologa z Harvardu, R.D. Putnama. W swoim słynnym eseju *Bowling alone* (Putnam 1996) kreśli on pesymistyczny scenariusz:

Upowszechnienie się zwyczaju samotnej gry w kręgle zagraża utratą dochodów właścicielom kręgielni, ponieważ ci, którzy grają w kręgle jako członkowie ligi wypijają trzy razy tyle piwa i zjadają trzykrotnie więcej pizzy, niż gracze indywidualni (...) (s. 19). Dalej dodaje: Większe znaczenie społeczne ma jednakże w tym wypadku wspólne działanie i choćby nawet sporadyczne rozmowy przy piwie i pizzy – rzeczy, które nie są dane samotnym graczom. Niezależnie od tego, czy kręgle wygrywają w oczach większości Amerykanów z głosowaniem w wyborach czy też nie, drużyny graczy w kręgle to jeszcze jedna zanikająca forma społecznego kapitału (tamże, s. 19).

W rzeczywistości dla R. Putnama gra w kręgle jest jedynie symptomem zanikania więzi społecznych, przesłanką do publicznego podjęcia tego tematu. Opierając się na regularnej serii porównań liczby członkostw i natężenia działań społecznych, R. Putnam udowadnia, iż od 1990 roku kapitał społeczny w USA znacząco się osłabił (Putnam 2001). Z jego badań wynika, iż przyczyną tego zjawiska jest pokolenie powojennego wyżu demograficznego, które w konsekwencji popularyzacji telewizji zdegenerowało się i przerodziło w bierną kohortę jednostek wpatrujących się bezmyślnie w szklany ekran (*coach potato*). U R. Putnama diagnoza ta przyjmuje bardziej elegancką, lecz równie dobitną formę określenia: „pokolenia nieobywatelskiego” (*uncivic generation*) (Putnam 2001).

Taka diagnoza doskonale wpisuje się w dobrze znane wszystkim postmodernistyczne teorie socjetalne. Wśród najbardziej prominentnych wskazać można chociażby teorię indywiduacji U. Becka (1983; 2002) czy koncepcję nowej refleksyjnej modernizacji A. Giddensa (Beck, Giddens, Lash 2009). Takie myślenie, niestety, wpisuje się także w nieustającą debatę na temat „nowej klasy niższej”, czy cyniczniej rzecz ujmując, „spisanych na straty pracowników dorywczych” (*written off precariate*). Czy zatem w takiej chwili mogłoby być coś bardziej rozsądnego, niż utrzymane w moralnym tonie wezwanie do „edukacji w duchu publicznym”, którym nieustannie jesteśmy bombardowani przez polityków? Czyż to nie miejsce na potencjalne powiązanie całonocnego uczenia się z kapitałem społecznym? Jestem jak najdalej od takiego – pozornie nieuniknionego – wniosku. Zamierzam uargumentować to w następujący sposób: po pierwsze, poddam analizie pojęcie kapitału społecznego w nieco kontro-

wersyjny sposób, opierając się na kontraście między ideami R. Putnama i P. Bourdieu; po drugie: dokonam oglądu dyskursu całozyciowego uczenia się i wykażę jego strukturalne podobieństwa do kontrowersyjnych debat na temat kapitału społecznego; wreszcie na koniec odwołam się do koncepcji N. Eliasa i sformułuję ostrożne propozycje sensownego powiązania koncepcji całozyciowego uczenia się i kapitału społecznego na gruncie edukacji krytycznej. Z pewnością nie zaoferuję gotowego i pewnego rozwiązania problemu, przedstawię jedynie pewne argumenty, przydatne do dalszych przemyśleń.

Kontrowersyjny dyskurs kapitału społecznego; Putnam *versus* Bourdieu

R. Putnam po raz pierwszy przedstawił swoją koncepcję kapitału społecznego w książce pt. *Demokracja w działaniu* (1995). Analizował w niej zaskakujące różnice w sposobach funkcjonowania administracji we Włoszech, zestawiając skuteczność systemu północnych obszarów z organizacyjnym bałaganem panującym na południu kraju. Zdaniem autora jest to bez wątpienia zasługa tradycyjnie wyższego standardu życia na północy, lecz również – co uważa za swoje odkrycie – wyższego poziomu kapitału społecznego. Składają się na to trzy zasadnicze elementy: poziom zaufania pomiędzy członkami wspólnoty, specyficzna wiara w możliwość polegania na innych (*reliability*) wzmocniana przez ogólne reguły wzajemności („wspieram cię i wierzę, że gdy nadejdzie taki moment, w którym będę cię potrzebował, ty także mi pomożesz”) oraz nienaruszalne formy więzi i sieci społecznych (*networks*), słynne, zwłaszcza na Północy, włoskie *associazionismo*, które można przetłumaczyć jako potrzebę zwoływania zgromadzeń i organizowania się w różne formy stowarzyszeń. R. Putnam podsumowuje swoje spostrzeżenia na temat Włoch swobodnym sformułowaniem: *dobry rząd we Włoszech jest kombinacją grup ulicznych śpiewaków i klubów piłkarskich* (Putnam 1995).

Można teraz postawić jakże zasadne pytanie, czy to właśnie nie na południu Włoch, do dnia dzisiejszego, funkcjonuje równie wiele społecznych sieci oporu, bazujących na przednowoczesnej śródziemnomorskiej przedsiębiorczości rodzinnej i czy nie przesaczyły się one skutecznie – w bardziej zmodernizowanej wersji – do ostentacyjnie idealistycznego świata Północy? Włoski socjolog Pino Arlacchi niezwykle przekonująco zobrazował to w swoim studium klasycznych prac M. Webera *Etyka mafijna i duch kapitalizmu* (1989). Równie mocnymi dowodami mogą być chociażby paramafijne poczynania ministra Berlusconi (działania takie Włosi określają mianem *Berlusconismo*) czy też głośny skandal z klubem piłkarskim Juventus Turyn.

R. Putnama interesują jednak teoretyczne typy idealne. Dokonuje on tu dwóch zapożyczeń. Pierwsze pochodzi z klasycznej teorii demokracji, w szczególności zaś z prac A. de Tocqueville'a i J. Benthama. Jest to teza, iż postawy demokratyczne mogą być wzbudzone jedynie poprzez działania i bezpośrednią obserwację demokratycznych wspólnot. Użytecznym tego przykładem jest – zdaniem R. Putnama – typowe dla Północy *associazionismo*. Źródłem drugiego zapożyczenia jest koncepcja gospodarki kosztów transakcyjnych, z przyjętym za pewnik założeniem, iż zbiorowe zaufanie opiera się na zasadzie wzajemności, czyli obustronności pewnych inwestycji ekonomicznych i społecznych. Putnam argumentuje, iż dzięki tym inwestycjom dokonuje się redukcji kosztów kontroli społecznej, wzmacnia spoiwo łączące wspólnoty lokalne oraz broni przed ustanowieniem społeczeństwa egoistów (Putnam 1995).

Kapitał społeczny w ujęciu R. Putnama rozumiany jest jako uogólniony, *quasi*-moralny zasób, jeśli szukalibyśmy lepszego sformułowania, można go określić jako zbiorową własność wspólnot, której erozja zwalczana jest przez moralny krytycyzm. *Każdego roku śmierć zabiera amerykańskim wspólnotom zaangażowanych obywateli, których zastępują ludzie o wiele mniej aktywni. Jeśli wkrótce czegoś nie zrobimy, problem będzie narastał* – podkreśla zrezygnowanym tonem R. Putnam (1999, s. 8).

Poglądy P. Bourdieu mają niewiele wspólnego z moralnym lamentem R. Putnama. Dla P. Bourdieu kapitał społeczny jest elementem zespołu empirycznie i teoretycznie ugruntowanych zasobów, z uwzględnieniem zróżnicowania i nierówności społecznych. Istotną rolę odgrywa tu również kapitał ekonomiczny i kulturowy (Bourdieu 1983). W każdym przypadku zakres kapitału determinuje pozycję społeczną aktorów, określając przy tym charakter posiadanego kapitału.

Kasjerka w supermarkecie posiada oczywiście swój kapitał społeczny. Ma znajomych, przyjaciół, być może należy do związków zawodowych, jest członkinią lokalnego klubu sportowego czy komitetu rodzicielskiego, lecz jej kapitał społeczny jest „naznaczony”. Ma posmak niższej klasy społecznej.

Rzutki, młody menedżer posiada już kapitał społeczny innego rodzaju. Jego ojciec zasiadał w radzie nadzorczej Siemens, on sam niedługo zostanie członkiem Klubu Rotarian, zna wpływowych ludzi w Deutsche Bank, lokalni politycy liczą się z nim, świetnie gra w golfa i wiele zawdzięcza temu, że ważne interesy ubijane są właśnie w trakcie gry.

Oznacza to, iż kapitał społeczny kapitałowi społecznemu nierówny. Jego wartość zależy od miejsca na drabinie społecznej. Nawet jeśli przytoczone przykłady wydają się trywialne, współcześnie inteligentne dziecko z niższej klasy średniej ma mniej niż 30% szans, by zostać profesorem uniwersytetu (choć szanse te znacząco wzrosły w ciągu ostatnich 50 lat). Ponad 70% niemieckich nauczycieli akademickich pochodzi z rodzin, gdzie rodzice mają wykształcenie wyższe i są dobrze sytuowani. Jeszcze niższe są szanse takiego dziecka na wejście w skład kadry kierowniczej znanego przedsiębiorstwa – według Michaela Hartmanna, niemieckiego socjologa, jest to nie więcej niż od 5 do 10% (Hartmann 2002; Hartmann, Kopp 2001).

Zatem – w rozumieniu P. Bourdieu – kapitał społeczny przyczynia się do reprodukcji społecznych nierówności – bez względu na to, czy w grę wchodzi konotacje ekonomiczne czy kulturowe. Przysłowiowa „witamina B” (w języku niemieckim: posiadanie silnych związków z wpływowymi ludźmi¹) od zarania dziejów wbudowana jest w strukturę społecznej władzy. Samotna gra w kręgle nie jest zatem problemem elit, gdyż, co do zasady, nie grywa się w golfa w pojedynkę, lecz w towarzystwie prominentnych partnerów biznesowych (Bourdieu 1987).

Nie jest to jednak jedyny argument przeciwko moralizatorskim gestom R. Putnama i jego kulturowemu pesymizmowi. W manifestie swym atakuje on pokolenie roku 1968, co jest niezwykle dwuznaczne. W ostatecznym rozrachunku to właśnie politycy i elita ekonomiczna wytworzyli sytuację, w której miliony osób zostały bezwiednie wykluczone z procesu społecznej reprodukcji.

Kapitał społeczny nie jest niszczonej przez tych, którzy samotnie grają w kręgle, ale raczej przez menedżerów, którzy po ogłoszeniu miliardowych zysków za dany rok podejmują decyzje o zbiorowych zwolnieniach, uważając to za strategiczny ruch, który poprawi dodatkowo kondycję ich przedsiębiorstwa. W dalszej kolejności niszczonej jest przez maklerów i brokerów, którzy cynicznie skupują akcje przedsiębiorstw redukujących etaty, nie wspominając już nieudaczników, którzy odchodząc z zajmowanych stanowisk po doprowadzeniu swych instytucji do bankructwa domagają się wypłaty wysokich odpraw. Szczególnie adekwatny wydaje się tu klasyczny cytat zaczerpnięty z prac Johna Maynarda Keynesa, komentujących kryzys gospodarczy z 1929 roku: *Kapitalizm opiera się na przekonaniu, iż okropni ludzie kierujący się okropnymi motywami są w stanie w jakiś sposób przyczynić się do wspólnego dobra.*

Te uwagi mogą się wydawać polemiczne, wymierzone przeciwko kadrze menedżerskiej, czemu zapewne wielu by przyklasnęło, nawet na skrajnej politycznej prawicy. Nie o to jednak w tym chodzi. Interesuje nas tutaj, czym zasadniczo, pojęciowo i empirycznie, jest kapitał społeczny. Bez względu na to, jak usprawiedliwione mogą wydawać się obserwacje R. Putnama odnoszące się do zaniku spójności społecznej, więzów w społeczeństwach ponowoczesnych – zwłaszcza w niższych warstwach – nie wypowiada się on wcale na temat kapitału społecznego w znaczeniu empirycznym, nadanym temu pojęciu przez P. Bourdieu. R. Putnam mówi raczej o relacjach, można powiedzieć, że interesuje go specyficzny rodzaj politycznego i społecznego zaangażowania. Oczywiście nie można tego zmierzyć liczbą członków klubów i stowarzyszeń, jest to raczej kwestia stosunków między elitami a zwykłymi ludźmi. Utrata złudzeń przez *simplici* – prostych ludzi, jak określał ich Gramsci (2000) – i fatalne w skutkach wycofanie przez nich zaangażowania społecznego i politycznego wynikało z poczucia, iż nie warto się angażować, ponieważ wszystkie ważne decyzje i tak podejmowane są przez „tych na górze” i w zgodzie z ich interesami. Zaufanie, ta cen-

¹ Źródłem tego sformułowania jest słowo *Beziehung*, które w języku niemieckim oznacza stosunki, układy (przyp. tłum.).

tralna dla R. Putnama kategoria, bezpowrotnie zostało utracone. Nie stało się tak jednak z winy pokolenia amerykańskiego wyżu z ich reputacją biernych widzów, lecz właśnie z winy politycznych i ekonomicznych elit. Wystarczy tylko pomyśleć o fatalnych skutkach gospodarki prezydenta R. Reagana (tzw. *Reganomics*), czy też o konsekwencjach politycznie inspirowanej wojny o ropę klanu Bushów, trwającej aż do dzisiaj.

Ciekawe jest to, że istnieją również państwa będące całkowitym przeciwieństwem opisanych prawideł. W krajach skandynawskich zaangażowanie moralne i polityczne nadal jest obecne, a przynajmniej można wskazać na o wiele wolniejszą ich erozję. W Danii, gdzie mieszkałem i pracowałem przez dwa lata, tradycyjne dyspozycje moralne są częścią narodowego habitusu, zwanego przez Duńczyków „prawem Jentel”. Wyraża się ono w regule: *nie wyobrażaj sobie, że jesteś lepszy od innych*. Związki między elitami a zwykłymi obywatelami wyznaczane są przez tzw. hierarchię poziomą. Bezpośredni sposób zwracania się do innych poprzez „ty” jest ogólnie dominującą zasadą. Przyjmuję założenie, iż właśnie symboliczny wymiar edukacji jest odpowiedzialny za ten niezwykle proces odchodzenia od wszelkich formalizmów (patrz także: Bratz 2004).

Jednakże edukacja – podobnie jak kapitał społeczny – wyrasta z dominujących struktur władzy. Postaram się to udowodnić, przytaczając wybrane przykłady zaczerpnięte z europejskiego dyskursu całościowego uczenia się. Na koniec ponownie odwołam się do mojego przykładu edukacji duńskiej.

Strukturalne podobieństwa europejskiego dyskursu całościowego uczenia się

Powiniem zapewne rozpocząć od wyjaśnienia, jak to się stało, że pojęcie całościowego uczenia się uzyskało na początku XXI wieku znaczący status. Jest to niezwykle przykład konsensusu politycznego na tak globalną skalę. Zainicjowana w latach 70. XXI wieku przez raport Faure’a *Uczyć się, aby być* (1975) dyskusja doprowadziła jedynie do wzbudzenia kilku inicjatyw w ramach polityki edukacyjnej na raczej niskich, lokalnych szczeblach. Większe znaczenie miało już sygnowane przez J. Delorsa w latach 90. wystąpienie, znane jako *Biała księga konkurencji i rozwoju gospodarczego*, ale najbardziej brzemienne w skutkach okazał się raport komisji eksperckiej UNESCO (*Edukacja: jest w niej ukryty skarb*, 1998) także zatwierdzony przez Delorsa. Zapoczątkował on istną eksplozję międzynarodowych inicjatyw związanych z całościowym uczeniem się.

Temu niesamowitemu przesunięciu paradygmatycznemu na międzynarodową skalę w dziedzinie edukacji i szkolenia sprzyjały cztery główne trendy, zarysowujące

się silnie w postprzemysłowych społeczeństwach zachodnich. Nakładając się na siebie pod koniec XX wieku, doprowadziły one – mówiąc słowami J. Fielda – do tzw. cichej eksplozji (Field 2000). Trendy te to: 1) zmieniające się znaczenie pracy, 2) nowa, radykalnie przebudowana koncepcja wiedzy, 3) odczuwalny wzrost stopnia dysfunkcyjności tradycyjnych instytucji edukacyjnych oraz 4) wyzwania stojące przed jednostkami, związane z procesami indywidualizacji i refleksyjnej modernizacji (Beck 2002; Giddens 1999; 2008; Beck, Giddens, Lash 2009).

Zmieniający się charakter pracy w społeczeństwach późnej nowoczesności

Wiek XX drastycznie zmodyfikował znaczenie i status zatrudnienia. Większość ludzi spędza dziś w pracy o wiele mniej czasu, niż ich pradiadkowie. Jeszcze nie tak dawno, w 1906 roku poświęcano pracy około 2900 godzin, w 1946 roku liczba godzin spadła do 2440, a w 1988 do zaledwie 1800 (Hall 1999, s. 427). Zmieniła się także wewnętrzna struktura pracy. Potężne przesunięcie od zatrudnienia w przemyśle na rzecz sektora usługowego to jedynie powierzchowny syndrom daleko idących zmian. O wiele bardziej brzemiennie w skutkach jest zniknięcie tradycyjnie definiowanego pojęcia spójnego jednolitego życia zawodowego, o wykluczeniu kobiet nie wspominając. Dziś zatrudnienie nie oznacza już wykonywania tego samego zawodu przez większość życia, lecz wiąże się z ciągłym przechodzeniem od pracy do szkolenia i doskonalenia zawodowego, czy też dobrowolnych i przymusowych przerw w zatrudnieniu. Może też obejmować innowacyjne strategie przebranżowienia, a nawet przechodzenie od fazy skupienia na pracy do skupienia na rodzinie (Arthur, Inkson, Pringle 1999).

Zmiany te nie tylko drastycznie unieważniają ludzkie oczekiwania co do klasycznego modelu biografii (zob.: Kohli 1985, 1989) i czynią jednostkowe plany bardziej ryzykownymi (zob.: Heinz 2000b), ale stawiają przed nowymi problemami instytucje zaangażowane w bieg ludzkiego życia, zaburzając ich zdolność do bycia czynnikiem strukturyzującym ludzkie życie (Heinz 2000a, s. 5). Wymienić tu można agencje pośrednictwa pracy i zatrudnienia, opiekę społeczną i zakłady emerytalne, przede wszystkim jednak instytucje edukacyjne. To właśnie one muszą zmagać się z konsekwencjami deregulacji i uelastycznienia rynku pracy, wspierać jednostki dotknięte nieprzewidywanymi zdarzeniami i krytycznymi momentami typowymi dla przechodzenia w zmodernizowany bieg życia. Innymi słowy, muszą wyznaczać nową równowagę pomiędzy wyborami jednostek a funkcjonalnymi imperatywami instytucji (Heinz 2000a). Całozyciowe uczenie się wydaje się oczywistą odpowiedzią na zapotrzebowanie w zakresie innowacyjnego narzędzia zarządzania tzw. polityką życia (*life politics*).

Nowe funkcje wiedzy

Zarządzanie „polityką życia” wydaje się tym bardziej niezbędne, im bardziej rozproszone staje się życie. Powszechne już dziś przekonanie, że w technologicznie innowacyjnym postindustrialnym społeczeństwie wiedza jest kluczowym zasobem przyszłości, brzmi trywialnie. Co więcej, przekonanie to dominuje nad rzeczywistą funkcją i charakterem współczesnej wiedzy (Rahmstorf 1999). Kluczową kwestią nie jest bynajmniej rozproszenie i problem wydajnej i skutecznej dystrybucji wiedzy, ani stwierdzenie, iż coraz liczniejsze obszary ludzkiego życia podlegają „unaukowieniu” (*scientification*) (Wingens 1998; Stehr 2000), wglądowi ekspertów. O wiele istotniejsze jest dostrzeżenie fenomenu, iż wiedza rozrasta się dzięki specyficznemu jej wykorzystaniu, a jednocześnie sama do pewnego stopnia degraduje się, obniża swoją rangę. Wiedza nie jest już tym kulturowym kapitałem, który według P. Bourdieu determinuje miejsce w systemie społecznym i zapewnia sobie niezwykłą żywotność poprzez ciągłą reprodukcję (Bourdieu 1987). Wiedza jest „szarym kapitałem”, generującym nową, wirtualną gospodarkę (Field 2000, s. 1). Giełdowy kryzys nowej gospodarki roku 2000 jest tylko jedną z wielu mrocznych stron praktycznie nieuchwytej jakości nowej wiedzy. Finansowa zapaść i ekonomiczny kryzys ostatnich lat na Zachodzie wzmacniają to przeświadczenie.

Komunikacja i sieci interakcji ery technologii internetowych, które od dawna przenikają i modyfikują obszary tradycyjnej produkcji przemysłowej oraz usług i administracji, pozostają zależne (w o wiele większym stopniu niż tradycyjne formy wiedzy z przeszłości) od indywidualnych użytkowników. Ich opcje wyborów osobistych w oparciu o nowe, wirtualne rynki, ich kontakty, wkład w produkcję i nawyki konsumpcyjne w Internecie są tym, co tworzy wiedzę przyszłości. Wiedzą społeczeństwa informatycznego jest w istocie zdolność do „wytwarzania wiedzy” (*doing knowledge*). Mam tu na myśli pewien styl życia, dynamiczny i determinowany przez układy społeczne wykraczające daleko poza czysto zawodowe obszary.

Ta specyficzna cecha nowej wiedzy rodzi konieczność elastycznych procedur dostarczania informacji zwrotnych, kontrolowanego samozarządzania (*selfmanagement checks*) oraz nieustającego zarządzania jakością (Rahmstorf 1999). W międzyczasie charakter edukacji i uczenia się uległ drastycznej zmianie (Nolda 1996). Nie wymagają już one przekazywania gotowych porcji wiedzy, wartości czy umiejętności, lecz raczej „osmozy wiedzy”. Zapewnia ona niezbędną dziś, stałą wymianę między indywidualnymi wytwórcami wiedzy a zorganizowanym zarządzaniem wiedzą. Idea całościowego uczenia się, a zwłaszcza koncepcja samokształcenia, wydają się wręcz stworzone do realizacji tego procesu, przynajmniej na poziomie conceptualnym.

Dysfunkcyjność tradycyjnych instytucji edukacyjnych

Warunki wytworzone przez społeczeństwo wiedzy przyczyniły się do postrzegania klasycznego środowiska edukacyjnego, opartego na nauczaniu i uczeniu się, jako problematycznego. Krytyka ta zrodziła się na fali „pierwszej kariery” całozyciowego uczenia się w latach siedemdziesiątych. Mam tu na myśli teorię kapitału ludzkiego, która opierała się na dokonywaniu swoistego pomiaru kapitału zainwestowanego w edukację i szkolenie. Zakładano, iż wydłużenie ścieżki edukacyjnej przyniesie wymierne skutki w postaci zaangażowania się w dalsze, całozyciowe uczenie się (krytycznie piszą o tym: Schuller 1998; Field 2000). Liczne współczesne badania empiryczne, w szczególności brytyjskie (Tavistock Institute 1999; Merrill 1999; Schuller, Field 1999), dowodzą że jest wręcz odwrotnie – już samo wydłużenie cyklu edukacji podstawowej, bez drastycznych zmian programu i jakości procesu kształcenia, doprowadziło u większości objętych tą zmianą uczniów do spadku motywacji i wyzwoliło w nich instrumentalne podejście do uczenia się. Taka postawa w żaden sposób nie może stymulować do samokształcenia i kontynuowania edukacji w dorosłym życiu, prowadzi raczej do rezygnacji z uczenia się (Schuller, Field 1999).

Całozyciowe uczenie się – tak, jak się je dzisiaj rozumie – wymaga paradygmatycznego przesunięcia w obszarze organizacyjnym: bynajmniej nie w dorosłości, lecz w najwcześniejszych formach edukacji. Centralnym punktem nie jest już skuteczność nauczania, efektywne strategie dydaktyczne czy spójność edukacyjnych programów, ale sytuacja i warunki po stronie ucznia (dyspozycje i cechy ucznia) (Bentley 1998). Oznacza to również zwrot w stronę uczenia się pozaformalnego i nieformalnego. Podstawowym zagadnieniem edukacyjnym nie będzie już technika skutecznego przekazu treści, ale ustalenie, jakie środowisko edukacyjne będzie najskuteczniej stymulować podmiotowe uczenie się (*self determined learning*), innymi słowy: jak wykształcić umiejętność samodzielnego uczenia się (Simons 1992; Smith 1992).

Oczywiście takie podejście musi także uwzględniać przekazywanie podstawowych umiejętności: czytania, pisanie, liczenia czy posługiwania się komputerem, lecz nawet tak elementarne kompetencje muszą być powiązane z doświadczeniem praktycznym – osoba, która nabywa wiedzę w wymiarze poznawczym, musi wiedzieć, jak ją włączyć do zasobu swoich kompetencji społecznych i emocjonalnych (Giddens 1999, s. 125). Dla instytucji edukacyjnych wiąże się to z koniecznością rozwoju elastycznych form kształcenia i wysokiego poziomu samorefleksji instytucjonalnej, innowacyjnej względem klasycznych form. Innymi słowy – same instytucje także muszą się nauczyć, jak być uczącymi się organizacjami. Konieczność przygotowania swojej klienteli do całozyciowego, świadomego uczenia się musi uwzględniać pojęcie holistycznego uczenia się, ułożonego we wszystkich obszarach życia (*lifewide learning*).

Szkoły muszą utworzyć sieci powiązań ze wspólnotą, w której działają, z firmami, ze stowarzyszeniami, z kościołami i ugrupowaniami obecnymi w regionie oraz z rodzinami dzieci uczących się w szkole. Muszą odkryć nowe przestrzenie uczenia się i nowe

środowiska edukacyjne. Współczesne koncepcje rozwoju szkół, szczególnie te, które nadają niezależność wybranym placówkom, zapewne sprzyjają promowaniu tej idei. To, co istotne dla szkół, jest równie ważne dla uniwersytetów, placówek kształcenia dorosłych i szkół administracji publicznej. Jak słusznie zauważył John Field, całościowe uczenie się rodzi konieczność nowego ładu edukacyjnego – cichej rewolucji edukacyjnej (Field 2000, s. 133).

Indywidualizacja i refleksyjna modernizacja

Wystarczy spojrzeć na sytuację rosnącej liczby grup społecznych, by dostrzec, że potrzeba indywidualizacji i refleksyjnej modernizacji nie jest ani absurdem, ani utopią. Znacząco zmienił się zakres oczekiwań, jakie współcześnie musi spełnić jednostka. Przyczyną tego są nie tylko czynniki ekonomiczne, równie dużą rolę odgrywają tu zmiany społeczne i kulturowe. Nierówności społeczne nie zostały zniesione, ale można dostrzec rozluźnianie się więzów wynikających z przynależności do środowiska społecznego i zmiany w tradycyjnie definiowanej mentalności (Beck 1983, 2002; Vester et al. 1993; Alheit 1994). Wzory orientacji stały się bardziej „lokalne” (*localised*), zależą raczej od doświadczeń pokoleniowych czy związanych z płcią kulturową (*gender*), wynikają z postrzegania własnej przynależności etnicznej czy wręcz preferowanego stylu życia (Alheit 1999). Ciągły wzrost dostępnych informacji i produktów dramatycznie zwiększa liczbę możliwych wyborów (Giddens 2008; Schulze 1992). Bieg życia jest zatem współcześnie o wiele mniej przewidywalny niż w przeszłości. Co więcej, przymus ciągłego podejmowania decyzji i nieustanne zmiany orientacji zacinają na coraz większą skalę dotyczyć jednostek.

Dostrzegalny trend indywidualizacji biegu życia i towarzyszący mu nacisk na nieustające zaangażowanie się w refleksję nad własnym działaniem wyzwolił – jak zauważyli Giddens i Beck – specyficzną, refleksyjną modernizację (Beck, Giddens, Lash 1996). By móc sprostać temu wyzwaniu, jednostce potrzebna jest całkiem nowa, elastyczna struktura kompetencyjna, która może być ustanowiona i rozwijana jedynie w ramach procesu całościowego uczenia się. Wymaga to fundamentalnej przebudowy całego systemu edukacyjnego (Field 2000, s. 58).

Zarys nowej „ekonomii edukacyjnej”

Zaskakujący konsensus wydaje się towarzyszyć tym – raczej pełnym wątpliwości i niekompletnym – analizom współczesności. Podzielają go przedstawiciele konserwatywnego biznesu, bohaterowie „nowej gospodarki”, eksperci od edukacji wywodzący się z nowoczesnych ugrupowań lewicowych. Tym, co czyni ten konsensus pro-

blematycznym, jest jego obojętność względem społecznych konsekwencji, jakie bez wątpienia przyniesie bezpardonowe wdrożenie takiej polityki edukacyjnej. Żłudna wiara w istnienie uczącego się społeczeństwa, jak dotąd nie przyczyniła się w żadnym stopniu do wykorzenia mechanizmów selekcji i wykluczania, typowych dla „starego” porządku edukacyjnego. Co więcej, owo złudzenie może wręcz maskować i rozjątrzać wymienione mechanizmy.

Dowodów dostarcza nam chociażby rynek pracy, który cierpi na chroniczną zapasć w obszarze tzw. pracowników niewykwalifikowanych (OECD 1997a). Innymi słowy, społeczeństwo wiedzy wywiera na jednostki nacisk, zmuszając je do sprostania pewnym standardom wiedzy i umiejętności, nim zostaną zatrudnione. Ryzyko wykluczenia tych, którzy nie byli w stanie sprostać, jest jeszcze bardziej drakońskie w swym charakterze niż w dawnym społeczeństwie industrialnym (Field 2000, s. 103). Oczywiście logika wykluczenia nie nosi tu żadnych znamion nowości – klasa społeczna oraz płeć pozostają kluczowymi determinantami. Jak można przypuszczać, coraz większą rolę zaczynają odgrywać wiek i pochodzenie etniczne (Tuckett, Sargent 1999). Ktoś, kto nigdy nie miał możliwości nauczyć się skutecznego uczenia, raczej nie podejmie wysiłku w wieku dojrzałym.

Brutalny mechanizm wartości ekonomicznej przyczynia się do sceptycznego spojrzenia na przyszłość „uczącego się społeczeństwa” – drobna garstka „szczęśliwców” z dożywotnim wyrokiem nieustającego uczenia się może zamknąć się przed rosnącą większością „przeegranych”, którzy nigdy nie mieli szansy lub dobrowolnie wyzwolili się z okowów nieustającej żądy gromadzenia i sprzedawania wiedzy. Zbliżona do tego scenariusza wydaje się prognoza ONZ: dla tych, którzy mają za sobą dobre doświadczenia edukacyjne i postrzegają się jako zdolnych do dalszego uczenia się, kontynuacja tego procesu może być wzbogacającym doświadczeniem, wzmacniającym dodatkowo poczucie kontroli nad społeczeństwem i własnym życiem. Jednakże ci, którzy są wykluczeni z procesu edukacji lub dokonali takiego wyboru, mogą doświadczyć z powodu generalizacji całozyciowego uczenia się jedynie dodatkowej izolacji, odrzucenia ze świata „bogactw wiedzy”. Może to przynieść konsekwencje gospodarcze – w postaci niewykorzystanego kapitału zasobów ludzkich, czy wzrostu wydatków na świadczenia socjalne oraz społeczne – w formie wyalienowania i rozpadu struktur społecznych (OECD 1997b, s. 1). Potrzebne są zatem alternatywy.

Należy zdawać sobie sprawę z tego, że całozyciowe uczenie się nie może być zredukowane do krótkotrwałego, eksploatawalnego kapitału ekonomicznego. Niezbędne jest równie intensywne inwestowanie w kapitał społeczny, w to, jak traktujemy innych: rodzinę, sąsiadów, współpracowników, ludzi, których spotykamy w stowarzyszeniach, klubach czy w barach. W tym obszarze wszyscy uczy się przez całe życie, nikt nie jest z marszu wykluczony. Każdy jest ekspertem. Zanik tego rodzaju kapitału, spadek zaufania, moratorium na solidarność, dostrzegane w społeczeństwie amerykańskim przez R. Putnama, jest – w pośredni sposób – również ekonomicznie nieproduktywne. Z drugiej strony równowaga między tymi dwoma problematycznymi

rodzajami kapitału mogłaby doprowadzić do ustanowienia nowej edukacyjnej ekonomii lub, bardziej precyzyjnie rzecz ujmując, do społecznego środowiska (ekosystemu) uczenia się (*social ecology of learning*).

Szansa na obywatelską modernizację przez edukację?

Dotychczasowa analiza wygląda zachęcająco. W zrekonstruowanym przeze mnie szkicowo dyskursie kapitału społecznego i całożyciowego uczenia się można odnaleźć liczne podobieństwa, które pozwolę sobie zrekapitulować:

- podobnie jak w przypadku kapitału kulturowego potencjał kapitału społecznego jest nierówno rozdystrybuowany;
- wciąż narasta ryzyko dewaluacji kapitału społecznego i edukacyjnego niższych warstw społecznych;
- proces ten, zarówno w sferze gospodarczej, jak i edukacyjnej, pogłębia procesy segregacyjne i może w przyszłości doprowadzić do podziału społeczeństw późnej nowoczesności;
- rodzi to pilne zapotrzebowanie na nowy rodzaj zaangażowania politycznego i moralnego, walczącego z tendencjami segregacyjnymi w obszarze polityki społecznej i gospodarczej (nie tylko z przyczyn politycznych i moralnych, lecz także gospodarczych).

Jak jednak poradzić sobie z tym wyzwaniem w świetle neoliberalnej polityki głównego nurtu i w obliczu realnego kryzysu kapitalizmu? Nauka nie jest dość wpływowa, by forsować praktyczne alternatywy, lecz może wskazać na potencjalne ryzyko w oparciu o krytyczną analizę, wyznaczyć możliwe kierunki działania i testować empirycznie możliwości ich realizacji.

Z tego właśnie powodu ponownie odwołam się do R. Putnama koncepcji zaufania, której używa on do podbudowy teorii demokracji i wymiany ekonomicznej, lecz w wymiarze, którego – moim zdaniem – brakuje w jego analizach. Mowa tu o władzy i zasadach jej sprawowania, o związkach między elitami a zwykłymi ludźmi. W tym miejscu odniosę się do wybranych aspektów teorii cywilizacji zaczerpniętej z socjologii figuracyjnej Norberta Eliasa (Elias 1980; 1989).

W swych późnych pracach N. Elias zaproponował interesujący instrument pomiaru poziomu cywilizacji w danym społeczeństwie, tzw. stopień sformalizowania (Elias 1989). Pojęcie wysokiego sformalizowania wyraża się w brutalnej konfrontacji z surowymi ramami klasowymi warunków przednowoczesnego społeczeństwa. Odpowiednio – niezorganizowane interakcje w osobistych światach życia wyrażają niesformalizowanie typowe dla współczesności. Sztywny formalizm różnic klasowych został rozbity, nastąpił wzrost samokontroli i obowiązkowości w sferze niesformali-

zowanej, zarysowując obywatelskie wspólnoty demokratyczne. Staje się to jasne i zrozumiałe, kiedy przyjrzymy się wybranym, interesującym a zarazem długotrwałym przejawom odejścia od sformalizowania relacji między rządzonymi a rządzącymi, rodzicami a dziećmi, kobietami a mężczyznami, członkami establishmentu a outsiderami (Wouters 1999).

Warto podkreślić, że opisywany proces rozpoczął się w XVII wieku w Anglii i Niderlandach, a dość późno dotarł do Niemiec (Elias 1989, s. 20, 159, 391; zob. także: Alheit, Bast-Haider, Drauschke 2004, s. 23). Interesujące jest również to, że wraz z postępowaniem cywilizacji nastąpił rozwój gospodarczy państw narodowych. Cywilizacja i demokratyzacja okazały się wystarczającym przyczynkiem do sukcesu. Można też dowieść empirycznie, iż sukces ten jest bezpośrednio powiązany z edukacją. Opisanemu powyżej procesowi odformalizowania towarzyszył wzrost poziomu zaufania i wiary w innych, tak – zdaniem R. Putnama – zagrożonych w społeczeństwach późnej nowoczesności.

Cóż jest zatem źródłem tego zagrożenia? Jeśli spojrzymy wstecz na XX wiek, dostrzeżemy dwa czynniki niszczące zaufanie: politykę i gospodarkę (Alheit, Szlachcicowa, Zich 2006). Obydwa przyczyniają się do zwiększenia zakresu skali „formalność – niesformalizowanie”. Zarówno nazistowską, jak i stalinowską wersję „realnego socjalizmu” określam jako polityczne, choć chciałbym użyć perspektywy ekonomicznej, by odejść od tego, co zakorzeniło się w ciągu ostatnich dwudziestu lat i ukryło pod etykietą neoliberalnej polityki gospodarczej. To z pewnością nie samotni gracze w kręgle stanowią zagrożenie dla zadziwiającego konsensusu obywatelskiego, który przetrwał kilka dekad w zachodnich demokracjach. Możemy również dowieść historycznie, że winni nie są już neostalinieści. Wydaje się, że mamy do czynienia ze specyficzną wersją kapitalizmu, która powinna skłonić do refleksji nawet najinteligentniejszych i światłych przedsiębiorców, wersją, która nie tylko niszczy Putnamowskie zaufanie, lecz także cały społeczny i kulturowy kapitał, niosąc przy tym niemożliwe do oszacowania straty. Współczesne dyskursy kapitału społecznego i całozyciowego uczenia się sytuują się w głównym nurcie za cenę systematycznego wykluczania milionów ludzi, których ekonomiczne i edukacyjne ubóstwo może z łatwością stać się niechcianym dziedzictwem kolejnych, przyszłych pokoleń.

Powrócę teraz do przywołanego wcześniej przykładu Danii i do tezy, że edukacja (rozumiana przeze mnie dość bezceremonialnie jako zagwarantowanie każdemu mężczyźnie, kobiecie, a przede wszystkim dziecku, bez względu na ich pochodzenie społeczne, wystarczających do funkcjonowania w społeczeństwie kwalifikacji) jest nie tylko warunkiem koniecznym materialnego dobrostanu, ale podstawowym fundamentem stosunków międzyludzkich i obywatelskich. Zbiorowa zgoda na to, bez względu na zmieniający się pejzaż polityczny – jest powszechnie obecna w Danii, Szwecji, Norwegii i Finlandii i wydaje się prowadzić do niezwykłego sukcesu gospodarczego. Taki konsensus jest politycznie sparaliżowany w USA (być może teraz się to zmienia) i poważnie zagrożony w Niemczech.

Wyniki testów PISA wywołały spory szok w Niemczech, ale mam wątpliwości, czy ma to związek z rzeczywistą zapaścią niemieckiego systemu edukacyjnego, wyrażającą się w braku jasnego stanowiska co do funkcji szkoły. Czy ma ona nadal być miejscem, przygotowującym do życia, wzmacniającym uczniów, stymulującym ich rozwój, pobudzającym wyobraźnię? Czy ma być miejscem, które – jak mówił John Dewey – nie tylko uczy demokracji, ale ją praktykuje, pełni funkcję polis, embryonicznego społeczeństwa, jest żywą przestrzenią dostarczającą autentycznego napędu dla całościowego uczenia się (von Hentig 2004, s. 126) ? Szkoła jest miejscem, które wymaga bezsprzecznego uznania jej wartości, a niezbędnym tego warunkiem jest właśnie Putnamowskie zaufanie.

Szkoły niemieckie odczuwają szczególnie *brak* zaufania. Wyjątkowo zły publiczny obraz szkół i nauczycieli, wypływający zwłaszcza od szkolnictwa wyższego i studentów dowodzi, iż edukacja nie jest postrzegana jako kluczowy zasób społeczny. Nadal szanuje się osoby wykształcone, ale proces kształcenia ogółu jako kluczowy składnik społeczeństwa obywatelskiego wie dzie cichą, mało widoczną egzystencję lub – jak w przypadku debaty nad wynikami PISA – zostaje zinstrumentalizowany i zredukowany do swojego funkcjonalnego wymiaru.

W Finlandii elity młodego pokolenia decydują się na pracę w zawodzie nauczyciela, ponieważ kształtowanie nowej generacji ma szczególną wartość społeczną. W Niemczech taka decyzja wyrasta z kalkulacji, wpływa na nią dobra pensja i stosunkowo dużo wolności.

Związek między edukacją a kapitałem społecznym, bez względu na to, jak go rozumiemy, będzie w sposób oczywisty rozstrzygającą kwestią w przyszłości. W Niemczech brakuje warunków wstępnych do osiągnięcia takiego efektu synergii. Jeśli chcemy doprowadzić do skutecznej interakcji między kapitałem społecznym a całościowym uczeniem się, musimy wziąć pod uwagę, oprócz edukacyjnego, także wymiar polityczny.

*Przekład z języka angielskiego
Adrianna Nizińska*

Bibliografia

- ALHEIT P., 1994, *Zivile Kultur. Verlust und Wiederaneignung der Moderne*, Frankfurt a.M., New York.
ALHEIT P., 1999, *On a contradictory way to the "Learning Society": A critical approach*, [in:] *Studies in the Education of Adults*, 31 (1).
ALHEIT P., BAST-HAIDER K., DRAUSCHKE P., 2004, *Die zögernde Ankunft im Westen. Biographien und Mentalitäten in Ostdeutschland*, Frankfurt a.M., New York.
ALHEIT P., SZLACHCICOWA I., ZICH F., 2006, *Biographien im Grenzraum. Eine Untersuchung in der Euroregion Neisse*, Neisse Verlag, Goerlitz.
ARLACCHI P., 1989, *Mafiöse Ethik und der Geist des Kapitalismus. Die unternehmerische Mafia*, Co-operative Verlag, Frankfurt a.M.

- ARTHUR M.B., INKSON K., PRINGLE J.K., 1999, *The New Careers: Individual action and economic change*, London.
- BECK U., 1983, *Jenseits von Stand und Klasse? Soziale Ungleichheiten, gesellschaftliche Individualisierungsprozesse und die Entstehung neuer sozialer Funktionen und Identitäten*, [in:] R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt, Sonderband 2*, Göttingen.
- BECK U., 2002, *Spoteczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- BECK U., GIDDENS A., LASH S., 2009, *Modernizacja refleksyjna*, PWN, Warszawa.
- BENTLEY T., 1998, *Learning Beyond the Classroom: Education for a changing world*, London.
- BOURDIEU P., 1983, *Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital*, [in:] R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt, Sonderband 2*, Göttingen.
- BOURDIEU P., 1987, *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*, Frankfurt a.M.
- BRATZ J., 2004, *In Dänemark ist die Bildung mehr wert: Kein Parteiengenzänk, sondern gesellschaftlicher Konsens*, [in:] blz, Nr. 09.
- BURT R.S., 1992, *Structural Holes. The social structure of competition*, Cambridge (Mass.).
- COLEMAN J.S., 1988, *Social Capital in the Creation of Human Capital*, [in:] American Journal of Sociology, 94 (Supplement).
- COLEMAN J.S., 1990, *Foundations of Social Theory*, Cambridge (Mass.).
- COLEMAN J.S., 1996, *The Loss of Social Capital and its Impact on Schools*, [in:] ZfPäd, Jg. 34.
- Commission of the European Communities, 1994, *Competitiveness, Employment, Growth*, Luxembourg.
- Commission of the European Communities, 2000, *A Memorandum on Lifelong Learning*, Lissabon.
- DELORS J., 1998, *Edukacja; jest w niej ukryty skarb. Raport UNESCO dla Międzynarodowej Komisji do Spraw Edukacji XXI wieku*, Warszawa.
- DEWEY J., 1963, *Demokracja i wychowanie. Wstęp do filozofii wychowania*, Książka i Wiedza, Warszawa.
- ELIAS N., 1980, *Przemiany obyczajów w cywilizacji Zachodu*, PIW, Warszawa.
- ELIAS N., 1989, *Studien über die Deutschen. Machtkämpfe und Habitusentwicklung im 19. und 20. Jahrhundert*, Hrsg. von Michael Schröter, Frankfurt a.M.
- FAURE E., 1975, *Uczyć się, aby być*, PWN, Warszawa.
- FIELD J., 2000, *Lifelong Learning and the New Educational Order*, Stoke on Trent, UK.
- FLAP H.D., 1988, *Conflict, Loyalty, and Violence*, Frankfurt a.M. et al.
- GIDDENS A., 1999, *Trzecia droga. Odnowa socjaldemokracji*, Książka i Wiedza, Warszawa.
- GIDDENS A., 2008, *Konsekwencje nowoczesności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- GRAMSCI A., 2000, *Quaderni del carcere*, Torino.
- HALL P., 1999, *Social Capital in Britain*. [in:] British Journal of Political Science, 29 (3).
- HARTMANN M., 2002, *Der Mythos von den Leistungseliten. Spitzenkarrieren und soziale Herkunft in Wirtschaft, Politik, Justiz und Wissenschaft*, Frankfurt a.M., New York.
- HARTMANN M., KOPP J., 2001, *Elitenselektion durch Bildung oder durch Herkunft? Promotion, soziale Herkunft und der Zugang zu Führungspositionen in der deutschen Wirtschaft*, [in:] Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, H. 3.
- HEINZ W., 2000a, Editorial: *Strukturbezogene Biographie- und Lebenslaufforschung. der Sfb 186 „Statuspassagen und Risikolagen im Lebensverlauf“*, [in:] W. Heinz (Hrsg.) *Übergänge. Individualisierung, Flexibilisierung und Institutionalisierung des Lebenslaufs*, 3. Beiheft 2000 der ZSE. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, Weinheim.
- HEINZ W., (Hrsg.), 2000b, *Übergänge. Individualisierung, Flexibilisierung und Institutionalisierung des Lebenslaufs*. 3. Beiheft 2000 der ZSE. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, Weinheim.
- HENTIG H. von, 2004⁵, *Bildung. Ein Essay*, 5. Auflage, Weinheim.
- HERZBERG H., 2004, *Biographie und Lernhabitus. Eine Studie im Rostocker Werftarbeitermilieu*, Frankfurt a.M., New York.

- JACOBS J., 1961, *The Death and Life of Great American Cities*, New York.
- KÖRBER K., 1989, *Zur Antinomie von politisch-kultureller und arbeitsbezogener Bildung in der Erwachsenenbildung*, [in:] *Bildung in der Arbeitsgesellschaft. Zum Spannungsverhältnis von Arbeit und Bildung heute*. Dokumentacja 10. Forum Nauki, 11–13 października, 1988, Bremen.
- KOHLI M., 1985, *Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. Historische Befunde und theoretische Argumente*, [in:] *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*.
- KOHLI M., 1989, *Institutionalisierung und Individualisierung der Erwerbsbiographie. Aktuelle Veränderungstendenzen und ihre Folgen*, [in:] D. Brock et al. (Hrsg.), *Subjektivität im gesellschaftlichen Wandel. Umbrüche im beruflichen Sozialisationsprozeß*, München.
- LONGWORTH N., DAVIES W.K., 1996, *Lifelong Learning. New vision, new implications, new roles for people, organizations, nations and communities in the 21st century*, London.
- LOURY G.C., 1977, *A Dynamic Theory of Racial Income Differences*, [in:] P.A. Wallace, A. Le Mund (eds.), *Woman, Minorities, and Employment Discrimination*, Lexington (Mass.).
- MERRILL B., 1999, *Gender, Change and Identity. Mature Women Students in Universities*, Aldershot.
- NOLDA S. (Hrsg.), 1996, *Erwachsenenbildung in der Wissensgesellschaft*, Bad Heilbrunn.
- NUSSL E., 1997, *Institutionen im lebenslangen Lernen*, [in:] *Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, 39.
- OECD, 1997a, *Literacy Skills for the Knowledge Society. Further results of the international adult literacy survey*, Paris.
- OECD, 1997b, *What Works in Innovation in Education. Combatting exclusion through adult learning*, Paris.
- PUTNAM R.D., 1995, *Demokracja w działaniu*, Instytut Wydawniczy Znak.
- PUTNAM R.D., 1996, *Bowling alone. Malejący kapitał społeczny Ameryki*, [w:] Res Publica Nowa, nr 6.
- PUTNAM R.D., 1999, *Niedergang des sozialen Kapitals? Warum kleine Netzwerke wichtig sind für Staat und Gesellschaft*. Manuskrypt z sympozjum „Denken – handeln – gestalten. Neue Perspektiven für Wirtschaft und Gesellschaft“, DG BANK, 23–24 listopada 1999, Hannover.
- PUTNAM R.D., 2009, *Samotna gra w kregle. Upadek i odrodzenie wspólnot lokalnych w Stanach Zjednoczonych*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- PUTNAM R.D., (Hrsg.), 2001, *Gesellschaft und Gemeinsinn. Sozialkapital im internationalen Vergleich*, Gütersloh.
- RAHMSTORF G., 1999, *Wissensgesellschaft. Nachricht Nr. 00079* im Archiv der Mailingliste wiss-org (Internetquelle).
- SCHÄFGEN K., 1998, *Die Verdoppelung der Ungleichheit. Sozialstruktur und Geschlechterverhältnisse in der Bundesrepublik und in der DDR*, Humboldt Universität zu Berlin.
- SCHULLER T., 1998, *Human and Social Capital: Variations within a Learning Society*, [in:] P. Alheit, E. Kammler (eds.), *Lifelong Learning and its Impact on Social and Regional Development*, Bremen.
- SCHULLER T. FIELD J., 1999, *Is there divergence between initial and continuing education in Scotland and Northern Ireland?*, [in:] *Scottish Journal of Adult Continuing Education*, 5 (2).
- SCHULZE G., 1992, *Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart*, Frankfurt a.M., New York.
- SIMONS P.R.J., 1992, *Theories and principles of learning to learn*, [in:] A. Tuijnman, M. van der Kamp, (eds.), 1992, *Learning Across the Lifespan. Theories, Research, Policies*, Oxford.
- SMITH R.M., 1992, *Implementing the learning to learn concept*, [in:] A. Tuijnman, M. van der Kamp (eds.), *Learning Across the Lifespan. Theories, Research, Policies*, Oxford.
- STEHR N., 2000, *Erwerbsarbeit in der Wissensgesellschaft oder Informationstechnologien, Wissen und der Arbeitsmarkt*, Vancouver.
- Tavistock Institute, 1999, *A Review of Thirty New Deal Partnerships. Research and Development Report ESR 32*, Employment Service, Sheffield.
- TUCKETT, A., SARGANT, N., 1999, *Making Time. The NIACE survey on adult participation in learning*, Leicester.

- VESTER M., VON OERTZEN P., GEILING H., HERMANN T., MUELLER D., 1993, 2001, *Sociale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel: Zwischen Integration und Ausgrenzung*, Frankfurt, Main, 2. Aufl.
- WINGENS M., 1998, *Wissensgesellschaft und Industrialisierung der Wissenschaft*, Wiesbaden.
- WOUTERS C., 1999, *Informalisierung. Norbert Elias' Zivilisationstheorie und Zivilisationsprozesse im 20. Jahrhundert*, Opladen.

Lifelong Learning and Social Capital

At first glance the obvious thing seems to be to link up the two basic social experiences – lifelong learning and the building up of social capital. Really learning means communicating with someone else. We only acquire social capital by interacting with others and that means also by learning with a lasting effect. But is this trivial insight really so convincing? Can lifelong learning so easily be linked with social capital? I should like to consider the concept of “social capital” in a more controversial way and will latch onto the contrast between the ideas of Putnam and Bourdieu. In a second step I will examine a little more closely the on-going “lifelong learning discourse” and try to make it clear that this points to structural similarities with the controversial debates on social capital. And with a last thought I will take recourse to a concept of Norbert Elias and venture some cautious considerations on how lifelong learning and social capital can sensibly be brought together in a critical education science.