

Peter Jarvis

Globalizacja, wiedza i uczenie się przez całe życie

Teraźniejszość - Człowiek - Edukacja : kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej nr 2 (58), 7-21

2012

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 JARVIS

Uniwersytet Surrey, Wlk. Brytania

Globalizacja, wiedza i uczenie się przez całe życie

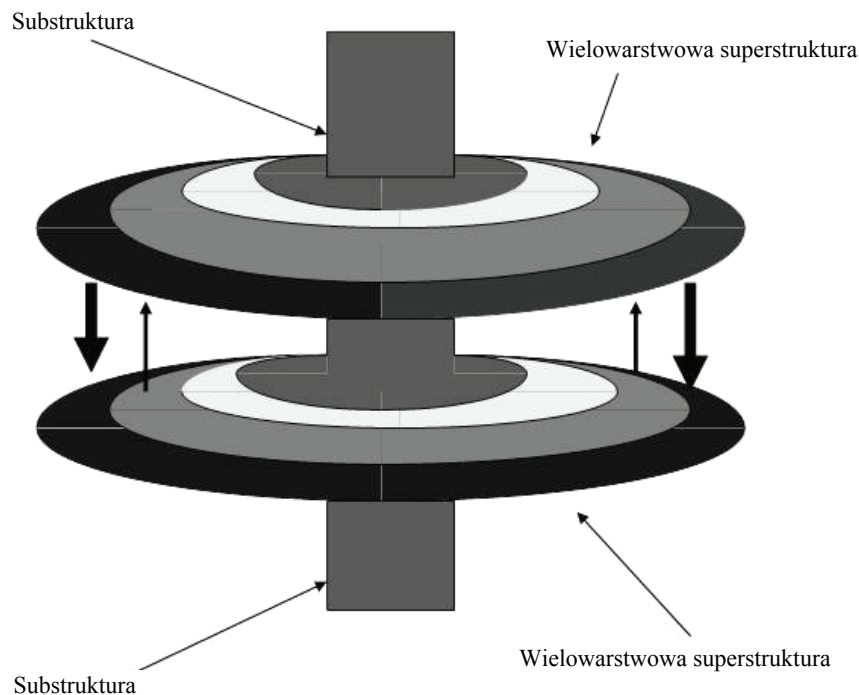
Struktury społeczne w dużej mierze zdeterminowane są potężnymi siłami oddziałującymi w samym ich centrum – w miejscu, którego edukacja nigdy nie zajmowała. Jednakże treści i funkcje kształcenia zawsze odpowiadały na żądania płynące z centrum. Przykładowo, w szkołach podstawowych programy zawsze odzwierciedlały ten typ wiedzy, który jednostki usytuowane w centrum uznawały za wart transmisji przyszłym pokoleniom.

Jednakże w historii edukacji wskazać można na jeden istotny wyjątek od tej reguły: edukacja dorosłych do niedawna wydawała się przede wszystkim odpowiadać na potrzeby jednostek, a w o wiele mniejszym stopniu na potrzeby systemu społecznego. Rzeczywiście, w Europie Zachodniej i Ameryce Północnej przez wiele lat postrzegano edukację dorosłych jako zorientowaną na zaspokajanie potrzeb ludzi. Miało to wymiar zarówno edukacyjny, jak i rozwojowy – podejmowane działania miały przede wszystkim wspierać rozwój jednostek i wspólnot lokalnych. Jednak w ostatnich latach nawet ta odmiana edukacji, podobnie jak pozostałe, zaczęła się zmieniać; edukacja dorosłych i szkolnictwo wyższe zdają się przekształcać w edukację dla tzw. zatrudnialności (*employability*), nastawioną na pracowników usilnie starających się dotrzymać kroku wciąż rozwijającemu się światu wiedzy ekonomicznej. Współcześnie ten model zaczyna dominować na scenie edukacyjnej.

Artykuł ten będzie analizą procesów przekształcania i dopasowywania wiedzy do potrzeb zglobalizowanej gospodarki współczesnego społeczeństwa. Wskaże też źródła koncepcji uczenia się przez całe życie (LLL). Tekst podzielony został na trzy części: (I) analiza procesów globalizacji i społeczeństwa wiedzy, (II) charakter wiedzy w gospodarce opartej na wiedzy, (III) procesy uczenia się przez całe życie.

Globalizacja i społeczeństwo wiedzy

Globalizacja jest pojęciem szeroko stosowanym i opatrzonym licznymi znaczeniami, lecz ja używać go będę przede wszystkim w kontekście społeczno-gospodarczym. Choć moim celem nie jest pogłębiona analiza licznycy teorii globalizacji, to posłużę się trzema wyodrębnionymi przez Weede'a (1990) podejściami w jej rozumieniu: zaproponowaną przez J. Galtunga (1971) „strukturalną teorią imperializmu”, stworzonym przez Wallensteina (1974) podejściem do systemu światowego oraz Bornshiera (1980) koncepcją „zależności inwestycyjnej”. Zasadniczo wszystkie te podejścia odnoszą się do kwestii władzy tych, którzy kontrolują substrukture społeczne (kapitał finansowy i intelektualny) oraz wykorzystują różnorodne technologie, zwłaszcza informacyjne, do osiągnięcia pożądanycy rezultatów. Chciałbym przedstawić moje rozumienie globalizacji, które do pewnego stopnia uwzględnia wszystkie powyższe jej ujęcia. Zawiera ono elementy myślenia neomarksistowskiego, ale też wiąże się z innymi odmianami teorii krytycznej.

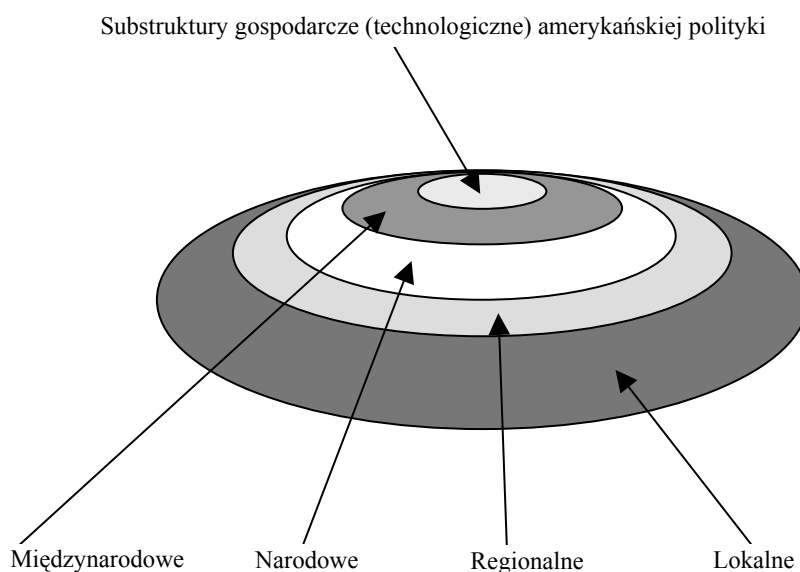


Rys. 1. Wielowarstwowy model społeczeństwa

W tym modelu nacisk położono na istnienie globalnej substruktury zobrazowanej przez szary rdzeń biegnący poprzez wszystkie kraje. Substruktura egzekwuje scentralizowaną władzę sprawowaną nad wszystkimi krajami i w tym wymiarze rozumiana jest jako siła konwergencji (ujednolicania) oddziałująca na różne państwa na świecie. Ci, którzy go kontrolują, sprawują globalną władzę, a kontrola ta spoczywa w dużej mierze na potężnych transnarodowych korporacjach¹. Choć ich zarządów nie wyłania się w wyniku demokratycznego wyboru, to mają one nieograniczoną władzę w świecie dzięki kontrolowaniu swoich państw. Procesy te wspierane są przez nadrzędną supersiłę, USA. Można byłoby zatem umieścić USA na szczycie państw, reprezentowanych przez zhierarchizowane, wielokolorowe dyski lub postrzegać ten kraj jako element substruktury. Moim zdaniem, współcześnie USA trzeba postrzegać jako element substruktury, choć pozycja ta może ulec zmianie. Władza ulokowana jest zatem w globalnych substrukturach, ale może być sprawowana na poziomie państw i pomiędzy nimi, np. przez działania polityczne, handel, pomoc i inne międzynarodowe mechanizmy.

Duże, skierowane ku dołowi strzałki reprezentują istniejące związki władzy między 203 krajami świata (zgodnie z kategoryzacją UNESCO z 2006), podczas gdy dwie małe czarne strzałki, skierowane ku dołowi, ilustrują opór wobec sił globalizacji. Zapewne prawdziwe jest stwierdzenie, iż wśród 203 państw wyróżnić można bloki krajów ulokowane na różnych poziomach globalnej struktury władzy z uwzględnieniem krajów G8 jako warstwy najbardziej potężnej. Wyjątkiem są Stany Zjednoczone, tak potężne, iż w moim rozumieniu stanowią część substruktury. Jednakże globalnym miejscem spotkań dla tych gospodarczych i technologicznych sił jest Światowe Forum Ekonomiczne, odbywające się corocznie w Davos, w Szwajcarii, w sezonie narciarskim. Na rysunku 1 każda warstwa wyobraża państwo, centralnie przenikane przez substrukturę. Każde państwo można też przedstawić następująco:

¹ Zgodnie z definicją agencji ONZ ds. Handlu i Rozwoju za korporacje transnarodowe uznaje się przedsiębiorstwa będące głównie spółkami akcyjnymi, które składają się z firmy macierzystej, posiadającej minimum 10% akcji lub udziałów w firmach zagranicznych, oraz zagranicznych firm zależnych (przyp. A.N.).



Rys. 2. Globalny model społeczeństw

Można dodać jeszcze kilka okręgów wokół warstw, by lepiej zobrazować złożoność całego systemu, lecz dla zwiększenia przejrzystości modelu poprzestaniemy na wersji uproszczonej. Jednocześnie ukazano warstwy w porządku hierarchicznym, by wykazać, że nie jest to tylko kwestia geograficzna: istnieje tu hierarchia władzy wyrażająca się z centrum i przenikająca peryferia. Należy przy tym podkreślić, że sprawowanie władzy nie jest procesem jednokierunkowym, odkąd na mocy reguł demokratycznych „niższe porządki” (*lower orders*) także mogą i powinny wykazywać się aktywnością. Towarzyszy nam też świadomość istnienia wśród jednostek biernego oporu wobec nacisków wychodzących z hierarchii. Oczywiście jednostki mogą uzyskać więcej władzy, ale tylko w ramach kontekstu organizacyjnego, w ramach jednego z innych poziomów społecznych – jednostki i organizacje mogą działać w każdym wymiarze społeczeństwa. Przy tym możemy dostrzec, że pozycja społeczna jednostek i władza, jaką mogą w rezultacie sprawować, zależna jest w dużej mierze od ich związków z substrukturą. Nie jest to jednak ani ujęcie deterministyczne, ani proste spojrzenie przez pryzmat klas społecznych, ponieważ od czasów Marksa społeczeństwo stało się strukturą o wiele bardziej otwartą.

W obydwu diagramach dostrzegamy przede wszystkim jednolity charakter substruktury i to, że przebiega ona przez wszystkie państwa. Należy podkreślić, że z uwagi na to, iż mamy do czynienia z ponad 200 państwami, wyrażone na diagramie dwa poziomy oddają jedynie dwa z wielu możliwych wymiarów, negocjujących między sobą w celu podtrzymania współpracy. Rdzeń całości połączony jest w sposób, które-

go nie dostrzeżemy, patrząc na indywidualne państwa – biegnie on w poprzek wszystkich krajów, wszędzie generując te same żądania. Za U. Beckiem (2000) możemy powiedzieć, że przebiega wzdłuż i wszerz granic państwowych.

Jednocześnie dostrzegalnej jedności rdzenia towarzyszy wewnętrzna rywalizacja, ponieważ transnarodowe przedsiębiorstwa tworzące rdzeń konkurują między sobą, walcząc o wytworzenie produktów, które będą mogły podbijać rynki na całym świecie. Istnienie tej wewnętrznej rywalizacji oznacza, że tempo przemian w środku rdzenia jest niezwykle szybkie, napędzane przez żądania rynku, który jest jednocześnie produktem procesu i źródłem tych żądań. Zmienia się zatem szybciej niż te aspekty globalnego systemu, które nie są sterowane rynkowo. Jednocześnie należy przyjąć do wiadomości, że zmiana ta nie ma charakteru stopniowego ani równomiernego, gdyż nowe odkrycia generują zmiany nieprzewidywalne i pozbawione regularności. Zmiana sama w sobie ma też znaczący wpływ na uczenie się przez całe życie, co postaram się wykazać później.

Kolejny istotny fakt to istnienie politycznej i militarnej ochrony, roztoczonej przez USA i instytucje, nad którymi to państwo sprawuje hegemoniczną kontrolę (Bank Światowy, Międzynarodowy Fundusz Walutowy), nad przedsiębiorstwami i technologiczno-ekonomicznym rdzeniem struktury społecznej. W samej Ameryce istnieje dostrzegalna znacząca niejasność co do relacji między tym rdzeniem a polityką. Pogłębiła się ona w czasie prezydentury G.W. Busha, którego rząd nie potrafił wyrzec się związków z sektorem wielkich korporacji i który zawsze działał na rzecz ekonomicznych interesów systemów rdzenia. Trzecim ważnym czynnikiem jest kontrola technologii informacyjnych poprzez rdzeń oraz nadzór nad technologiami produkcji. Rdzeń sprawuje władzę niezbędną do wprowadzania produktów na rynki globalne i może zarówno generować potężny rynek zbytu na swe towary, jak i wytwarzać znaczący stopień standaryzacji oddziałującej na cały glob. Po czwarte, każde społeczeństwo jest odrębnym bytem, a współpraca między państwami jest kwestią politycznych negocjacji i porozumień, które wymagają czasu. Dowodzi tego funkcjonowanie struktur Organizacji Narodów Zjednoczonych czy Unii Europejskiej. Wyróżniłem osobno wymiar międzynarodowy, ponieważ na tym poziomie działają nie tylko rządy, ale także organizacje pozarządowe. Mimo to wiadomo, że państwa nie są zdolne do tak szybkich zmian, jak w przypadku globalnego rdzenia, a zatem nieustannie mamy do czynienia z międzynarodowym, globalnym funkcjonowaniem reguły „dziel i rządź”, gdzie globalny rdzeń egzekwuje swoją dominację. Oznacza to, że prawo, demokracja i społeczeństwo obywatelskie narażone są na wpływy nowej władzy, innej niż władza państwa. Ich źródłem są siły globalnego rynku. Daleko nam jeszcze do zrealizowania ponadnarodowego społeczeństwa obywatelskiego, ale żyjemy w globalnym światowym społeczeństwie (*world society*) (Beck 2000). J. Habermas (2001) sugeruje, że:

Mamy paraliżujące poczucie, że polityki narodowe wygasają, przekształcając się w mniej lub bardziej inteligentne zarządzanie procesami wymuszonej adaptacji do nacisków i wspierając czysto lokalną pozycję przewagi (s. 61).

Piątym ważnym czynnikiem jest większa otwartość na procesy globalizacji w przypadku niektórych społeczeństw. A zatem zmiana społeczna nie rozkłada się równomiernie w skali światowej. Takie obszary, jak Afryka Subsaharyjska czy Nepal, nie są w stanie odpowiedzieć na te zmiany w takim tempie, jak np. Wielka Brytania. Państwa biedniejsze ubożeją coraz bardziej, podczas gdy bogate prosperują. Nie można wykluczyć, że w dłuższej perspektywie włączenie ich do Światowej Organizacji Handlu (WTO) może wcale nie być dla nich korzystne, ponieważ pozbawi je ochrony przed siłami globalnymi. Należy jednak podkreślić, że także w państwach tzw. pierwszego świata zauważalne są tendencje do pogłębiania się sfery ubóstwa i zjawisko wykluczania grup biednych. Według Z. Baumana (1999), cytującego raporty Narodów Zjednoczonych, w USA 16,5% obywateli żyje w biedzie, 20% dorosłych to analfabeci, a długość życia 13% populacji – jak się przewiduje – nie przekroczy 60 lat.

Widzimy zatem, że substrukturalny rdzeń jest siłą napędową wszystkich społeczeństw (choć w różnym stopniu), ale w ramach narodowych i lokalnych kultur dostrzegalne są też cele i interesy o innym charakterze aniżeli te ulokowane w rdzeniu. Obecny jest także pewien stopień oporu wobec zachodzących zmian, którego przejawy dostrzec można na każdym poziomie analizy, również międzynarodowym.

W rzeczywistości każde państwo jest powiązane z innym, i mimo że diagram pokazuje tylko dwa państwa, moglibyśmy pokazać 200 innych, wchodzących ze sobą w relacje. Strzałki zewnętrzne odgrywają tu szczególną rolę, ponieważ reprezentują związki nierówności między poszczególnymi krajami. Przykładowo, główna, skierowana w dół strzałka reprezentuje handel, pomoc, konsultacje, rozwój technologii informacyjnych, możliwość szybkiego podróżowania itp. Oznacza to, że ludzie na całym świecie są coraz bardziej świadomi tego, co dzieje się gdzie indziej, i mają więcej możliwości wpływania na te odległe zdarzenia.

Możliwe jest zatem, nawet w odniesieniu do jednostek ulokowanych na różnych poziomach hierarchii, elektroniczne komunikowanie się ponad granicami państwowymi, szybkie i tanie podróżowanie, tak by umożliwić międzykulturową wymianę. Jednakże prawdopodobnie więcej do zaoferowania mają ci bardziej wpływowi, a więcej korzyści odnieść mogą słabsze grupy i państwa. Odzwierciedla to hegemoniczne nastawienie dominującej kultury Zachodu, dokonującej transferu swoich wartości i dóbr za pomocą różnych mechanizmów. Jednocześnie mniej ekspansywne kultury mają możliwość przeciwstawienia się tym procesom i zyskują więcej szans na podtrzymanie własnej niezależności. Związki istniejące na tym poziomie są bardziej dyplomatyczne i interaktywne, okazjonalnie także bywają bardziej otwarte na mniej wpływowe kultury i umożliwiają przenoszenie wybranych elementów do kultur dominujących. Dokonuje się to często poprzez procesy migracyjne ludzi poszukujących pracy i lepszego życia, choć wiemy też, że wielu próbuje uniknąć w ten sposób prześladowań politycznych. Druga mniejsza strzałka, skierowana w górę, ilustruje właśnie ten proces.

Zapewnienie kulturowej wymiany jest istotne, a dzięki mechanizmom politycznym można skuteczniej budować szacunek dla zróżnicowania kulturowego niż poprzez zmiany inicjowane przez globalną techniczno-gospodarczą substrukturę. Respektowanie indywidualnych różnic kulturowych nadal odgrywa istotną rolę w polityce handlowej i relacjach pomocowych między państwami. Tego typu relacje wymagają kompetentnego, świadomego dialogu i większego zaangażowania rządów (Crossley 2006) usiłujących zbliżyć do siebie różne kultury.

Jak widzimy, nie można dziś sprawować władzy w prostej, jednowymiarowej formie. Ma ona co najmniej trzy wymiary. Lukes (2005, s. 29) sugeruje, aby trójwymiarowe widzenie władzy obejmowało: 1) podejmowanie decyzji i kontrolowanie politycznej agendy w odniesieniu do rzeczywistych i potencjalnych problemów społecznych, 2) kontrolę nad otwartymi i uśpionymi konfliktami oraz 3) nadzór nad partykularnymi potrzebami i obiektywnym interesem społecznym. W tych trzech różnych wymiarach substruktura rdzenia sprawuje władzę nad superstrukturą (tym, co międzynarodowe, narodowe, lokalne i indywidualne). W ten sam sposób to, co narodowe, nadzoruje to, co lokalne i indywidualne, a lokalizm trzyma w ryzach jednostki. Dzięki temu nadal możliwe jest badanie poszczególnych krajów jako odrębnych podmiotów, z dostrzegalnymi skutkami hierarchicznej władzy przejawiającej się w mechanizmach społecznej i kulturowej reprodukcji, ze szczególną rolą edukacji w całym procesie. Jak pisał P. Bourdieu (1973, s. 84):

Ustanawianie hierarchii społecznych i ich reprodukcja wydaje się opierać na hierarchii uzdolnień, talentów i umiejętności wytwarzanych i ratyfikowanych przez sankcje społeczne; innymi słowy przez konwersję hierarchii społecznych w hierarchie akademickie system edukacyjny spełnia funkcje legitymizacyjną, która staje się niezbędna do podtrzymania „porządku społecznego” w sytuacji ewolucji stosunków władzy między klasami, zmierzającej do pełnego wykluczenia narzuconej hierarchii, opartej na okrutnych i bezdusznych formach afirmacji stosunków władzy.

Jednocześnie jednostki są świadome, że mogą przeciwstawić się społecznej presji, jeśli są dość odważne, pewne siebie i zaangażowane. Mogą też tworzyć grupy i organizacje, których działania, jak wykazuje to badanie ruchów społecznych, dadzą podobne efekty.

Należy podkreślić wagę konkurencji gospodarczej i wolnego rynku, które lokują się w samym sercu globalnej substruktury. Co więcej, liczne jednostki i społeczności przeciwstawiają się temu procesowi, podejmując nieustanny wysiłek w celu zachowania swojej niepowtarzalności i niezależności – w ten sposób wyłoniło się zjawisko tzw. glocalizacji (*glocalisation*) (Robertson 1995). Dodatkowym czynnikiem dominującym w tym procesie jest niezwykle postępy w technologiach informacyjnych, który wzmacnia przebieg procesów globalizacji. W konsekwencji, siły globalizacji wywierają nacisk na wszystkie społeczeństwa w kierunku standaryzacji.

U. Beck (2000, s. 11) sugeruje, że globalizacja *jest zespołem procesów, które przecinają wzdłuż i wszerz suwerenne państwa, i osłabiają je, działając za pośrednictwem transnarodowych aktorów o różnym zakresie władzy, o różnych orientacjach, tożsamościach i sieciach.*

Jak podkreśla Komisja Europejska (EC 2001), wraz z widocznym upadkiem władzy państwa nikogo już nie dziwi, że społeczeństwo zaczyna tracić szacunek dla swoich polityków, widząc, jak państwo zmuszane jest do poddania się żądaniom substruktury (zob.: Korten 1995; Monbiot 2000). Gdy połączymy te zmiany z coraz szybszymi sposobami transportu, świat przekształca się w globalną wioskę, choć pojęcie „wioski” używane jest mocno na wyrost, z uwagi na bardziej złożony i niejednolity charakter światowych kultur, aniżeli ma to miejsce w przypadku pojedynczej osady. Mimo to system kapitalistyczny i międzynarodowy rynek pracy wpływają na kultury. W wielu wymiarach obserwujemy proces ich standaryzacji (Beck 1992) czy „macdonaldyzacji” (Ritzer 1993).

Jednak to właśnie te społeczeństwa znajdują się w centrum gospodarczej globalizacji i możemy je postrzegać jako społeczeństwa wiedzy. Jako pierwszy scharakteryzował je D. Bell (1973), kiedy pisał o społeczeństwach postindustrialnych. Jego zdaniem w społeczeństwach tych fundamentalnym zasobem była wiedza, zwłaszcza teoretyczna (tamże, s. 14). Jak zauważył później N. Stehr (1994, s. 10), w procesie wyłaniania się tych społeczeństw dokonał się istotny zwrot w strukturze gospodarczej, a prymat wytwarzania (produkcji) ustąpił miejsca wiedzy. Nie chodzi tu o każdy typ wiedzy, lecz – co szczególnie istotne w przypadku społeczeństw wiedzy – o wiedzę naukową, także z obszaru nauk społecznych (tamże, s. 99–103), ponieważ jest ona podstawą do wytwarzania nowych usług i towarów, a więc w konsekwencji ma siłę ekonomiczną. Wiedza sama w sobie nie ma wartości, liczy się jedynie jej walor użytkowy, który – jak każde rzadkie dobro – staje się znaczącym zasobem. Zatem nowa wiedza jest wartościowym dobrem, cennym ze względu na to, co dzięki niej może zostać wyprodukowane. Nic dziwnego, że centra badań i rozwoju ulokowane są w sercu procesów produkcyjnych. Każdy, nawet marginalny przyrost wiedzy w nauce jest potencjalnie wartościowy w gospodarce opartej na wiedzy. Oczywiście nie o każdym społeczeństwie możemy powiedzieć, że jest ono społeczeństwem wiedzy – istnieją także społeczeństwa rolnicze czy wytwórcze (manufakturowe), co wynika z międzynarodowego podziału rynków pracy. Inne, takie jak np. Afryka Subsaharyjska, zaliczyć można do państw ulokowanych na obrzeżach obszarów społecznie wykluczonych.

Powszechnie wiadomo, iż transnarodowe przedsiębiorstwa przenoszą swoją produkcję do krajów, w których mogą liczyć na najwyższą możliwą stopę zwrotu poczynionych inwestycji, a jednocześnie rozwój technologii informacyjnych i możliwości w zakresie transportu pozwalają im sprawnie funkcjonować niezależnie od miejsca ich lokalizacji. Proces ten nie ma charakteru totalnego: żadna firma całkowicie nie porzuciła państw tzw. pierwszego świata na rzecz krajów Trzeciego Świata, i to z wielu

powodów. Jednym z nich może być poziom edukacji i przygotowania zawodowego siły roboczej.

R. Reich (1991) wyróżnił trzy główne kategorie pracy: zrutynizowane usługi produkcyjne (prace oparte na powtarzalnych i wystandaryzowanych procedurach produkcyjnych), usługi bezpośrednie (*in-person*) (zawody oparte na nadzorowanych usługach świadczonych przez ludzi i dla ludzi) oraz pracę z symbolami (badacze, projektanci, wytwórcy wiedzy – *knowledge workers*). Pierwsza kategoria opisuje zawody oparte na odtwarzaniu i produkcji, druga dotyczy sektora usług, a trzecia odnosi się do zawodów opartych na wytwarzaniu i przetwarzaniu wiedzy. Na Zachodzie praca związana z przetwarzaniem wiedzy (*knowledge based job*) jest najszybciej rosnącą grupą profesji w strukturze gospodarczej, ale znaczący wzrost odnotowuje także sektor usług (często mocno zrutynizowany i silnie nadzorowany), gdyż żyjemy w społeczeństwie usługowym. Pociągnęło to za sobą zmiany w szkolnictwie wyższym, które zaczęło stawać się masowe. Przykładowo, w Wielkiej Brytanii polityczne dążenia do osiągnięcia 50% wskaźnika skolaryzacji w odniesieniu do szkół wyższych wydawały się ignorować fakt, że na rynku brakuje siły roboczej o niższych, wytwórczych kwalifikacjach (Livingstone 2002). Jednakże w innych zakątkach świata, gdzie zarobki kształtowały się na poziomie niższym niż w państwach Zachodu (np. Indie), zauważono przyływ pracowników, których wykształcenie i umiejętności pozwoliły im na wykonywanie czynności wymagających operowania wiedzą. Zostało to dostrzeżone przez transnarodowe korporacje, szukające sposobów na przetrwanie i osiągnięcie zysków na konkurencyjnym rynku globalnym.

Jak wykazał N. Stehr, tylko niektóre typy wiedzy są znaczące dla społeczeństwa wiedzy. Jego analizy pozostają w związku z prognozami rozwoju szkolnictwa wyższego przedstawionymi przez C. Kerra i innych (1973, s. 47).

Szkolnictwo wyższe społeczeństwa industrialnego kładzie nacisk na nauki przyrodnicze, inżynierię, medycynę, szkolenia z zakresu zarządzania. Wymusza to stopniową adaptację (szkolnictwa – przyp. A.N.) do nowych dyscyplin i nowych obszarów specjalizacyjnych. Kurczy się przestrzeń dla nauk humanistycznych i sztuki, a nauki społeczne wzmacniają swoje związki ze szkoleniem grup zarządzających i techników (technokratów) działających na rzecz rządów i przedsiębiorstw. Jednakże wzrost czasu wolnego związany z industrializacją życia może wyzwolić większe zainteresowanie i dowartościowanie nauk humanistycznych i sztuki przez szerszą publiczność.

Oczywiście, mylili się oni co do natury społeczeństwa, ale mieli rację w kwestii nacisku na nauki ścisłe i przedmioty praktyczne, choć rzecz dotyczy społeczeństw postindustrialnych. Dominujący dyskurs wiedzy w społeczeństwach wiedzy ma charakter naukowy, a zatem wymaga się, by każda wiedza była naukowa, lub przynajmniej wyrastała z nauk społecznych.

Charakter wiedzy w gospodarce opartej na wiedzy

Oczywiste i naturalne jest to, że kwestie epistemologiczne od zawsze znajdowały się w centrum filozofii edukacji. Choć nie wydaje się stosowne, by w tym miejscu wdawać się w takie debaty, to kilka z nich ma szczególne znaczenie dla rozumienia roli uniwersytetów we współczesnym świecie. Już w 1926 roku M. Scheler (1980, s. 73) zaproponował klasyfikację odmian wiedzy zgodnie z tempem zmian, którym ona podlega. Wyróżnił siedem kategorii – dwa czołowe miejsca zajmowały nauki matematyczne i przyrodnicze oraz humanistyka i wiedza o technologiach. Pozostałe pięć to: mity i legendy, wiedza o języku, wiedza religijna, wiedza mistyczna, wiedza filozoficzno-metafizyczna. Pierwsze dwa typy wiedzy uznawał on za sztuczne, ponieważ podlegały tak szybkim zmianom, że nie było czasu, by mogły trwale zakorzenić się w kulturze społeczeństwa. Pozostałe odmiany wiedzy zmieniały się o wiele wolniej i osadzały stopniowo w kulturze, ale w kapitalistycznym społeczeństwie wiedzy odsunięte zostały na dalsze, mniej znaczące pozycje. C. Kerr i inni zauważają, że na uniwersytetach narasta presja na badania i kształcenie w szybko zmieniających się dziedzinach wiedzy. Oczywiście można polemizować z typologią M. Schelera, wskazując chociażby na takie typy wiedzy, które nie ulegają zmianie, np. wartości, ale zasadnicze tezy wykazują zgodność z kształtem współczesnych społeczeństw.

Jeśli wiedza zmienia się tak szybko, skąd mamy wiedzieć, że jest poprawna? Tradycyjnie możliwe były trzy sposoby legitymizacji wiedzy: za pomocą racjonalnej argumentacji, przez odkrycia empiryczne i poprzez jej pragmatyczną użyteczność (Scheffler 1965). Wszystkie one są prawomocne, ale w konkurencyjnym świecie globalnych rynków dominuje potrzeba generowania takich odmian nowej wiedzy, które mogą być wykorzystane do produkcji towarów, na które jest popyt. W konsekwencji preferowane są odmiany wiedzy pragmatycznej i użytecznej, to jest tzw. wiedzy performatywnej. Zdaniem J.F. Lyotarda (1984, s. 41–53) w społeczeństwach późnej nowoczesności zajmuje ona centralną pozycję. Kierunki badań wynikają zatem z potrzeby dostarczania nowych towarów na rynek. Tym samym są zmienne i – w rozumieniu M. Schelera – sztuczne.

Zmieniła się także funkcja uniwersytetu związana z kształceniem. Instytucje szkolnictwa wyższego mają wytwarzać siłę roboczą poprzez technologie dydaktyczne; oczekuje się, że dostarczą symbolicznych analityków (za Reichem). Jak pisze J.F. Lyotard (1984, s. 48):

W kontekście delegitymizacji uniwersytety i instytucje kształcenia wyższego wzywane są do wytwarzania już nie idei, ale umiejętności – tylu a tylu doktorów, nauczycieli danego przedmiotu, tylu inżynierów, tylu administratorów itp. Przekaz wiedzy nie jest już zaprojektowany pod kątem kształcenia elit zdolnych do prowadzenia obywateli ku emancypacji, ale pod kątem dostarczania systemowi graczy zdolnych do akceptowalnego wypełniania ról na pragmatycznych stanowiskach, zgodnie z wymogami instytucji.

Oto kolejny aspekt wiedzy „performatywnej” – wiedza praktyczna, *wiem, jak...* A. Flew (1976) wyróżnia jeszcze dwie jej odmiany – *wiem, że...* oraz *wiem o...* Dla tradycyjnych uniwersytetów podstawą nauczania była wiedza typu *wiem, że...* oraz unikanie wiedzy praktycznej, szkoleniowej. Wystarczy przywołać prace R. Petersa (1967), by zobaczyć, jak ożywione debaty wywoływał ten temat. Do pewnego stopnia te debaty trwają do dzisiaj, a szkolenie kadry na potrzeby różnego rodzaju pragmatycznych stanowisk jest znaczącym obszarem kognitywnych nauk w kręgach edukacyjnych. Pragnę zaznaczyć, że mamy tu do czynienia z fałszywą dychotomią, ponieważ praktyczna wiedza jest bardzo złożona. W innej pracy (Jarvis 2001b) wykazywałem, że wiedza będąca podstawą każdego działania ma co najmniej siedem wymiarów: wiedzę treściową, wiedzę procesualną, wiedzę potoczną, wiedzę milczącą; wierzenia, postawy, emocje i wartości; umiejętności; wiedzę wypieraną i zakazaną itd. Szczególnie ostatni wymiar jest znaczący, ponieważ żyjemy w irracjonalnym społeczeństwie, które pragnie uchodzić za racjonalne. Co istotne, te formy wiedzy są w pełni zintegrowane, a nie oparte na osobnych dyscyplinach akademickich. Innymi słowy, osoba działa jako całość, i to ona dokonuje refleksji nad działaniem. Wiedza praktyczna angażuje wszystkie wymiary osobowe, ale w kształceniu akademickim takie podejście do wiedzy jest bardzo rzadko spotykaną perspektywą. Kształcenie akademickie jest konfrontowane z nowymi podejściami do wiedzy, tak praktycznej, jak performatywnej; aktualnie obie odmiany muszą być włączane w programy kształcenia na każdym poziomie. Dodatkowo badania nad uczeniem się zaczynają koncentrować się na szerszej, doświadczeniowej perspektywie (zob.: Jarvis 2006). Co ciekawe, można dostrzec przeciwstawne tendencje w tym procesie: w odniesieniu do badań. Pragmatyzm rynkowy wymusza coraz bardziej restrykcyjne i skonkretyzowane programy badawcze, podczas gdy performatywna wiedza o procesie nauczania dopomina się o szersze ujęcie zjawiska.

Ponieważ globalne społeczeństwo opiera się substrukturze, która ma charakter gospodarczy i konkurencyjny, widzimy, w jaki sposób agenda ta jest elementem gry na rynku edukacyjnym, a uniwersytety zaczynają być postrzegane jako dostarcyciele wiedzy rozumianej jako towar. Jak już zauważono we wstępie, druga część substruktury opiera się na technologiach informacyjnych, a zatem innowacyjne metody dydaktyczne stają się znaczącym elementem procesu.

Uczenie się przez całe życie

Wydaje się logiczne, że społeczeństwo wiedzy wymaga uczącego się społeczeństwa, a zatem na czoło wysuwa się pojęcie uczenia się przez całe życie. Biorąc pod

uwagę uwarunkowania społeczne globalnego świata, uczenie się przez całe życie, przynajmniej w niektórych formach, jest niemal nieuniknione. Pojęcie to można rozpatrywać w dwóch fundamentalnych wymiarach: instytucjonalnym i jednostkowym. Oba w kontekście omawianej problematyki są znaczące. Skupię się głównie na wymiarze instytucjonalnym, by pokazać, jakie liczne metamorfozy przeszła edukacja dorosłych w drugiej połowie ostatniego stulecia.

W ostatnim dwudziestopięcioleciu byliśmy świadkami licznych zmian w sposobie używania pojęcia „edukacja”. Doskonale odzwierciedla to przemiana w obrębie pojęcia *adult education*. Do 1980 roku używaliśmy pojęcia *education of adults* (oświata dorosłych), co miało sygnalizować, że dorosłych zaczęto postrzegać jako część edukacyjnego *mainstreamu*. Używaliśmy jednocześnie wielu innych pojęć: *lifelong education* (kształcenie całościowe), *continuing education* (kształcenie ustawiczne) oraz *recurrent education* (kształcenie powrotne). OECD zaadaptowało ideę *recurrent education* w latach 70. (OECD 1973), lecz stopniowo zaczęto ją łączyć z radykalnymi ujęciami – wizją edukacyjnych uprawnień (*entitlements*), kompetencji uzyskiwanych w toku życia. OECD szybko ten pomysł porzuciło. *Continuing education* (kształcenie ustawiczne) stało się terminem opisującym kształcenie całościowe – dorośli stali się częścią głównego nurtu edukacyjnego. Z czasem, stopniowo, ta odmiana edukacji zaczęła zmierzać bardziej w stronę kształcenia zawodowego. Pojawiły się takie pojęcia jak *continuing professional development* (doskonalenie zawodowe), czy też nowsze – rozwój zasobów ludzkich (HRD). Dodatkowo szybkie zmiany i starzenie się wiedzy oraz rynkowe zapotrzebowanie na nową wiedzę, umożliwiającą produkcję nowych dóbr/towarów przyczyniły się do wytworzenia nowych form struktur organizacyjnych, mających zwiększyć efektywność korporacji gospodarczych.

W rezultacie pracownicy i poszukujący zatrudnienia musieli być zdolni do szybkiego i mistrzowskiego opanowania zmian w swojej dziedzinie. W ślad za tym kształcenie zawodowe na niższym szczeblu i profesjonalna edukacja wyższych szczebli musiały znacząco rozszerzyć swoje programy, by móc sprostać temu zadaniu. Edukacja ponadobowiązkowa (pozaszkolna) musiała błyskawicznie się przekształcić, by sprostać zmianom. Pojawiły się nowe typy kursów, nowe tytuły i stopnie kwalifikacyjne (uprawnienia), nowe typy badań itp. Jednak edukacja od zawsze poddawała się zmianom powoli i nie bez oporów. Oprócz wiedzy formalnej (nauki ścisłe) przekazywała także stosunkowo trwałe normy kulturowe. Stąd niechęć do zmian, które musiały być na niej wymuszane. Edukacja zyskała nowy typ uczących się i nową agendę, nowy cel – miała służyć teraz aktywności zawodowej.

Wymuszanie na edukacji szybkich zmian stało się problemem politycznym i gospodarczym, co najskuteczniej rozwiązano, wywierając presję na uniwersytety, tak by odpowiadały na potrzeby rynku: miały one stać się częścią gospodarki i przekształcić oferty edukacyjne i programy nauczania w towary na sprzedaż. D. Campbell (1984)

odnotował, że we wszystkich kanadyjskich uniwersytetach studiuje więcej dorosłych niż młodzieży i że trend ten trwa już od 1974 roku.

W efekcie rząd Wielkiej Brytanii (i rządy wielu innych krajów) obciąża fundusze na edukację i wiele instytucji musi zacząć samodzielnie zdobywać środki finansowe. Gdyby nie poddały się tym zmianom, znacząco by podupadły; często już jesteśmy świadkami fuzji i przejęć, zmierzających do tworzenia bardziej wydajnych instytucji edukacyjnych. Pojawił się także nowy fenomen – zjawisko tzw. uniwersytetów korporacyjnych (Meister 2000; Jarvis 2001a). Nie tylko tradycyjne uniwersytety zaczęły przekształcać się w korporacje działające na rynku edukacyjnym, ale same korporacje zaczęły powoływać własne uniwersytety – mamy zatem *Disney University*, *Hamburger University*, *Motorola University*, i tak dalej. Wydaje się, że jeszcze nie konkurują one ze sobą, ale jeśli otrzymają prawa do nadawania kwalifikacji uznawanych przez rynek pracy, walka na rynku edukacyjnym się zaostrzy. Wraz z rozwojem nowych technologii informacyjnych stało się jasne, że uczenie się może odbywać się poza murami instytucji. W 1990 roku pojęcie kształcenia zeszło w słownikach na drugi plan i zostało zastąpione pojęciem uczenia się. Mamy dziś zatem uczące się społeczeństwo, uczące się społeczności, uczące się organizacje oraz, oczywiście, uczenie się przez całe życie.

Procesy zachodzące w substrukturze i generujące globalizację nieuchronnie wpłynęły na instytucje edukacyjne. Próbowałem je prześledzić i zasygnalizować najważniejsze zmiany. Jednakże, biorąc pod uwagę także jednostkowy aspekt uczenia się, należy zwrócić uwagę na jeszcze jedno zjawisko. Świat ciągłych, błyskawicznych zmian to także świat, w którym jednostka zmuszana jest do nieustającej adaptacji – ciągle zmuszana do zmiany, ciągle zmuszana do uczenia się. Niemalże bezwiednie, jednostki zmuszane są do dopasowywania się i uczenia się wraz z pojawianiem się nowych towarów na rynku – pomyślcie tylko o kupnie nowego komputera, jaki model wybrać i kiedy dokonać zakupu?

Z drugiej strony obserwujemy urzeczywistnienie się ideału wielu edukatorów dorosłych – oto ludzie mają możliwość ciągłego uczenia się, „od kołyski aż po grób”. Jednostkowy proces uczenia się przez całe życie dokonuje się na naszych oczach, zyskując też coraz większe wsparcie w teoriach dowodzących, że dorośli mogą i uczą się także w późniejszym okresie życia (Jarvis 2001b). Rozkwit przeżywają uniwersytety trzeciego wieku. Ulokowane poza żądaniami globalnych rynków i wymogami programów nauczania, mogą one przejąć rolę i zadania, jakie wiele lat temu były częścią tradycyjnego ducha uniwersytetów. Jednak jednostkowy wymiar uczenia się przez całe życie jest nieunikniony, z uwagi na zakorzenienie wszystkich zmian społecznych we władzy sprawowanej przez globalny nadzór i zmiany wywoływane tą drogą. Zmusza to jednostkę do odpowiedzi na nie w każdym aspekcie jej życia, lecz te składniki uczenia się przez całe życie ulegają zagubieniu i przytłoczeniu, zdominowane zmianami instytucjonalnymi, wprowadzanymi w ostatnim czasie.

Konkluzja

Mimo, iż wiele dokumentów dotyczących edukacji może wskazywać na liderów edukacyjnych jako sprawców zmian w podejściu do uczenia się, bardziej zgodne z prawdą jest stwierdzenie, że liderzy ci odpowiadają jedynie na wymogi substrukturalnych, globalnych sił, oddziałujących na wszystkie instytucje edukacyjne i wszystkie jednostki. Pojawiły się dwie formy uczenia się przez całe życie – instytucjonalna, zasadniczo, choć nie totalnie zdominowana przez uczenie się na potrzeby życia zawodowego oraz jednostkowa i całożyciowa. Chociaż edukatorzy dorosłych zawsze snuli wizję społeczeństwa, które zapewnia wszystkim równe możliwości edukacyjne, to marzenie to mogło ziścić się jedynie we właściwym czasie – kiedy siły globalizmu pozwoliły, by tak się stało.

*Przekład z jęz. angielskiego
Adrianna Nizińska*

Bibliografia

- BAUMAN Z., 1999, *In Search of Politics*, Polity, Cambridge.
- BECK U., 2000, *What is Globalization?*, Polity, Cambridge.
- BELL D., 1973, *The Coming of Post-Industrial Society*, Basic Books, New York.
- BORNSHIER V., 1980, *Multinational Corporations and Economic Growth*, Journal of Development Economics, Vol. 7.
- BOURDIEU P., 1973, *Cultural Reproduction and Social Reproduction*, [in:] R. Brown (ed.) *Knowledge, Education and Social Change*, Tavistock, London.
- CAMPBELL D., 1984, *The New Majority*, University of Alberta Press, Edmonton.
- CROSSLEY M., 2006, *Bridging Cultures and Traditions: Perspectives from Comparative and International Research in Education*, University of Bristol, Graduate School of Education, Bristol.
- DELORS J., 1996, *Learning: the Treasure Within*, UNESCO, Paris.
- European Commission, 2001, *European Governance: a white paper*, COM(2001) 428 final, Brussels.
- FLEW A., 1976, *A Dictionary of Philosophy*, Pan, London.
- GALTUNG I., 1971, *A Structural Theory of Imperialism*, Journal of Peace Studies, Vol. 8.
- HABERMAS J., 2001, *The Postnational Constellation* (trans M Pensky), Polity, Cambridge.
- JARVIS P., 1997, *Ethics and the Education of Adults in Post-Modern Society*, NIACE, Leicester.
- JARVIS P., 2001a, *Universities and Corporate Universities: The Adult Learning Industry in a Global Society*, Kogan Page, London.
- JARVIS P., 2001b, *Learning in Later Life*, Kogan Page, London.
- JARVIS P., 2006, *Towards a Comprehensive Theory of Learning*, Routledge, London.
- KERR C., DUNLOP J., HARBISON F., MYERS C., 1973, *Industrialism and Industrial Man*, Penguin (2nd ed.), Harmondsworth.
- KORTEN D.C., 1995, *When Corporations Rule the World*, Earthscan, London.
- LIVINGSTONE D., 2002, *Lifelong Learning in the Knowledge Society: a NorthAmerican Perspective reprinted*, [in:] R. Edwards, N. Miller, N. Small, A. Tait (eds.), *Making Knowledge Work: Supporting Lifelong Learning* (Vol. 3), Routledge Falmer, London.

- LUKES S., 2005, *Power: a radical view*, Palgrave, Basingstoke.
- LYOTARD J.-F., 1984, *The Post-Modern Condition: A Report on Knowledge*, Manchester University Press, Manchester.
- MEISTER J., 1998, *Corporate Universities*, McGraw-Hill (Revised and updated edition), New York.
- MONBIOT G., 2000, *The Captive State*, MacMillan, London.
- PETERS R., 1967, *The Concept of Education*, Routledge and Kegan Paul, London.
- REICH R., 1991, *The Work of Nations*, Simon Schuster, London.
- RITZER G., 1993, *The McDonaldization of Society*, Pine Forge Press, Thousand Oaks.
- ROBERTSON R., 1995, *Glocalization*, [in:] M. Featherstone, S. Lash, R. Robertson (eds.), *Global Modernities*, Sage, London.
- SCHEFFLER I., 1965, *Conditions of Knowledge*, University of Chicago Press, Chicago.
- SCHERER M., ([1926]1980), *Problems of a Sociology of Knowledge*, Routledge and Kegan Paul, London.
- STEHR, N., 1994, *Knowledge Societies*, Sage, London.
- UNESCO, 2006, *Education for All Global Monitoring Report*, UNESCO, Paris.
- WALLENSTEIN I., 1974, *The Modern World System*, Academic Press, New York.
- WEEDE E., 1990, *Rent Seeking or Dependency as Explanations of Why Poor People Stay Poor*, [in:] M. Albrow, E. King (eds.), *Globalisation, Knowledge and Society*, Sage, London.

Globalisation, Knowledge and Lifelong Learning

Society's structures are largely determined by the powerful forces operating at its centre, a place which education has never occupied. But education's content and functions have always responded to the demands of the centre. However, there has been one notable exception to this in the history of education; adult education has, until very recently, sought to respond to the needs of the people rather than to those of the social system. But in recent years even this form of education, like almost all other forms has been changed and the education of adults and higher education have seemed to be converging as education for employability and for employees continuing to keep abreast in the ever-developing world of commercial knowledge is beginning to dominate the educational scene. Consequently, this paper will examine the way in which knowledge has been appropriated and used in the globalised economy of contemporary society. Finally, it will point to the way that lifelong learning has emerged. It has three parts: the first examines globalisation and the knowledge society, the second the nature of knowledge in the knowledge economy and, thirdly, the processes of lifelong learning.