

HELENA ANNA JĘDRZEJCZAK

Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa

ORCID: 0000-0002-0626-9057

RYZIKO AUTORYTARYZMU W IDEI I PRAKTYCE UCZENIA SIĘ PRZEZ CAŁE ŻYCIE

ABSTRAKT: Artykuł podejmuje problematykę uczenia się przez całe życie (*Life-long Learning*) rozumianego jako idea i praktyka. Zagadnienie to jest przedmiotem polityk publicznych od lat sześćdziesiątych XX wieku. W związanym z nim dyskursie ujmowane jest nie tyle jako praktyka z wyboru lub konieczności, ile wartość autoteliczna o jednoznacznie pozytywnym charakterze. Z tym ujęciem polemizują przedstawiciele/ki nauk społecznych i humanistycznych, wskazując jego podporządkowanie neoliberalnej wizji świata, przerzucenie odpowiedzialności w całości na jednostkę i takie kreowanie dyskursu i praktyk, aby zachowania edukacyjne służyły potrzebom państwa, a nie ludzi. Artykuł również ujmuje ideę LLL krytycznie, jednak z innej perspektywy. Do analizy charakteru i konsekwencji idei LLL wykorzystano teorię sprawiedliwości Johna Rawlsa, koncepcję wolności Isaiaha Berlina i pojęcie utopii w rozumieniu Karla Mannheima. W tak zakreślonym kontekście ideowym podjęto refleksję nad tym, w jaki sposób dominujące rozumienie LLL ujmuje relacje międzyludzkie oraz między państwem a jednostką, a także, w jaki sposób jego utopijność może sprzyjać podporządkowywaniu się autorytaryzmom przez obywateli i obywatelki. W końcowej części artykułu wskazano, w jaki sposób teksty filozofów – Berlina, Rawlsa i Mannheima – dają możliwość przeciwdziałania temu zjawisku.

Słowa kluczowe: uczenie się przez całe życie, demokracja, John Rawls, Isaiah Berlin, utopia, krytyczna analiza idei

WPROWADZENIE

Idea uczenia się przez całe życie jest przedstawiana w politykach publicznych jako jednoznacznie pozytywna, a zwiększenie odsetków osób uczestniczących w różnych formach uczenia się jest jednym z celów, które stawiają sobie wszystkie państwa Unii Europejskiej. W refleksji naukowej pojawiają się ujęcia krytyczne, dotyczące zarówno samej idei, jak i sposobów jej realizacji. Zazwyczaj wynikają one z krytyki podejścia neoliberalnego, w którym cała odpowiedzialność za uczenie się została przerzucona na jednostkę. W moim artykule chciałabym zwrócić uwagę na inny aspekt ryzyka, wynikającego z samej idei stojącej za uczeniem się przez całe życie i metod jej realizacji. Ryzykiem, które chcę opisać, jest zagrożenie autorytaryzmem, które – jak postaram się udowodnić – zawiera się w samej idei, a nie jedynie w niedoskonałym sposobie, w jaki przekuwana jest ona w rzeczywistość. Innymi słowy, pokazuję, że idea uczenia się przez całe życie albo jest utopijna (a więc ze swej natury niemożliwa do realizacji), albo że wręcz jest antyutopią, która może prowadzić do powstania dystopijnej rzeczywistości, w której to, co miało wyzwalać, staje się elementem zniewalającym, a to, co miało budować podmiotowość – uprzedmiotawia. Idea uczenia się przez całe życie mogłaby się więc wpisywać we wzorzec utopii stworzony przez Karla Mannheima, choć jej „potencjał utopijny” jest – zgodnie z jego koncepcją – relatywny. *Lifelong learning* byłoby koncepcją utopijną, gdyby „przedstawiciele określonej rzeczywistości bytu [czyli społeczeństwa – H. A. J.] [...] uznali, że jest „wyobrażeniem, którego z ich punktu widzenia z zasady nie da się zrealizować”¹. Do tego zagadnienia wrócę w dalszej części tekstu.

Współcześnie kwestie wychowania obywatelskiego dla demokracji i wobec zagrożenia autorytaryzmem stają się na powrót palącą kwestią,

¹ K. Mannheim, *Ideologia i utopia*, Warszawa 2008, s. 233.

choć minęło 30 lat, w ciągu których wierzyliśmy, że nastąpił „koniec historii”. Podstawą dla wspierania rozwoju społeczeństwa obywatelskiego i poczucia osobistej odpowiedzialności obywateli i obywaterek za jego funkcjonowanie jest podzielany przez daną wspólnotę katalog norm i wartości leżących u podstawy zawartej umowy społecznej. Oczywiście analizy związane z funkcjonowaniem społeczeństwa wymagają starannego zdefiniowania pojęć, do których się odnosimy; w naszym przypadku mogłyby to być demokracja i autorytaryzm. Jednakże jako historyczka idei uważam, że potrzebne jest „cofnięcie się” nie tyle do definiowania, czym są demokracja i autorytaryzm, ile do wartości stojących u podstaw tej pierwszej: wolności i sprawiedliwości.

Pytanie o to, czym jest wolność, jak należy ją rozumieć i pod jakimi warunkami można z niej zrezygnować, filozofowie i filozofki zadają sobie od setek lat. Ponieważ tematem niniejszego artykułu nie jest przegląd koncepcji wolności w filozofii europejskiej, pozwoliłam sobie dokonać wyboru ujęcia, które uznałam za interesujące dla problematyki wychowania obywatelskiego. Tekstem, do którego się odniosę, jest esej „Dwie koncepcje wolności” Isaiaha Berlina. Wybrałam go, ponieważ zarówno odnosi się do szeregu koncepcji klasycznych filozofów polityki, jak i zawiera ich współczesną (tzn. xx-wieczną) interpretację, moim zdaniem użyteczną dla rozważań nad aktualnymi problemami, z którymi zmagają się demokracja i jej badacze. Drugim pojęciem, które uważam za warte analizy w kontekście wychowania obywatelskiego w demokracji i autorytaryzmie, jest sprawiedliwość. To ona, obok wolności, jest podstawą społeczeństw demokratycznych i rządów prawa. Rozumienie tego pojęcia, właśnie jako podstawowego dla demokracji, zaczerpnęłam z *Teorii sprawiedliwości* amerykańskiego filozofa polityki Johna Rawlsa – znowu: filozofa jednocześnie współczesnego, ale i dobrze zakorzenionego w tradycji liberalnej.

W pierwszej części mojego artykułu opiszę skrótoowo rozumienie pojęcia „uczenia się przez całe życie” i wskażę, na czym opierają się ujęcia krytyczne wobec tej idei bądź praktyki jej wdrażania. W drugiej zarysuję koncepcje Rawlsa i Berlina, by w części trzeciej opowiedzieć, w jaki sposób *lifelong learning* (LLL) może stanowić zagrożenie dla filarów demokracji – wolności i sprawiedliwości. Za motto niniejszego tekstu niech

posłuży zdanie wyjęte z eseju Berlina: „Być może, iż bez nacisku sił społecznych idee polityczne rodzą się martwe; pewne natomiast jest to, że bez przyobleczenia w idee siły te pozostają ślepe i rozproszone”².

UCZENIE SIĘ PRZEZ CAŁE ŻYCIE – IDEE I ZAŁOŻENIA

Tytuł mojego artykułu mógłby wskazywać, że uważam, iż idea uczenia się przez całe życie jest czymś z gruntu złym lub przynajmniej ryzykownym. Nie jest to moim celem. Ponieważ w dyskursie pozaakademickim społeczeństwo, w którym wszyscy uczą się przez całe życie, funkcjonuje niemal wyłącznie jako stan docelowy i w sposób niepodlegający dyskusji właściwy, jako naukowczynie chcą odnieść się także do tych elementów idei *lifelong learning*, które potencjalnie mogą sprzyjać autorytaryzmowi. O idei uczenia się przez całe życie słyszymy w wystąpieniach polityków i ekspertów. Poprawieniu dotyczących go wskaźników mają służyć kolejne projekty unijne, za pomocą których mamy realizować krajowe i wspólnotowe polityki publiczne. Zakładam, że większość czytelniczek i czytelników zna założenia ideowe związane z uczeniem się przez całe życie, więc przypomnę je bardzo skrótowo.

Jako przedmiot polityk publicznych występuje od lat sześćdziesiątych xx wieku. Ich ogólnym celem jest, jak zapisano w „Perspektywie uczenia się przez całe życie”:

zapewnienie wszystkim uczącym się możliwości podnoszenia kompetencji oraz zdobywania i potwierdzania kwalifikacji zgodnie z ich potrzebami oraz wymaganiami rynku pracy i społeczeństwa obywatelskiego, ułatwienie przepływu osób między sektorami gospodarki i państwami Unii Europejskiej oraz przyczynianie się do promowania aktywności obywatelskiej i społecznej³.

² I. Berlin, *Dwie koncepcje wolności*, [w:] I. Berlin, *Cztery eseje o wolności*, Poznań 2000, s. 185.

³ *Perspektywa uczenia się przez całe życie*, Załącznik do uchwały Rady Ministrów nr 160/2013 z dn. 10 września 2013 r., s. 3.

Polityki te mają stanowić odpowiedź na zachodzące zmiany społeczne i wspierać każdego człowieka. Koncepcja OECD, które „patronuje” idei LLL, zakłada centralną pozycję osoby uczącej się w procesie uczenia się i zaspokajanie jej potrzeb związanych z rozwojem osobistym i funkcjonowaniem w społeczeństwie. Zgodnie z tym założeniem, podmiotem polityki na rzecz LLL jest człowiek. Co ważne, jest on w tym ujęciu istotą ze swej natury dążącą do wiedzy i rozwoju, a państwo i jego instytucje powinny ją wspierać w tych dążeniach. Drugim celem wspierania obywateli i obywaterek w uczeniu się jest przeciwdziałanie nierównościami i wykluczeniu społecznemu⁴.

Zapewne można by się zastanawiać, jak w ogóle możliwe jest krytyczne podejście do takiej pięknej idei. Jednak po pierwsze, praktyka wdrażania tej pięknej idei niekoniecznie zmierza w kierunku postawienia w centrum człowieka czy przeciwdziałaniu nierównościami. Po drugie, co dla tego artykułu ważniejsze, każda „piękna idea” również może mieć ciemne strony, o których napiszę w dalszej części tekstu.

UCZENIE SIĘ PRZES CAŁE ŻYCIE – PERSPEKTYWA KRYTYCZNA

Na „ciemne strony” idei uczenia się przez całe życie zwracają uwagę przedstawiciele i przedstawicielki nauk społecznych i humanistycznych, wpisujący się w perspektywę krytyczną wobec idei i praktyki LLL. Należy wymienić wśród nich m.in. Marię Mendel z Uniwersytetu Gdańskiego czy Ewę Solarczyk-Ambrozik i Zbyszko Melosika z Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, a także wielu badaczy i badaczek zagranicznych. Wspólnym mianownikiem ujęć krytycznych jest zwrócenie uwagi na przewagę narracji neoliberalnej w przedstawianiu i analizie idei uczenia się przez całe życie. Zbyszko Melosik w swojej typologii ujęć LLL określa je mianem neoliberalno-korporacyjnego i tłumaczy je jako „przekonanie o dezaktualizacji posiadanego wykształcenia, wiedzy, kompetencji

⁴ Por. *Qualifications Systems Bridges to Lifelong Learning*, OECD Publishing 2007.

i kwalifikacji”⁵. Dalej stwierdza, że „*Lifelong learning* [...] coraz częściej nabiera charakteru neurotycznej obsesji, wzmaganej przez formalne wymagania związane ze zmianą czy to rynku, czy konkretnej korporacji”⁶. Człowiek uczy się więc tylko po to, by zaadaptować się do potrzeb rynku pracy i odpowiedzieć na nie zgodnie z interesem pracodawców, co redukuje LLL do sfery zawodowej.

Badacze i badaczki, tacy jak np. John Holfort i Vida Mohorčič-Špolar czy Solarczyk-Ambrozik, zwracają uwagę na podwójne wypaczenie idei LLL. Uczenie się nie tylko zredukowano do sfery zawodowej, a jego cele podporządkowano potrzebom pracodawców, ale także jednostka stała się jedynym podmiotem odpowiedzialnym za własne uczenie się. Niedysyjsze „kształcenie ustawiczne”, w którym ciężar odpowiedzialności spoczywał na państwie, zastąpiło „uczenie się przez całe życie”, za które każdy odpowiada we własnym zakresie. To przeniesienie odpowiedzialności jest immanentną cechą neoliberalizmu, w którym samodzielność ma być emanacją wolności i podmiotowości jednostki. Pytanie o to, co jeśli jednostka tej „wolności” nie chce bądź nie ma kompetencji, by z niej skorzystać, pozostaje otwartym. Powyższy opis pokazuje na wycofanie się państwa i porzucenie dyskursu związanego ze sprawiedliwością społeczną.

Opozycja między wolnością a bezpieczeństwem jest podstawowym problemem analizowanym w filozofii polityki. W refleksji nad uczeniem się przez całe życie, demokracją i wolnością oczywiście także nie można od niej uciec. Ponieważ danie jednostce pełnej wolności do decydowania o własnym uczeniu się bywa postrzegane jako porzucenie tejże jednostki przez państwo, warto pochylić się także nad problemem jej autonomii. Nad rozumieniem tego pojęcia w kontekście edukacji zastanawia się Tadeusz Sławek w poświęconym demokracji i przygotowywaniu się do życia w niej eseju „Autonomia, kształcenie, dług”. W tekście tym pisze o kluczowym aspekcie edukacji, czyli kształtowaniu człowieka rozumiejącego. Autor stawia również pytanie, na czym polega autonomia człowieka

⁵ Z. Melosik, *Lifelong learning – społeczno-kulturowe (re)konstrukcje*, „Studia Edukacyjne” 2018, nr 49, s. 75.

⁶ Tamże.

(*auto-* i *-nomos*) i innych ludzi – człowieka, dla którego demokracja jest środowiskiem naturalnym, a odpowiedzialność za własne decyzje i działania jest etyczną podstawą życia w państwie prawa. Jak pisze sam eseista:

Autonomia sprzyjająca heteronomii to najprostszy opis wyzwania, jakim jest demokracja. Gdy zaś mówimy o dyspozycji do kreślenia własnego „planu życia”, do kultywowania dyspozycji do odpowiedzialnego decydowania jako warunków demokracji, od razu stawiamy na pierwszym planie kwestię edukacji. Kto lekceważy kształcenie i naukę, ten lekceważy nie tylko wspólną przyszłość, ale opowiada się przeciwko jakiegokolwiek wspólnocie przyszłości. Kształcenie jest bowiem niczym innym, jak przygotowywaniem się do wspólnego czynienia przyszłości, która bez tego przygotowania rozprysnie się w mozaikę całkowicie zindywidualizowanych projektów, w których zaniknie jakakolwiek idea wspólnotowości⁷.

Z innej perspektywy do autonomii jednostki w kontekście edukacji podchodzi Solarczyk-Ambrozik. Poznańska badaczka zwraca uwagę, że deklaratywna „orientacja na uczącego się, obok przesunięcia nacisku z kształcenia na uczenie się [...] nie jest jednak zawsze wyrazem humanistycznego, andragogicznego podejścia do procesu uczenia się”⁸. O tym, czy tak będzie, decyduje cel: albo wybrany świadomie przez jednostkę, albo też jej narzucony, np. poprzez oczekiwanie określonych wyników uczenia się. Co gorsza, nawet jeśli wydaje się, że cel został określony przez jednostkę samodzielnie, może być jedynie wyrazem „dążności do konstruowania nowych jednostkowych tożsamości, lepiej przystosowanych do realizowania osiągnięć i społecznych oczekiwań”⁹. Uczenie się, które miało być dla jednostek emancypujące, staje się jednym z elementów ich adaptowania się do zastanej rzeczywistości.

⁷ T. Sławek, *Autonomia, kształcenie, dług*, [w:] *Wolność, równość, uniwersytet*, red. C. Kościelniak, J. Makowski, Warszawa 2011, s. 24.

⁸ E. Solarczyk-Ambrozik, *Całozyciowe uczenie się jako idea edukacyjna, polityka, strategie działań i zmieniający się krajobraz edukacyjny rzeczywistości*, „*Studia Edukacyjne*” 2018, nr 51, s. 26.

⁹ Tamże.

Być może pewną odpowiedzią na problemy wskazywane przez reprezentantów nurtu krytycznego wobec LLL jest więc wychowywanie czy też edukacja dla autonomii – jednoczesnego spełniania się we własnych zamierzeniach, ale także w ramach *nomosu*, ładu prawnego czy szerzej: wspólnoty rządzonej przez prawa. Jak pisze cytowany już Sławek: „jednostka i prawo jako główne uosobienie tego, co ponadjednostkowe, harmonijnie, współpracują wtedy, gdy są spełnieniem wolności”¹⁰.

To „wyjście” do wolności jako wartości podstawowej, jest ważnym elementem, do którego jeszcze wrócę. Na razie chciałabym zwrócić uwagę na inne zagadnienie: niezależnie od tego, czy uczenie się ma służyć jednostce, państwu czy rynkowi pracy, ono samo jest w dyskursie nie tylko praktyką (z wyboru lub konieczności), ale także (a może przede wszystkim) wartością autoteliczną. Niezależnie od tego, czy uczymy się dla samych siebie, dla pracodawcy czy po to, by zaspokoić potrzeby państwa, już sam fakt uczenia się ma być zjawiskiem jednoznacznie pozytywnym. I właśnie z tego uznania uczenia się za wartość wynika moim zdaniem ryzyko porzucenia wolności i sprawiedliwości, a co za tym idzie – zbliżania się do autorytaryzmu. Przejdę teraz do omówienia teorii sprawiedliwości Rawlsa i koncepcji wolności Berlina.

TEORIA SPRAWIEDLIWOŚCI JOHNA RAWLSA

Dzieło Rawlsa, podobnie jak *O umowie społecznej* Jeana-Jacquesa Rousseau, jest traktatem dotyczącym urządzenia demokratycznego społeczeństwa i zasad nim rządzących. Rawls skupia się przede wszystkim na poszukiwaniu odpowiedzi na pytanie o to, czym jest sprawiedliwość w społeczeństwie, starając się stworzyć „alternatywną [wobec utylitaryzmu – H. J. A.], zarówno systematyczną jak i użyteczną koncepcję moralną”¹¹. Tworzy więc koncepcję z ducha kantowską, nie proponując – jak sam pisze – nowych kategorii, ale ujmując je w oryginalny sposób. Jego

¹⁰ T. Sławek, *Autonomia, kształcenie, dług*, dz. cyt., s. 21.

¹¹ J. Rawls, *Teoria sprawiedliwości*, Warszawa 2009, s. 4.

celem jest stworzenie „najwłaściwszej bazy moralnej dla społeczeństwa demokratycznego”¹². Podobnie jak inne dzieła wpisujące się w tradycję kontraktualistyczną, *Teoria sprawiedliwości* Rawlsa, najogólniej rzecz ujmując, dotyczy napięcia między wolnością a równością oraz warunków porozumienia między ludźmi tak, by możliwe było zbudowanie dobrego społeczeństwa. Tym, co jest w jego koncepcji wyjątkowe, jest rozumienie sprawiedliwości jako bezstronności.

Cóż ta bezstronność oznacza? Po pierwsze, Rawls zakłada, że ludzie z natury są racjonalni i „wzajemnie sobą niezainteresowani”¹³, tzn. nie ingerują w życie i wybory innych osób. W rozumieniu racjonalności natury ludzkiej Rawls pozostaje wierny utylitaryzmowi – racjonalne ma być to, co najbardziej efektywne dla realizacji postawionego celu, czyli w tym przypadku dobrze funkcjonującego społeczeństwa. Po drugie, zakłada, że wyboru zasad sprawiedliwości ludzie – z natury wolni i równi – dokonaliby, gdyby pozostawali za „zasłoną niewiedzy”. Oznacza to, że gdyby mieli decydować o zasadach sprawiedliwości społecznej, nie wiedząc, jaką pozycję będą w tym społeczeństwie zajmować, dokonaliby racjonalnego wyboru. Racjonalnego, czyli najkorzystniejszego dla społeczeństwa, którego celem jest dobre funkcjonowanie wolnych i równych ludzi. Tu wyraźnie widać kantowski imperatyw kategoryczny, jednak Rawls idzie o krok dalej: nie tylko zakłada, że jednostka będzie sama postępowała tak, jak chciałaby, by stało się to zasadą powszechnie obowiązującą, ale także, że mając możliwość wyboru zasady rządzącej społeczeństwem, jeśli nie będzie znała własnej przyszłej pozycji, wybierze rozwiązanie najbardziej sprawiedliwe.

Rawls, analizując różne teorie sprawiedliwości, instytucje z nimi związane i cele, jakim służą, formułuje dwie zasady:

Pierwsza zasada sprawiedliwości mówi, że „każda osoba winna mieć równe prawo do jak najszerzego systemu równych podstawowych wolności możliwego do pogodzenia z podobnym systemem wolności dla innych”.

¹² Tamże, s. 5.

¹³ Tamże, s. 223.

Druga zasada sprawiedliwości mówi: „Nierówności społeczne i ekonomiczne mają być tak ułożone, by zarówno (a) można się było rozsądnie spodziewać, że będzie to z korzyścią dla każdego, jak i (b) wiązały się z pozycjami i urzędami otwartymi dla wszystkich”¹⁴.

Ich przyjęcie byłoby zdaniem Rawlsa podstawą demokratycznego społeczeństwa. Jak zaznaczyłam wcześniej, podstawą dla takiego wyboru ma być racjonalność, co jest interesujące w perspektywie rozważań nad wolnością Berlina.

KONCEPCJA WOLNOŚCI ISAIAHA BERLINA

Elementem koncepcji sprawiedliwości, a więc także dobrego społeczeństwa Rawlsa, jest wolność. Sam Rawls oczywiście rozkłada na czynniki pierwsze także to pojęcie, ja jednak na potrzeby tego artykułu pozwoliłam sobie na dokonanie połączenia i posłużyłam się analizą wolności autorstwa Berlina. Zakładam, że jego „Dwie koncepcje wolności” są esejem powszechnie znanym, więc przypomnę go jedynie pokrótce. Berlin kreśli w nim opozycję pomiędzy wolnością negatywną („wolność od”) a wolnością pozytywną („wolność do”). Pokazuje rozumienie wolności u klasyków myśli filozoficzno-politycznej oraz to, w jaki sposób dwie koncepcje wolności stopniowo się od siebie oddalały.

W pierwszej części eseju filozof, omawiając wolność negatywną, stwierdza, że „wolność mierzy się zazwyczaj zakresem, w jakim nikt nie ingeruje w naszą działalność”¹⁵. W kolejnych akapitach odwołuje się do klasyków liberalizmu, śledząc rozwój myśli i pokazując, jakich obszarów wolność negatywna dotyczy. Przypomina także, jakie czyhają zagrożenia dla tak rozumianej wolności i na jakie pułapki natrafiła w historii (przywołuje m.in. terror jakobiński). Wreszcie, pisze, które elementy tworzą

¹⁴ Tamże, s. 107.

¹⁵ I. Berlin, *Dwie koncepcje wolności*, dz. cyt., s. 187.

minimalny obszar wolności człowieka, tak, aby „nie znikczemnieć albo zaprzeczyć własnej naturze”¹⁶.

W drugiej części eseju Berlin zajmuje się wolnością pozytywną. Pokazuje, że pozornie może wydawać się bardziej atrakcyjna, bo związana jest z samostanowieniem jednostki. Poświęconą jej część eseju rozpoczyna od słów:

„Pozytywny” sens słowa „wolność” wynika z pragnień jednostki chcącej być panem swego losu. Życzę sobie, aby moje życie i decyzje zależały ode mnie, a nie od sił zewnętrznych jakiegokolwiek rodzaju. Chcę być narzędziem swojej, a nie cudzej woli. Chcę być podmiotem, a nie przedmiotem¹⁷.

Berlin pisze wprost, że wolność pozytywna stoi u podstaw „politycznych teorii samorealizacji”¹⁸. Jednak czytelnika, któremu wydawałoby się, że w tym rozumieniu wolności „pułapki historyczne” będą mniej groźne, Berlin jednoznacznie wyprowadza z błędu. Pokazuje bowiem, że to właśnie ją wykorzystano do przekonania społeczeństw do narodowego socjalizmu i radzieckiej wersji komunizmu. Jak to możliwe? Berlin, przedstawiając konsekwencje „pozytywnej doktryny wyzwolenia przez rozum”¹⁹, obecnej w myśli wszystkich filozofów przekonanych, że zrozumienie świata, w tym rządzących nim praw, zarówno fizycznych czy matematycznych, jak i historii, prowadzi do wolności, zwraca uwagę na ryzyko związane z przyjęciem, że istnieje obiektywna prawda, której poznanie da człowiekowi i ludzkości wolność. Ponadto filozofowie, których myśl opiera się na idei racjonalnego wyboru, na przekonaniu, że człowiek, który rozumie racjonalną konieczność danego wyboru, będzie go zarazem aprobował, wpadają w pułapkę o tragicznych konsekwencjach.

Niezależnie od przyjmowanej przez nich perspektywy, „program oświeconego racjonalizmu od Spinozy aż do ostatnich (czasem nie-

¹⁶ Tamże, s. 192.

¹⁷ Tamże, s. 197.

¹⁸ Tamże, s. 199.

¹⁹ Tamże, s. 211.

świadomych) uczniów Hegla”²⁰, choć może przyjmować różne formy społecznienia, leży i będzie leżał zdaniem Berlina „u podstaw wielu współczesnych ideologii: nacjonalistycznych, komunistycznych, autorytarnych i totalitarnych”²¹. Czy odpowiedzią ma być odwrócenie się od wiedzy i idei racjonalistycznych? Oczywiście nie. Berlin pokazuje jedynie, odwołując się do przykładów historycznych (np. rewolucji francuskiej) i filozoficznych (analizując konsekwencje idei kolejnych myślicieli związanych z tradycją racjonalistyczną i liberalną), że nie mogą one stanowić odpowiedzi na pytanie o właściwy ustrój i sposób organizacji społeczeństwa w największym stopniu pozwalający na dążenie do obiektywnie właściwego porządku. Co więcej, wskazuje, że to, co uznajemy za przejaw obiektywnej racjonalności, jest po prostu konsekwencją

tęgo, jak określimy dobro i zło, to znaczy [zależy – H. A. J.] od naszych moralnych, religijnych, intelektualnych, ekonomicznych i estetycznych wartości, które z kolei związane są z naszą koncepcją człowieka i jego podstawowych potrzeb²².

Berlin obnaża pozorność przekonania o odnalezieniu właściwej drogi, czyli uznawaniu rozwoju wiedzy jako sposobu uzdrawiania społeczeństwa i jednoczesnego spełniania się człowieczeństwa. Rada, której udziela, jest trudna w realizacji. Stwierdza bowiem, że „uświadomienie sobie względności własnych przekonań [...], a mimo to niezachwiane trwanie przy nich, oto, co odróżnia człowieka cywilizowanego od barbarzyńcy”²³. Samo to wydaje się trudne, zwłaszcza, że jako przedstawiciele społeczeństw zachodnich jesteśmy przyzwyczajeni do poszukiwania absolutnych praw i kluczowych idei, obiektywnych zasad rządzących światem i prawdy na temat natury ludzkiej. Tymczasem Berlin każe nam nie tylko przyjąć, że są względne, ale dodatkowo stwierdza, że o człowieczeństwie decyduje właśnie to, że pomimo świadomości ich względności, będziemy im wier-

²⁰ Tamże, s. 208.

²¹ Tamże, s. 211.

²² Tamże, s. 236.

²³ Tamże, s. 239.

ni. Choć pragnienie, by stały się obiektywne, ma charakter metafizyczny, to – zdaniem Berlina – podporządkowanie temu pragnieniu działań, jest „symptodem głębokiej [...] i niebezpiecznej niedojrzałości moralnej i politycznej”²⁴. Konieczna jest więc refleksja nad ideami i wartościami, nad własnym stosunkiem do każdej z nich i nad tym, w jaki sposób jest się w stanie funkcjonować w rzeczywistości tworzonej przez pluralizm wartości i różne pomysły na realizację własnej wolności.

MIĘDZY BERLINEM I RAWLSEM A *LIFELONG LEARNING*

To, co pozwala mi na nakreślenie linii między Berlinem a Rawlsem, jest widoczne w cytacie z pierwszego z nich:

Równość wolności: nietraktowanie innych tak, jak nie chciałbym być przez nich traktowany; spłacenie długu tym, którym zawdzięczam moją wolność, pomyślność lub wykształcenie; sprawiedliwość w jej najprostszym i najpowszechniejszym znaczeniu – oto podstawy liberalnej moralności. Wolność nie jest jedynym celem ludzi²⁵.

Wolność rozumiana tak, jak rozumie ją Berlin (w ujęciu negatywnym), musi się składać na sprawiedliwość tworzącą koncepcję Rawlsa. Z kolei bez tejże sprawiedliwości – jak pokazuje powyższy cytat – wolność nie ma szans zaistnieć.

Teraz chciałabym ująć wszystkie poruszone dotychczas wątki: idei uczenia się przez całe życie, jej realizacji, krytycznego ujęcia LLL, teorii sprawiedliwości Rawlsa, koncepcji wolności Berlina i zagrożenia autorytaryzmem. W jaki sposób idea i praktyka LLL miałyby stać w sprzeczności z zasadami sprawiedliwości sformułowanymi przez Rawlsa? Jak mogą odbierać wolność rozumianą tak, jak opisuje ją Berlin, zamiast ją dawać?

²⁴ Tamże, s. 239.

²⁵ Tamże, s. 190.

Po pierwsze, choć teoria sprawiedliwości Rawlsa dotyczy budowania kontraktu społecznego, a więc tego, co leży (powinno leżeć) u podstaw ładu społecznego, zawiera także sprecyzowaną koncepcję natury ludzkiej. Opiera się ona, jak wspomniałam, na racjonalności i nieegoistycznym braku zainteresowania innymi. Analizując ujęcia krytyczne wobec LLL, trudno jest dojść do wniosku, że natura ludzka zawarta w koncepcji LLL choć trochę zbliża się do tego ideału. Choć cała koncepcja ma służyć dobru społeczeństwa i tworzących je jednostek, to każda z tych jednostek jest w założeniu egoistyczna. Ma dążyć – dzięki działaniom publicznym lub w modelu neoliberalnym dzięki własnym zasobom – do samorealizacji i szczęścia rozumianego jako ciągły samorozwój. Ma realizować swoje pasje, chęć poznania nowych obszarów lub poprawiać swoją pozycję na rynku pracy. Potencjalna racjonalność, która jej wyborom towarzyszy, nie jest racjonalnością rozumianą po Rawlsowsku, czyli nastawioną na cel społeczny, ale na działanie na własną korzyść. Korzyści te, dzięki działaniom publicznym, mogą „zsumować się” w dobro społeczne, ale nie wynika ono z przyjętej koncepcji natury ludzkiej ani z podzielenia tego celu przez społeczeństwo, ale jedynie przez decydentów politycznych. Jednostka pozostaje nastawiona wyłącznie na samą siebie.

Rozwinięcie tego „zarzutu” daje koncepcja wolności pozytywnej Berlina. W dalszej części cytowanego wcześniej eseju myślenie w jej ramach wygląda tak:

Chcę być kimś, a nie nikim; tym, kto decyduje za siebie, a nie tym, za kogo decydują, samosterownym, a nie kierowanym przez prawa natury lub przez innych ludzi, jakbym był rzeczą, zwierzęciem lub niewolnikiem niezdolnym, by udźwignąć rolę człowieka, to znaczy wyznaczyć sobie własne cele i kierunki działania oraz zmierzać do ich realizacji²⁶.

Innymi słowy: ten, kto nie dąży do samorealizacji, jest nikim. Ten, kto nie wyznacza celów i kierunków działania, traci swoje człowieczeństwo.

²⁶ Tamże, s. 197.

Ten fragment może wydawać się przerażający. Przerażający nie tylko dlatego, że podobne argumenty wykorzystano, budując systemy totalitarne. Przerażający dlatego, że bardzo łatwo jest znaleźć echa takiego myślenia w narracji o uczeniu się jako konieczności, warunku dobrego życia, obowiązku czy powinności. Łatwo też wyobrazić sobie lub zoba-
czyć, że budując takie narracje, szeroko otwiera się „furtkę” dla pogardy wobec tych, którzy nie chcą lub nie są w stanie wpisać się w obowiązujący model. I że wówczas łatwo jest poddać się ideom autorytarnym, budowanym z jednej strony na pogardzie, z drugiej – na lęku.

ZAKOŃCZENIE

Na zakończenie chciałabym zacytować fragment eseju Berlina, w którym filozof zastanawia się nad sytuacją, w której porzucono by pracę nad ideami, uznając, że wszystko w społeczeństwie jest już ustalone, a zajmowanie się nimi jest „jałową rozrywką wyobraźni”²⁷. Berlin ostrzega za Heinrichem Heinem, że

idee zaniechane przez ludzi, którzy powinni się nimi zajmować – to znaczy wyćwiczonych w sztuce krytycznej analizy idei – wymykają się czasem spod kontroli i zdobywają tak przemożną władzę nad rozgorączkowanymi masami ludzkimi, że przestają do nich docierać racjonalne argumenty [...] koncepcje filozoficzne pielęgnowane w zaciszu profesorskich gabinetów mogą zniszczyć cywilizację²⁸.

To ostrzeżenie należy odnieść również do omawianej idei uczenia się przez całe życie, która w założeniu jest emancypująca, ale niesie pewne ryzyko autorytaryzmu. Bezrefleksyjne przyjęcie jakiejkolwiek idei jako powszechnie obowiązującej i brak poddawania jej krytycznej analizie sprawia, że w dyskursie zaczyna ona funkcjonować jako jeden z elemen-

²⁷ Tamże, s. 184.

²⁸ Tamże.

tów tożsamości europejskiej, wartość autoteliczna i czynnik warunkujący człowieczeństwo. Rozważania na temat możliwości jakiegokolwiek warunkowania człowieczeństwa każą skierować myśli ku Mannheimowskim pojęciom ideologii i utopii. W szczególności należy zwrócić uwagę na przekonanie o istnieniu nienegocjowalnych, wspólnych i zrozumiałych samych przez się kulturowych wartości Europy – tych elementów, które pozwalają na budowę wspólnego społeczeństwa europejskiego, ale także: których podzielenie określa przynależność lub brak przynależności do tej wspólnoty myśli, idei i wartości. Marta Bucholc pisze w eseju poświęconym utopiom jedności i utopiom różnicy, że

kulturowe wartości Europy, których jedność miałyby być gwarancją powodzenia projektu budowy wspólnego społeczeństwa, mają charakter podobny do wszystkich innych przesłanek w myśleniu utopijnym: są zarazem faktem i nakazem, zarazem są i być powinny, choćby ich nie było²⁹.

Współcześnie taki właśnie charakter może mieć uczenie się przez całe życie. Ma być jednocześnie ideą i praktyką, ma pozwalać jednostce uzyskiwać pełnię człowieczeństwa, a społeczeństwu zapewniać spójność. Jednocześnie, choć ideału społeczeństwa, którego wszyscy członkowie się uczą, nie można ani spełnić, ani – pozostając w głównym nurcie badań i refleksji – zakwestionować, uczenie się przez całe życie przestaje być jedynie ideą lub pomysłem na wspieranie rozwoju społeczeństw i jednostek, a staje się immanentną cechą tożsamości europejskiej. Staje się więc właśnie tym, co Bucholc opisuje jako *clue* Mannheimowskiego myślenia utopijnego: faktem i nakazem (w tym przypadku mającym dodatkowo charakter moralny i związany z realizacją pełni człowieczeństwa), czymś, co teoretycznie jest (wszak ideę tę wdrażamy od kilkudziesięciu lat) i być powinno (bo prowadzi do szczęścia jednostek i społeczeństw), chociaż – jak każdy ideał – w rzeczywistości nie istnieje.

²⁹ M. Bucholc, *Złożoność nie do udźwignięcia: utopie jedności, utopie różnicy*, „Studia Socjologiczne” 2013, nr 4(211), s. 30.

Utopijność idei nie przekreśla jej jako pewnej koncepcji ani nawet pomysłu na funkcjonowanie społeczeństwa. Niezbędne jest jednak spełnianie postulatu Berlina, czyli niedopuszczenie do ich „wymknięcia się spod kontroli”, bo wtedy mogą stać się podłożem dla ideologii będącej drogą do realizacji utopii. Dlatego też mam nadzieję, że w refleksji nad uczeniem się i jego społeczną rolą nigdy nie stwierdzimy, że wszystko już jest ustalone i nie wymaga dyskusji. Nie przedstawię więc złotych rad ani pomysłów na to, jak rozwiązać ów konflikt wartości związany z ideą uczeniem się. Mam tylko nadzieję, że zaprezentowane rozważania nad ideami wolności, demokracji i autorytaryzmu oraz ich relacją z koncepcją uczenia się przez całe życie skłonią nas do refleksji nad podstawami aksjologicznymi systemu społecznego, w którym zapewne każdy i każda z nas chciałaby żyć. I że nigdy nie poczujemy się zwolnieni ani z krytycznej analizy idei, ani z rozważań nad ich potencjałem dla budowania ideologii będącej dążeniem do utopii – tego, co obecnie wydaje się wspólnocie niemożliwe, ale ma potencjał zmiany, przewrotu, rewolucji. Nie twierdzę, że przekształcanie rzeczywistości lub dążenie do tego jest ze swej natury złe. Mam jednak nadzieję, że każda idea mająca potencjał zmiany społecznej będzie obiektem krytycznego namysłu, pogłębionej debaty i zastanawiania się nad jej konsekwencjami, by nie wyrwała się na wolność i nie zdobyła samodzielnej kontroli nad społeczeństwem.

BIBLIOGRAFIA

- Berlin I., *Cztery eseje o wolności*, przekł. D. Grinberg, D. Lachowska, J. Łoziński, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2000.
- Bucholc M., *Złożoność nie do udźwignięcia: utopie jedności, utopie różnicy*, „Studia Socjologiczne” 2013, nr 4(211).
- Mannheim K., *Ideologia i utopia*, przekł. J. Miziński, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa 2008.
- Melosik Z., *Lifelong learning – społeczno-kulturowe (re)konstrukcje*, „Studia Edukacyjne” 2018, nr 49.
- Perspektywa uczenia się przez całe życie*, Załącznik do uchwały Rady Ministrów z dn. 10 września 2013 r., nr 160/2013.

Qualifications Systems Bridges to Lifelong Learning, OECD Publishing 2007.

Rawls J., *Teoria sprawiedliwości*, przekł. M. Panufnik, J. Pasek, A. Romaniuk, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.

Sławek T., *Autonomia, kształcenie, dług*, [w:] *Wolność, równość, uniwersytet*, red.

C. Kościelniak, J. Makowski, Wydawnictwo Instytut Obywatelski, Warszawa 2011.

Solarczyk-Ambrozik E., *Całozyciowe uczenie się jako idea edukacyjna, polityka, strategie działań i zmieniający się krajobraz edukacyjny rzeczywistości*, „*Studia Edukacyjne*” 2018, nr 51.

THE RISK OF AUTHORITARIANISM IN THE IDEA AND PRACTICE OF LIFELONG LEARNING

ABSTRACT: The article addresses the issue of Lifelong Learning (LLL) as an idea and practice. This issue has been the subject of public policies since the 1960s. In the related discourse, it is seen not so much as a practice of choice or necessity, but as an autotelic value with an unambiguously positive character. Representatives from the social sciences and humanities dispute with this view, pointing to its subordination to a neoliberal vision of the world, the shifting of responsibility entirely to the individual and the creation of discourse and practices in such a way that educational behaviour serves the needs of the state rather than those of the people. The article also takes a critical look at the idea of LLL, but from a different perspective. John Rawls' theory of justice, Isaiah Berlin's concept of freedom and Karl Mannheim's notion of utopia are used to analyse the nature and consequences of the idea of LLL. Within such an ideological context, a reflection was undertaken on how the dominant understanding of LLL captures the relationship between people and between the state and the individual, and how its utopianism may foster subordination to authoritarianism by male and female citizens. The final section of the article identifies how texts by philosophers Berlin, Rawls and Mannheim offer a way of countering this.

KEYWORDS: lifelong learning, democracy, John Rawls, Isaiah Berlin, utopia, critical analyses of ideas