

Piotr Mikiewicz

Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu

<https://orcid.org/0000-0002-6102-5768>

piotr.mikiewicz@yahoo.pl

EDUKACJONALIZACJA I JEJ ZNACZENIE WE WSPÓŁCZESNYM ŚWIECIE¹

EDUCATIONALISATION AND ITS MEANING IN CONTEMPORARY WORLD

DOI: 10.24917/ycee.2021.12.43-51

Abstrakt:

Artykuł podejmuje wątek procesów edukacjonalizacji – zwiększania znaczenia instytucji edukacji formalnej w obszarach do tej pory niezwiązanych/niekojarzonych z tego rodzaju działaniami. W tekście przedstawiono kontekst społeczny syndromu edukacjonalizacji oraz jego potencjalne skutki. Zaprezentowano w nim kilka refleksji na temat procesów formatujących współczesne warunki funkcjonowania jednostek w społeczeństwie zachodnim. Wydaje się, że procesy te są wspólne dla tzw. krajów rozwiniętych. Wypływa to z dwóch źródeł. Po pierwsze, z poziomu rozwoju gospodarczego, rozwoju nowych technologii i wejścia w erę przemysłu 4.0, co stwarza sytuację, w której szkolenie kadr dla gospodarki staje się zadaniem szczególnie ważnym i wymaga pracy z osobami w każdym wieku, nie tylko w klasycznie rozumianym wieku szkolnym. Po drugie, jest efektem przemian kulturowych, które stawiają człowieka w obliczu konieczności posiadania bardzo szerokiego i wielorakiego wachlarza kompetencji i korzystania z coraz bardziej wyrafinowanej wiedzy w sytuacjach nie tylko zawodowych, co zmusza do odwoływania się do coraz bardziej wyspecjalizowanych systemów eksperckich, o których pisał A. Giddens (2004). Pod tym względem mówimy o procesach opisywanych jako typowe dla późnej czy płynnej nowoczesności. Hasło „uczenie się przez całe życie” robi dziś karierę i przestaje być tylko frazesem mówiącym o tym, że przez całe życie zbieramy doświadczenia. Uczenie się (edukacja) staje się narzędziem, zadaniem, efektem (w postaci postawy gotowości do stałego rozwijania umiejętności) definiującym logikę działania współczesnych ludzi.

Słowa kluczowe: edukacjonalizacja, edukacja, ekspansja edukacji formalnej, kultura.

Abstract:

This text presents a few reflections on the processes formatting contemporary conditions for the functioning of individuals in Western society. The term life-long learning makes a career today and ceases to be just a cliché, saying that we have been gathering experiences all our lives. Learning (education) becomes a tool, a task, an effect (in the form of an attitude of readiness for constant development of skills), which defines the logic of action of contemporary people. This text should be seen as a contribution to a broader analysis of social processes related to the growing importance of educational institutions in the contemporary world.

The first part presents the main features of the syndrome of educationalisation as a process resulting from the expansion of formal education institutions. The author points out here the importance of school education in changing the way

¹ Tekst jest zmodyfikowaną polską wersją artykułu: Mikiewicz, P., 2020, Educationalisation and its implications for contemporary society. *Dyskursy Młodych Andragogów/Adult Education Discourses*, (21), 9–19.

of peoples' ways of thinking over the decades and in locating the value of education in the centre of Western culture. The second part of the text presents the influence of education on various spheres of functioning of individuals. The author shows how the educational logic begins to regulate the activities of individuals in fields so far not associated with education.

Keywords: education, educationalisation, educational policy, culture.

Wstęp

Niniejszy tekst stanowi próbę refleksji nad znaczeniem dyskursu edukacyjnego we współczesnym świecie. Taktuję elementy polityki edukacyjnej, a szerzej polityki społeczno-gospodarczej, jako wyraz pewnego syndromu społeczno-kulturowego, który kształtuje sposób funkcjonowania współczesnych obywateli krajów rozwiniętych. Syndrom ten określam mianem *edukacjonalizacji*. Najogólniej można go zdefiniować jako ulokowanie problematyki edukacyjnej w centrum dyskursu kulturowego współczesnych społeczeństw. Wymaga to jednak rozwinięcia.

W artykule w formie eseistycznej staram się przedstawić kilka refleksji na temat procesów formujących współczesne warunki funkcjonowania jednostek w społeczeństwie zachodnim. Wydaje się, że procesy te są wspólne dla tzw. krajów rozwiniętych. Wypływa to z dwóch źródeł. Po pierwsze, z poziomu rozwoju gospodarczego, rozwoju nowych technologii i wejścia w erę przemysłu 4.0, co stwarza sytuację, w której szkolenie kadr dla gospodarki staje się zadaniem szczególnie ważnym i wymaga pracy z osobami w każdym wieku, nie tylko w klasycznie rozumianym wieku szkolnym. Po drugie, jest efektem przemian kulturowych, które stawiają człowieka w obliczu konieczności posiadania bardzo szerokiego i wielorakiego wachlarza kompetencji i korzystania z coraz bardziej wyrafinowanej wiedzy w sytuacjach nie tylko zawodowych, co zmusza do odwoływania się do coraz bardziej wyspecjalizowanych systemów eksperckich, o których pisał Anthony Giddens (1991). Pod tym względem mówimy o procesach opisywanych jako typowe dla późnej czy płynnej

nowoczesności. Hasło „uczenie się przez całe życie” robi dziś karierę i przestaje być tylko frazesem mówiącym o tym, że przez całe życie zbieramy doświadczenia. Uczenie się (edukacja) staje się narzędziem, zadaniem, efektem (w postaci postawy gotowości do stałego rozwijania umiejętności) definiującym logikę działania współczesnych ludzi. Niniejszy tekst należy potraktować jako przyczynek do szerszej analizy procesów społecznych związanych ze zwiększaniem się znaczenia instytucji edukacyjnych we współczesnym świecie.

Edukacjonalizacja – czym jest?

Mówiąc najprościej: edukacjonalizacja oznacza postępujący proces wzrostu znaczenia instytucji edukacji formalnej w życiu jednostek. Termin „edukacjonalizacja” opisuje mechanizmy, poprzez które praktyki, procesy i formy związane z kształceniem szkolnym penetrują coraz szersze obszary życia społecznego. Jest to również proces związany z tym, że kształcenie formalne jest wskazywane jako główny czynnik odpowiedzialny za kreowanie i rozwiązywanie różnorodnych problemów społecznych. Ponadto wskazuje się, że w coraz bardziej „uszkolnionym społeczeństwie” [*schooled society*] szkoły kształtują coraz więcej aspektów życia jednostek – od metod wychowywania dzieci do wzorów małżeństwa i sposobów spędzania wolnego czasu.

W tym momencie w nawias biorę dyskusję na temat relacji pojęć „edukacja”, „wychowanie” i „socjalizacja” i przyjmuję, że pojęcie edukacji, zgodnie z praktyką analityczną socjologii edukacji (Mikiewicz, 2016, 2017), oznacza procesy

celowego kształtowania umiejętności, postaw i wartości przez wyspecjalizowany personel przy użyciu określonych procedur i narzędzi. Tak zdefiniowane pojęcie edukacji oznacza, że przedmiotem naszego namysłu są procesy związane z funkcjonowaniem tzw. edukacji formalnej (w myśl nomenklatury andragogicznej – Malewski, 2010). I w tym tkwi sedno syndromu społecznego, jakim jest edukacjonalizacja – stanowi ona bowiem efekt ekspansji form i procedur edukacji formalnej na coraz szersze obszary życia społecznego.

Kluczem do zrozumienia znaczenia syndromu edukacjonalizacji jest mechanizm wzrostu znaczenia edukacji formalnej dla życia jednostek w społeczeństwie nowoczesnym. Ustanowiona jako narzędzie wsparcia socjalizacji jednostek w obliczu wzrostu złożoności społeczno-gospodarczej edukacja formalna staje się w XX wieku podstawowym elementem doświadczenia biograficznego jednostek. Przez większość XX wieku jest to doświadczenie okresowe – to znaczy trwa przez pewien czas, uznany w danym społeczeństwie jako okres przygotowawczy do „prawdziwego” życia. Powszechnie używa się określeń takich jak „wiek szkolny”, co sugeruje, że dana jednostka jest w wieku typowym dla uczęszczania do szkoły. Oznacza to jednocześnie, że jest też taki wiek człowieka, który już do szkoły nie pasuje, kiedy się do szkoły nie chodzi, czyli się nie uczy. Z perspektywy gospodarczej mówi się o wieku przedprodukcyjnym, produkcyjnym i poprodukcyjnym. Okres szkolenia formalnego to ten czas przygotowania do podjęcia aktywności zawodowej. Ekspansja edukacji formalnej oznacza, że okres ten konsekwentnie się wydłuża – od kilku lat na początku XX wieku do ponad 12, a nawet 18 na przełomie XX i XXI wieku (wliczając okres studiów wyższych).

Szukając mechanizmów odpowiedzialnych za tak rozumianą ekspansję edukacyjną, wskazuje się na kilka równoległe działających czynników, nie zawsze w swojej logice współbieżnych. Przede wszystkim eksponuje się związki edukacji z gospodarką. Uważa się, że rozwój edukacji

powiązany jest z potrzebami rynku pracy, na którym postęp technologiczny powoduje przejście od społeczeństwa przemysłowego do gospodarki opartej na wiedzy (Toffler, 1986; Nyhan, 2002). Takie ekonomiczne myślenie o edukacji zostało wsparte rozwiniętą w latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych minionego stulecia teorią kapitału ludzkiego Gary’ego Beckera (1964). Inwestycje edukacyjne stały się elementem strategicznego rozwoju zasobności społeczeństw, a neoliberalna nomenklatura i ideologia zawładnęły sferą dyskursu o szkole i jej znaczeniu w społeczeństwie. Jej sedno można streścić w lakonicznym stwierdzeniu, że im wyższe wykształcenie mają obywatele, tym bardziej produktywnie jest społeczeństwo (Potulicka, Rutkowiak, 2010).

Drugim mechanizmem stymulującym rozwój edukacji na kolejnych szczeblach była idea demokratyzacji dostępu do edukacji dla wszystkich warstw i grup społecznych. Ekspansja edukacyjna miała być sposobem na redukcję nierówności i merytokratyzację procesów alokacji społecznej. Innymi słowy, to nie pochodzenie społeczne, ale umiejętności przekazywane i testowane w szkole miały być podstawą rekrutacji na poszczególne pozycje w strukturze społecznej.

W edukacji na coraz wyższych szczeblach widziano także *narzędzie kreowania społeczeństwa obywatelskiego*. Ralph Dahrendorf uznawał edukację za warunek konieczny oraz gwarancję demokracji i dojrzałego społeczeństwa (Hadjar, Becker, 2009). Kształtowanie postaw obywatelskich, ćwiczenie kompetencji pełnego i prawnomocnego uczestnictwa w demokratycznym społeczeństwie to jedno z podstawowych zadań, jakie stawia się przed szkołą.

Pomieszczenie tych trzech elementów powoduje, że instytucja edukacji masowej, jaką dzisiaj znamy, podlega fluktuacjom wynikającym z napięcia pomiędzy różnymi funkcjami, jakie się jej przydaje. Jak sugeruje David Labaree (2012), w systemach liberalnej demokracji polityka edukacyjna próbuje pogodzić trzy główne cele działania systemu edukacyjnego:

- demokratyczną równość, która każe edukacji „produkować” podmiotowych obywateli;
- efektywność społeczną, która każe edukacji przygotowywać produktywnych pracowników;
- mobilność społeczną, która traktuje edukację jako sposób na utrzymanie albo poprawę swojej pozycji społecznej.

Edukacja pojmowana w ten sposób służy niejako trzem panom czy też realizuje potrzeby trzech stron społecznego życia. Pierwszy wymiar edukacji według Labareego odpowiada politycznemu wymiarowi funkcjonowania społeczeństw i ma działać na potrzeby efektywności systemu państwowego. Drugi przedstawiony wyżej wymiar to działanie edukacji w odpowiedzi na potrzeby pracodawców i podatników, którzy chcą, by edukacja przygotowywała uczestników życia gospodarczego. Trzeci wymiar reprezentuje potrzeby i oczekiwania konsumentów edukacji – rodzin i przyszłych pracowników, którzy traktują edukację jako narzędzie zdobywania niezbędnych zasobów i symboli, pozwalających im uzyskać jak największe profity w przyszłości.

W efekcie edukację postrzega się jako zarówno dobro publiczne, jak i indywidualne (prywatne), zabezpieczające interesy kolektywu i poszczególnych jednostek. Edukacja jako dobro publiczne jest narzędziem inwestycji w wykształcenie obywateli i jakość pracowników, co służy całemu społeczeństwu. Z drugiej strony edukacja jako narzędzie ruchliwości społecznej jest dobrem indywidualnym, przynoszącym korzyści tylko tym, którzy posiadają określone dyplomy – bardzo dziś ważną walutę na rynku pracy. Ostatecznie w społeczeństwie liberalnej demokracji edukacja popada więc w sprzeczności.

Zapewne ten stan rzeczy powoduje, że masowa edukacja jest poddawana krytyce od samego początku swojego istnienia. Z tego też powodu nieustannie stanowi przedmiot reform i zmian, mających na celu ustanowienie takiego systemu, który sprosta wreszcie społecznym oczekiwaniom. To z kolei popycha jej rozwój i powoduje, że edukacja staje się coraz bardziej istotnym elementem

społecznej układanki. Wskazany mechanizm kulturowych sprzeczności w dyskursie o edukacji jest narzędziem wychodzenia logiki edukacyjnej poza jej dotychczasowe ramy – ramy jednoznacznie wiążące edukację ze szkołą i rytuałem nauczania.

Jednym z ważniejszych analityków wskazujących na znaczenie ekspansji edukacyjnej jest David P. Baker. Wskazuje on, że na przestrzeni XX i XXI wieku dokonała się rewolucja edukacyjna, która uczyniła z edukacji formalnej jedną z najważniejszych instytucji współczesnego społeczeństwa. Nawet jeżeli u swoich początków edukacja masowa była efektem adaptacji mechanizmów socjalizacji i przygotowania zawodowego do wymogów zmieniającego się świata społecznego i gospodarczego, to przynajmniej od połowy XX wieku możemy mówić o edukacji jako instytucji raczej kształtującej niż kształtowanej – *primary institution*. W tym rozumieniu to, jak wygląda i jak działa edukacja formalna, nie jest tylko dopasowaniem struktur i funkcji do wymogów współczesnego świata (jak to zwykliśmy traktować), ale w przemożny sposób warunkuje to, co dzieje się w innych polach społecznych.

Formatywna rola edukacji polega na dwóch mechanizmach. Po pierwsze, jest to alokacyjna rola w strukturze społecznej. Fakt, że edukacja stała się dziś głównym kanałem ruchliwości społecznej, powoduje, iż zdobycze edukacyjne stają się walutą na rynku pracy i czynnikiem budującym struktury stratyfikacyjne. Drugim, być może ważniejszym, komponentem jest socjalizacyjna funkcja edukacji, a bardziej precyzyjnie – „wiedzo-twórcza” funkcja szkoły formalnej. Szkoła szkoli (sic!), kształtuje wiedzę, buduje postawy i wartości. Mówiąc bardzo ogólnie – kształtuje sposób myślenia. Mentalność współczesnych ludzi różni się znacząco od tego, jak myśleli i działali ludzie 100 lat temu. Jest to efekt masowego treningu szkolnego. Nie chodzi przy tym o zasób informacji, który przekazano w szkole, lecz o specyficzne sposoby myślenia lub działania umysłu, które są efektem tego treningu. Mówiąc jeszcze inaczej: jest to efekt specyficznej kultury

edukacyjnej, w centrum której leży kult wiedzy i kompetencji (Baker, 2011).

Ten specjalny status wiedzy akademickiej – może lepiej mówić: wiedzy zdobywanej i ocenianej w szkole – wiąże się ze znaczeniem wiedzy w społeczeństwie postindustrialnym, w którym kompetencje poznawcze stają się kluczowymi zasobami jednostek, podstawowymi elementami postrzegania jakości i przydatności człowieka. Frazy takie jak: „umiejętność krytycznego myślenia”, „umiejętność rozwiązywania problemów”, „myślenie wyższego rzędu” [*higher order thinking*], „myślenie krytyczne” itp. są dziś hasłami przewodnimi cywilizacji. Czyni to z edukacji jedną z najważniejszych instytucji społecznych.

Umasowienie edukacji zmieniło funkcjonowanie instytucji społecznych przez zmianę sposobu myślenia ludzi. Zdaniem Bakera kluczowe są tu trzy elementy. Po pierwsze, jest to sam fakt uczęszczania do szkoły, co według badań wyraźnie zmienia sposób rozumowania jednostek. Jak wskazują badania psychologiczne, osoby, które mają kontakt z instytucjami edukacyjnymi, nabywają umiejętności myślenia abstrakcyjnego, zmieniają funkcjonowanie pamięci itp. Nauka czytania, pisania, liczenia, nawet na najbardziej elementarnym poziomie, prowadzi do rozwoju kompetencji metapoznawczych: osoby, które chodziły do szkoły i doświadczyły edukacji szkolnej, rozumują w znacząco odmienny sposób od tych, którzy nie mieli takiego doświadczenia. Siłą rzeczy umasowienie edukacji powoduje zmianę sposobu rozumowania populacji. Jak pokazują badania nad inteligencją (mierzoną poziomem IQ), średni poziom IQ w populacji ludzkiej wzrósł znacząco w okresie ostatnich 100 lat. Jest to przyrost, który nie może być wytłumaczony tylko ewolucją gatunku (jest to zbyt szybki postęp). Głównym podejrzanym jest tu masowa edukacja formalna.

Po drugie, obserwujemy postępujący rozwój programów nauczania od wąskiej specjalizacji i treści związanych przede wszystkim z przygotowaniem do pracy zawodowej na rzecz

myślenia krytycznego i rozwiązywania problemów. Baker określa to mianem akademizacji edukacji. Wąsko rozumiana edukacja zawodowa na przestrzeni lat ustępuje edukacji bardziej akademickiej. Obecnie tylko 16% uczących się uczestniczy w wąsko zawodowo określonych ścieżkach kształcenia (średnia na całym świecie). Nie oznacza to jednak, że w kształceniu dominuje akademickość kojarzona z wcześniejszą edukacją elit, która rozumiana jest jako edukacja klasyczna, związana z uczestnictwem w tzw. kulturze wysokiej. Tego rodzaju edukacja ustępuje szeroko rozumianej edukacji problemowej, opartej na rozwoju dosyć abstrakcyjnie pojętych koncepcji kompetencji poznawczych.

Trzecim wymiarem zmiany mentalnej jest upowszechnienie się idei rozwoju poznawczego jako wartości we współczesnej kulturze. Jest to bezpośredni efekt rewolucji edukacyjnej, która spowodowała, że wszyscy dzisiaj wierzą, że można, warto i trzeba inwestować w rozwój kompetencji jednostek: swój własny, a przede wszystkim dzieci. Zmienia to kulturę rodzicielską i współtworzy specyficzną formację parentokracji. Maryellen Schaub (2010) wskazuje na wyniki badań, które donoszą, że dziś prawie wszystkie matki czytają swoim dzieciom. W latach pięćdziesiątych XX wieku deklarowało tak tylko 50% matek. Dzisiaj nie tylko matki z wyższym stopniem edukacji uważają, że należy wspomagać rozwój dziecka, ale czynią to również osoby z wykształceniem niższym.

W zakresie przenoszenia szkolnych form w inne sfery życia wskazuje się na wykorzystywanie form i praktyk wypracowanych na gruncie edukacji szkolnej do działań na innych polach społecznej interwencji: w medycynie, praktykach penitencjarnych, pracy socjalnej, polityce rynku pracy. Chodzi tu o różnego rodzaju formy treningowe i szkoleniowe, które są stosowane w celu „wyedukowania” osób w bardzo różnych sferach aktywności społecznej. Przykładem mogą być „szkoły rodzenia”, „szkolenia zarządzania agresją i konfliktem”, „szkolenia korporacyjne”. Kompetencje,

które zdobywa się obecnie na tego rodzaju formach, wcześniej były pozyskiwane nieformalnie, w innych (naturalnych) formach życia społecznego – w relacjach osobistych, niejako „przy okazji”, w miejscu pracy, podczas spotkań towarzyskich. Dziś przekaz tych kompetencji ulega „uszkoleniu” – można to określić mianem formalizowania się dotychczasowej edukacji nieformalnej. Można to również uznać za kolejny etap racjonalizacji modernistycznej, gdzie zakresy umiejętności, socjalizowanych w naturalnych relacjach społecznych, często nieintencjonalnie, poza-świadomie, teraz ulegają uświadomieniu, urefleksyjnieniu, sformatowaniu w postaci programu kształcenia i są realizowane przez wyspecjalizowany personel.

W ten sposób rozliczne formy szkolne (i szkolnych relacji) przenoszą się na inne pola instytucjonalne – od miłośników ptaków, przez funkcjonariuszy policji, do specjalistów z dziedziny zarządzania zasobami ludzkimi. W każdej z tych dziedzin można wprowadzić relację student–instruktor, przygotować program, zaplanować specjalne miejsca na szkolenie. Wiąże się to również z importowaniem szkolnych form potwierdzania kompetencji: oceny, egzaminu, ewaluacji, certyfikatu. W krajach europejskich rozwijane są systemy rozpoznawania i potwierdzania kwalifikacji formalnych na podstawie umiejętności zdobytych na pozaszkolnych polach aktywności.

Pod pewnym względem jest to proces podobny do tego, który określa się mianem medykalizacji. Oznacza ona redefiniowanie różnorodnych przejawów życia społecznego, zachowań i problemów przez pryzmat języka medycyny, przez co zmieniają one swój charakter i umożliwiają aplikowanie rozwiązań typowych dla medycyny (Zybertowicz, 1995). Na przykład uzależnienie od alkoholu zostaje przetransponowane ze sfery moralnej przez określenie alkoholizmu jako jednostki chorobowej, dzięki czemu możliwe jest zastosowanie wobec delikwenta działań opierających się na procedurach medycznych. Medykalizacja opiera się na władzy autorytetu medycznego, założeniu o prymacie wiedzy

medycznej nad potoczną. Podobnie edukacjonalizacja bazuje na redefiniowaniu problemów społecznych w kategoriach edukacyjnych – jako efekt deficytów kompetencyjnych. Umożliwia to zatem aplikację rozwiązań edukacyjnych w celu zniwelowania deficytu – na przykład szkolenia na temat skutków jazdy po pijanemu itp.

Istotną różnicą między medykacją a edukacjonalizacją jest to, że za pierwszą stoi „lobby lekarskie” – być może nie w dosłownym znaczeniu, ale jako siła zainteresowana upowszechnieniem się dyskursu medycznego, dzięki któremu możliwe jest zachowanie uprzywilejowanej pozycji społecznej przez jej przedstawicieli. Za edukacjonalizacją nie stoi lobby nauczycielskie albo jakkolwiek rozumiane lobby szkolne. Świadczy o tym pośrednio niski prestiż zawodu nauczyciela w społeczeństwie. Mamy tu do czynienia ze swego rodzaju paradoksem, w którym personel instytucji będącej źródłem form i praktyk perswazyjnie przekształcających inne pola praktyki społecznej nie jest kojarzony z mocą tego oddziaływania – nie zyskuje władzy dzięki upowszechnieniu się praktyk przejętych z pola, w którym działa. Co więcej, edukacjonalizacja sugeruje deficyty w funkcjonowaniu szkoły, która w ramach swojego podstawowego działania nie przygotowała jednostek do życia w społeczeństwie. To inne pola instytucjonalne przejmują odpowiedzialność za socjalizację, przekształcając ją w szkolenie i wplatając w swoje pola działania struktury wywodzące się ze sfery edukacji.

Wyrazem tak pojętej edukacjonalizacji jest upowszechnienie się takich terminów jak „całozyciowe uczenie się” [*lifelong learning*], określane również mianem „całozyciowego kształcenia” albo „kształcenia ustawicznego” [*continuing education*]. Edukowanie się przestaje być przypisane do określonej fazy życia – dzieciństwa i młodości – ale staje się aktywnością całozyciową. Można, a wręcz trzeba korzystać z różnorodnych form edukacyjnych w celu podnoszenia swoich kwalifikacji i rozwoju osobistego.

Z pojęciem *lifelong learning* pojawiają się różne formy edukacji i jej definiowania, zaznaczające

odmienne przestrzenie aktywności edukacyjnych, kształceniowych, a w najszerszym znaczeniu wręcz wychowawczych i socjalizacyjnych. Towarzyszy temu teoria całościowego uczenia się i pracy edukacyjnej z osobami dorosłymi – andragogika. Mamy tu do czynienia z przesunięciem akcentów z procesów *nauczania* na procesy *uczenia się* i podkreślenie znaczenia procesów kształtowania kompetencji nie tylko w dzieciństwie i młodości, ale przez całe życie. Z perspektywy klasycznej socjologii szczególnie interesujące jest to, jak pojęcie edukacji nieformalnej pokrywa się znaczeniowo z pojęciem socjalizacji. Jako przejaw edukacjonalizacji jest to o tyle znaczące, że ta swego rodzaju „pedagogizacja” – upedagogicznienie zagadnienia jako przedmiotu zainteresowań pedagogiki i dydaktyki – otwiera pole dla zagospodarowania tej tematyki przez instytucje edukacyjne i kształceniowe. Obserwujemy tu rozkwit branż i zawodów związanych z kształceniem i jego miękka wersją – uczeniem się, jak się uczyć: trener, mentor, coach, konsultant, tutor.

Innym aspektem edukacjonalizacji, niejako przeciwnym do wyżej opisanego, jest proces obarczania formalnej edukacji odpowiedzialnością za pojawianie się rozlicznych problemów społecznych. Sztandarowym przykładem może tu być problem bezrobocia. To, co jest efektem funkcjonowania mechanizmów w polu świata pracy i gospodarki, zostaje sproblematyzowane jako efekt działania zupełnie innej sfery. Mówiąc nieco metaforycznie – gospodarka obarcza edukację winą za niedopasowanie pracowników do rynku pracy. Jest to efekt upowszechnienia się przekonania, że edukacja jest funkcją rynku pracy i że ma zadania ekonomiczne na rzecz racjonalności ekonomicznej. W istocie moglibyśmy to zjawisko nazwać zawłaszczaniem pola edukacji przez logikę gospodarki – wielu wiąże to z upowszechnieniem się ideologii neoliberalizmu.

Kolejny aspekt edukacjonalizacji to kształtowanie form życia jednostek w sferach do tej pory ze szkołą i formami szkolnymi niekojarzonymi. Weźmy cztery następujące: mieszkanie,

małżeństwo, wychowywanie dzieci, poczucie tożsamości i indywidualności. W społecznościach, w których rekrutacja do szkół odbywa się na podstawie adresu zamieszkania, rynek nieruchomości pokrywa się z rynkiem edukacyjnym. Agenci nieruchomości reklamują jakość szkół położonych w lokalizacji mieszkań, które oferują. Jakość szkoły wpływa na postrzeganą jakość nieruchomości. Edukacja oddziałuje też na wzory zawierania małżeństw. Jako że w systemie klas społecznych pozycja jest w coraz większym stopniu zależna od osiągnięć edukacyjnych, rynek małżeński staje się ustrukturyzowany przez kształcenie szkolne – pary dobierają się na podstawie ukończonej szkoły. W zakresie wychowania dzieci badania wskazują, że coraz więcej rodziców organizuje wolny czas dzieci i czas spędzany przez rodziców z dziećmi wokół aktywności związanych z rywalizacją na polu formalnej edukacji – przez różnorodne formy rozwijania talentów: taniec, sport, naukę języków. Mamy tu zatem do czynienia z inwazją sfery szkolnej na sferę prywatną rodziny. Edukacja staje się zadaniem dla rodziców (Ball, 2003). Dyskurs zaangażowanego rodzicielstwa oznacza zadania dla ojców i matek, by dbać o odpowiedni dobór aktywności edukacyjnych dzieci. Chodzi tu zarówno o świadomy wybór szkoły i gotowość do angażowania się w życie szkolne dzieci, ale też możemy mówić o swego rodzaju przymusie zagospodarowania czasu wolnego dzieci aktywnościami rozwojowymi. To, co kiedyś było sferą spontanicznej aktywności w grupach rówieśniczych, dziś staje się przedmiotem rodzicielskiej odpowiedzialności. Samo w sobie rodzi to kolejne potrzeby edukacyjne – zdezorientowani rodzice poszukują szkoleń, jak dobrze wspierać rozwój swoich dzieci...

Podsumowanie

Celem tego tekstu było zwrócenie uwagi na szereg wymiarów zmiany społecznej i kulturowej wywołanych przez ekspansję edukacji formalnej.

To wszystko obserwujemy w paradoksalnym kontekście krytyki szkoły jako instytucji – podobno niepasującej do logiki współczesnego świata, bo wymyślono ją dawno temu w zupełnie innych okolicznościach ekonomicznych, społecznych, kulturowych. Na całym świecie pojawiają się idee alternatywnej edukacji, nowych form, technik, narzędzi wykorzystujących współczesne technologie komunikacyjne itp. Co ciekawe jednak, nikt nie neguje potrzeby edukowania (Gutiérrez-Esteban, Mikiewicz, 2013). Samo to jest wyrazem syndromu edukacjonalizacji – nie potrafimy dziś pomyśleć społeczeństwa bez instytucji kształcenia formalnego, a to, co nieformalne, koniec końców przekładamy na język edukacji formalnej – choćby przez promocję mechanizmów formalnego potwierdzania kwalifikacji przez takie rozwiązania jak European Qualification Frameworks (<https://www.cedefop.europa.eu/en/events-and-projects/projects/european-qualifications-framework-eqf>).

Jednym z efektów tak pojętej edukacjonalizacji jest zmiana logiki działania polityki edukacyjnej. Określenie „polityka edukacyjna” przestaje być kojarzone tylko ze sferą oświaty (edukacji formalnej do poziomu szkoły średniej) czy sferą szkolnictwa wyższego, ale zaczyna dotyczyć sfer i etapów życia do tej pory kojarzonych raczej z polityką społeczną (pracą socjalną) lub gospodarczą. Medium tej „ekspansji” jest pojęcie uczenia się przez całe życie (*life-long learning*), które symbolicznie „upoważnia” funkcjonariuszy polityki edukacyjnej do wkraczania na pola zarezerwowane dla specjalistów od marketingu i zarządzania zasobami ludzkimi lub pracowników instytucji rynku pracy. W Polsce odbywa się to przez rozwiązania systemowe, m.in. wskazywaną na wstępie Zintegrowaną Strategię Umiejętności 2030. Kluczową instytucją odpowiedzialną za tworzenie strategii na rzecz rozwoju i wykorzystania umiejętności jest Minister właściwy ds. oświaty i wychowania, co należy uważać za symboliczne wskazanie znaczenia „edukacyjnego” wymiaru życia gospodarczego i społecznego. Minister Nauki

i Edukacji Narodowej jest też koordynatorem Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji. Można odnieść wrażenie, że polityka edukacyjna staje się kluczową polityką publiczną, a edukowanie się staje się główną wartością organizującą cały system aksjonormatywny współczesnych społeczeństw.

Bibliografia

- Baker, David P. (2011). *The Schooled Society. The educational transformation of global culture*. Stanford: Stanford University Press.
- Ball S. (2003). *Class Strategies and the Educational Market*. The Middle Classes and Social Advantage. London: Routledge Falmer.
- Becker G. S. (1964). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. Chicago: University of Chicago Press.
- Conrad, P. (2007). *The Medicalization of Society*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Feinstein, L., Hammond, C., Woods, L., Preston, J., Bynner, J. (2003). *The Contribution of Adult Learning to Health and Social Capital. Wider Benefits of Learning Research Report*. London: The Centre for Research on the Wider Benefits of Learning.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age*. New York: Stanford University Press.
- Gloster, R., Buzzeo, J., Marvell, R., Tassinari, A., Williams, J., Williams, M., Swift, S., Newton, B. (2015). *The contribution of Further Education and skills to social mobility*. London: Department for Business, Innovation and Skills.
- Gutiérrez-Esteban, P., Mikiewicz, P. (2013). How Do I Learn? A Case Study of Lifelong Learning of European Young, In: E. Smyrnowa-Trybulska (ed.), *E-learning & Lifelong Learning. Monograph Sc* (s. 69–76). Katowice–Cieszyn: Studio Noa for University of Silesia in Katowice.
- Hadjar, A., Becker, R. (2009). Educational expansion: expected and unexpected consequences. W: Hadjar, A., Becker, R. (red.), *Expected and Unexpected Consequences of the Educational Expansion in Europe and the US: Theoretical Approaches and Empirical Findings in Comparative Perspective* (s. 9–26). Bern: Haupt.
- Labaree, D. (2012). *Someone has to fail. The zero-sum game of public schooling*. Cambridge, Massachusetts and London: Harvard University Press.
- Malewski, M. (2010). *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Mikiewicz, P. (2017). Oblicza socjologii edukacji – w stronę syntetycznego modelu analiz. *Edukacja*, nr 3, ss. 5–19.
- Mikiewicz, P. (2016). *Socjologia edukacji. Teorie, koncepcje, pojęcia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Nyhan, B. (2002). Knowledge development, research and collaborative learning. W: Nyhan, B. (red.), *Taking Steps towards the Knowledge Society: Reflections on the Process of Knowledge Development* (s. 18–38). Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Potulicka, E., Rutkowiak, J. (2010). *Neoliberalne uwikłania edukacji*. Kraków: Impuls.

Schaub, M. (2010). Parenting Cognitive Development: The Institutional Effects of Mass Education on the Social Construction of Childhood and Parenting. *Sociology of Education*, t. 83, nr 1, s. 46–66.

Schuller, T., Brassett-Grundy, A., Green, A., Hammond, C., Preston, J. (2002). *Learning, Continuity and Change in Adult Life. Wider Benefits*

of Learning Research Report. London: The Centre for Research on the Wider Benefits of Learning.

Toffler, A. (1986). *Trzecia fala*, tłum. Ewa Woydyło. Warszawa: PIW.

Zybertowicz, A. (1995). *Przemoc i poznanie. Studium z nieklasycznej socjologii wiedzy*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.