



Marcin Muszyński* 

Wprowadzenie. Wokół koncepcji całożyciowego uczenia się

Abstrakt

Całożyciowe uczenie się, którego historia sięga wiele wieków wstecz, w swojej nowoczesnej odsłonie jawi się jako stosunkowo niedawno powstała koncepcja. Jej znaczenie w dyskursie edukacyjnym wzrosło wraz z ogłoszeniem w 2000 roku Strategii Lizbońskiej. Artykuł wprowadza w debatę nad całożyciowym uczeniem się, która toczy się na łamach 21. tomu „Nauk o Wychowaniu. Studiów Interdyscyplinarnych (NOWIS)”. W tekście podkreślona została złożoność i wielowymiarowość omawianego zjawiska, które z jednej strony nastrocza problemów definicyjnych, a z drugiej daje asumpt do ożywczej dyskusji na temat edukacji i uczenia się formalnego, pozaformalnego i nieformalnego we współczesnym świecie.

Słowa kluczowe: całożyciowe uczenie się, dyskurs poradoznawczy, dyskurs gerontologiczny, dyskurs epistemiczny, dyskurs andragogiczny, dyskurs pedeutologiczny.

Wzrost zainteresowania badaczy koncepcją całożyciowego uczenia się przy jednoczesnym spadku zainteresowania edukacją pojawił się wraz z ogłoszeniem w 2000 roku Strategii Lizbońskiej (Commission of the European Communities 2000). Jednakże grunt pod tę paradygmatyczną zmianę przygotowany został w latach 70. ubiegłego wieku i wiąże się z koncepcją społeczeństwa wiedzy oraz ekonomią wiedzy zaproponowanej w pracach szwedzkiego badacza Torstena Husena (1974). Wraz z modernizacją społeczeństw pojawiła się zaawansowana i specjalistyczna wiedza, będąca głównym czynnikiem ekonomicznego wzrostu (Castells 2010). Stąd potrzebni byli wysoko wykwalifikowani pracownicy, którzy w społeczeństwie wiedzy odgrywają znaczącą rolę (Kasworm 2011). Okazało się, że tradycyjny model edukacji

Artykuł otrzymano: 31.08.2025; akceptacja: 1.09.2025.

* Uniwersytet Łódzki.

jest systemem przestarzałym, niewydolnym, mało efektywnym, a do tego niezwykle kosztownym. Dlatego też zaistniała potrzeba przeprowadzenia gruntownych zmian edukacyjnych i nowego podejścia do uczenia się. Idea edukacji permanentnej zastąpiona została koncepcją *lifelong learning* (Barros 2012; Kargul 2005; Malewski 2010), której korzeni upatruje się w pracach Szymona Marycjusza z Pilzna (*O szkołach, czyli akademiach, ksiąg dwoje* z 1551 roku) oraz Jana Amosa Komeńskiego (*Pampedia* – 1648 r.) (Stopińska-Pająk 2009; Szarota 2015).

Mimo iż minęło wiele lat od pojawienia się omawianej koncepcji, to nadal daleko jej do uzyskania dojrzałej postaci. Dzieje się tak wskutek tego, że zjawisko to jest wszechobecne, przez co trudno uchwytne i kłopotliwe w operacjonalizacji (Field 2006; Kargul 2001). Można je rozpatrywać w wielu wymiarach – politycznym, instytucjonalnym i indywidualnym (Muszyński 2023). Jest również postrzegane w kontekście utowarowienia edukacji, jako czynnika zmian społecznych, a także jako istotnego komponentu ułatwiającego proces globalizacji. Stanowi też nośnik specyficznych wartości związanych z wybraną ideologią. Ponadto w specjalistycznym piśmiennictwie całościowe uczenie się łączy się z koncepcją biograficzności (Alheit 2011; Dubas 2015; Solarczyk-Szwec 2015), poradnictwem (Kargulowa 2017; Kławsuń-Zduńczyk 2016), inkluzją społeczną (Pluskota, Staszewicz 2014), z rozwijaniem kapitału społecznego i emocjonalnego (Górska 2016), z instytucjonalnym dorobkiem polskiej edukacji dorosłych, gdzie rozwijano omawianą ideę (Stopińska-Pająk 2015), a także z edukacją zawodową, doradztwem zawodowym (Kargulowa 2016; Solarczyk-Ambrozik 2016) i wieloma jeszcze innymi niewymienionymi tutaj wątkami.

Niezwykle bogactwo przedstawionych tu zagadnień dotyczących całościowego uczenia się przetaczają się w różnych debatach, również i tej, która podjęta została na łamach 21. tomu „Nauk o Wychowaniu. Studiów Interdyscyplinarnych (NOWIS)”. Tematyka, jaka omawiana jest przez naukowców reprezentujących różne ośrodki badawcze w kraju i za granicą, ogniskuje się wokół następujących dyskursów: poradniczego, gerontologicznego, epistemicznego, andragogicznego i pedeutologicznego.

W ten pierwszy – poradniczy – wpisują się trzy teksty. Poruszają tematykę relacji pomocowej opartej na empatii i autentycznym towarzyszeniu osobom w kryzysie (Marisa Musiało), wzajemnego uczenia się w relacji doradca – radzący się, która stwarza przestrzeń do refleksji i autorefleksji (Alicja Kargulowa), a także potrzeb pojawiających się u osób starszych w odniesieniu do tego rodzaju wsparcia. Zaproponowany został również model poradnictwa gerontologicznego (Zofia Szarota). Ten ostatni tekst, usytuowany na styku dwóch dyskursów, wprowadza czytelnika w świat starości i starzenia się, czyli w dyskurs gerontologiczny. Czytelnik zapozna się tutaj z zagadnieniami związanymi z aktywnością edukacyjną emerytowanych nauczycieli, prowadzącą do pomyślnego starzenia się (Agata Chabior), oraz z przeglądem badań nad pamięcią w starości, umożliwiającej uczenie się (Anna Przygoda), a także z zagadnieniami biograficznego uczenia się w wymiarze osobistym, interpersonalnym, społecznym i międzykulturowym (Robin Lohmann wraz z zespołem).

Kolejny dyskurs – epistemiczny – podkreślający naturę wiedzy oraz dążenie do uzyskania wiarygodnych informacji, wybrzmiewa w dwóch tekstach, obu mających charakter badań empirycznych. W pierwszym omówiono kwestie rozumienia przekazów naukowych przez osoby dorosłe (Aneta Krzewińska, Małgorzata Dzimińska, Izabela Warwas). W drugim natomiast zrekonstruowano sposoby poszukiwania w internecie informacji o zdrowiu (Emilia Mazurek, Renata Martinec, Brigita Vilč).

Dwa kolejne artykuły wpisują się w dyskurs andragogiczny, koncentrujący się na specyfice uczenia się dorosłych w wymiarze zarówno teoretycznym, jak i praktycznym. W tekście Katarzyny Nosek-Kozłowskiej przedstawiono wyniki badań nad motywacją osób dorosłych do uczestnictwa w szeroko rozumianej edukacji. Z kolei tekst Marcina Muszyńskiego stanowi krytyczny namysł nad całościowym uczeniem się w edukacji dorosłych.

Ostatni z przywoływanych tu dyskursów – pedeutologiczny, którego echa po-brzmiewały już we wcześniejszych omawianych pracach, ujawnia się w artykule Barbary Kłasińskiej i Aleksandry Kłasińskiej oraz w tekście Tiago Ribeiro Santosa. W pierwszym artykule autorki podejmują problematykę profesjonalizmu nauczycielskiego, natomiast drugi koncentruje się na zjawisku widoczności nauczycieli w internecie, która zmienia granice między sferą prywatną a zawodową i na nowo definiuje relację nauczyciel–uczeń.

W numerze czasopisma znajdują się także teksty o charakterze recenzji książki (Artur Fabiś) oraz sprawozdania z konferencji (Marcin Muszyński).

Jako redaktor 21. tomu czasopisma „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne (NOWIS)” pragnę serdecznie podziękować wszystkim osobom, które w znaczący sposób przyczyniły się do powstania bieżącego numeru.

Introduction. On the Concept of Lifelong Learning

Abstract

Lifelong learning, whose roots reach back many centuries, emerges as a relatively recent concept in its modern form. Its importance in the educational discourse increased significantly following the announcement of the Lisbon Strategy in 2000. The article contributes to the debate on lifelong learning presented in Volume 21 of “Educational Sciences. Interdisciplinary Studies (NOWIS)”. It emphasizes the complexity and multidimensionality of the phenomenon, which, on the one hand, poses definitional challenges, while on the other, provides an impetus for a stimulating discussion on education and formal, non-formal, and informal learning in the contemporary world.

Keywords: lifelong learning, counseling discourse, gerontological discourse, epistemic discourse, andragogical discourse, teacher-education discourse.

The growing interest of researchers in the concept of lifelong learning, accompanied by a simultaneous decline in interest in education as such, emerged with the proclamation of the Lisbon Strategy in 2000 (Commission of the European Communities 2000). However, the groundwork for this paradigmatic shift had already been laid in the 1970s and is associated with the notion of the knowledge society and the knowledge economy, as proposed in the works of the Swedish scholar Torsten Husén (1974). With the modernization of societies, advanced and specialized knowledge emerged as the principal driver of economic growth (Castells 2010). Consequently, a demand arose for highly qualified workers, who play a key role in the knowledge society (Kasworm 2011). The traditional model of education proved to be outdated, inefficient, ineffective, and exceedingly costly. Hence, the need for comprehensive educational reform and a new approach to learning became evident. The idea of permanent education was replaced by the concept of lifelong learning (Barros 2012; Kargul 2005; Malewski 2010), whose roots may be traced back to the works of Szymon Marycjusz of Pilzno (*O szkołach, czyli akademiach, ksiąg dwoje, 1551*) and Jan Amos Comenius (*Pampedia, 1648*) (Stopińska-Pajak 2009; Szarota 2015).

Although many years have passed since the emergence of the discussed concept, it is still far from having reached a mature formulation. This is due to its omnipresent nature, which makes it both difficult to grasp and problematic to operationalize (Field 2006; Kargul 2001). It can be examined from multiple perspectives – political, institutional, and individual (Muszyński 2023). It is also perceived in the context of the commodification of education, as a driver of social change, and as an essential component in the process of globalization. Moreover, it serves as a carrier of specific values tied to particular ideologies. In addition, in the specialized literature, lifelong learning is linked to the concept of biographization (Alheit 2011; Dubas 2015; Solarczyk-Szwec 2015), guidance and counseling (Kargulowa 2017; Kławsiuć-Zduńczyk 2016), social inclusion (Pluskota & Staszewicz 2014), the development of social and emotional capital (Górska 2016), the institutional achievements of Polish adult education in which this idea has been cultivated (Stopińska-Pajak 2015), as well as vocational education, career counseling (Kargulowa 2016; Solarczyk-Ambrozik 2016), and many other themes not mentioned here.

The remarkable wealth of themes related to lifelong learning resonates across various debates, including the one undertaken in volume 21 of “Educational Sciences. Interdisciplinary Studies (NOWIS)”. The issues addressed by scholars representing diverse research centers in Poland and abroad are concentrated around the following discourses: guidance and counseling, gerontological, epistemic, andragogical, and pedeutological.

The first discourse – the counseling discourse – includes three contributions. They address the helping relationship based on empathy and authentic accompanying of individuals in crisis (Marisa Musaio), mutual learning within the advisor–advisee relationship, which creates space for reflection and self-reflection (Alicja Kargulowa), as well as the needs of older persons with regard to this type of support. A model of gerontological counseling is also proposed (Zofia Szarota). The lat-

ter text, situated at the intersection of two discourses, introduces the reader to the world of old age and ageing – that is, the gerontological discourse. Here, the reader encounters issues related to the educational activity of retired teachers leading to successful ageing (Agata Chabior), a review of research on memory in old age as enabling learning (Anna Przygoda), as well as topics concerning biographical learning in personal, interpersonal, social, and intercultural dimensions (Robin Lohmann and colleagues).

The next discourse – the epistemic discourse – emphasizes the nature of knowledge and the pursuit of reliable information. It is reflected in two essays based on empirical studies. The first discusses how adults understand scientific communication (Aneta Krzewińska, Małgorzata Dzimińska, Izabela Warwas). The second reconstructs the ways in which people search for health-related information on the Internet (Emilia Mazurek, Renata Martinec, Brigita Vilč).

The following two articles fall within the andragogical discourse, which focuses on the specificity of adult learning in both theoretical and practical dimensions. Katarzyna Nosek-Kozłowska presents the results of a research study on adults' motivation to participate in broadly understood education. In turn, Marcin Muszyński's article offers a critical reflection on lifelong learning in adults education.

The final discourse referenced here – the pedeutological discourse, echoes of which were already present in the previously discussed contributions – emerges in the article written by Barbara Klasińska and Aleksandra Klasińska as well as in the text by Tiago Ribeiro Santos. In the former, the authors address the issue of teacher professionalism. In contrast, the latter focuses on the phenomenon of teachers' online visibility, which reshapes the boundaries between the private and professional spheres and redefines the teacher-student relationship.

The volume also includes a book review (Artur Fabiś) and a conference report (Marcin Muszyński).

As the editor of volume 21 of "Educational Sciences. Interdisciplinary Studies (NOWIS)", I would like to express my sincere gratitude to all those who have made a significant contribution to the publication of this issue.

Bibliography:

- Alheit P. (2011) *Podejście biograficzne do całożyciowego uczenia się*, tłum. P. Poniatowska, "Teraźniejszość-Człowiek-Edukacja", no. 3(55), pp. 7–21.
- Barros R. (2012) *From Lifelong Education to Lifelong Learning. Discussion of Some Effects of Today's Neoliberal Policies*, "European Journal for Research on the Education and Learning of Adults", no. 3(2), pp. 119–134, <https://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.rela0071>.
- Castells M. (2010) *The Rise of the Network Society*, 2nd ed., West Sussex, Wiley-Blackwell.
- Dubas E. (2015) *Biograficzność w kontekście całożyciowego uczenia się* in: *Biografia i badanie biografii: Biografia i uczenie się*, E. Dubas, J. Stelmaszczyk (eds.), Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, pp. 11–29, <https://doi.org/10.18778/7969-451-8.02>.

- Field J. (2006) *Lifelong Learning and the New Educational Order*, Stoke-on-Trent, UK & Sterling, USA, Trentham Books.
- Górska R. (2016) *Kapitał emocjonalny w perspektywie całościowego uczenia się – ujęcie adaptacyjne versus krytyczne*, "Rocznik Andragogiczny", no. 23, pp. 83–102, <https://doi.org/10.12775/RA.2016.004>.
- Husen T. (1974) *The Learning Society*, London, Methuen.
- Kargul J. (2001) *Obszary pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych. Przesłanki do budowy teorii edukacji całościowej*, Wrocław, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu.
- Kargul J. (2005) *Obszary pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych*, Wrocław, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu.
- Kargulowa A. (2016) *Doradztwo zawodowe w całościowym uczeniu się* in: *Doradztwo zawodowe w perspektywie całościowego uczenia się*, E. Solarczyk-Ambrozik (ed.), Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM, pp. 13–30.
- Kargulowa A. (2017) *Pacjent, klient, homo consultants – perspektywa andragogiczna*, "Teraźniejszość–Człowiek–Edukacja", no. 20(3), pp. 7–20.
- Kasworm C. (2011) *The Influence of the Knowledge Society. Trends in Adult Higher Education*, "Journal of Continuing Higher Education", no. 59(2), pp. 104–107, <https://doi.org/10.1080/07377363.2011.568830>.
- Kławiński-Zduńczyk A. (2016) *Poradnictwo całościowe w kontekście realizacji koncepcji uczenia się przez całe życie* in: *Doradztwo zawodowe w perspektywie całościowego uczenia się*, E. Solarczyk-Ambrozik (ed.), Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM, pp. 87–96.
- Malewski M. (2010) *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wrocław, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Muszyński M. (2023) *Trzy wymiary całościowego uczenia się – na przykładzie gerontologii edukacyjnej*, "Edukacja Ustawiczna Dorosłych", no. 122(3), pp. 221–231.
- Pluskota A., Staszewicz M. (2014) *Całościowe uczenie się drogą do inkluzji społecznej. Nieco rozważań krytycznych*, "Interdisciplinary Studies in Education & Society", no. 17(2), pp. 39–53.
- Solarczyk-Ambrozik E. (2016) *Zmiany we wzorach przebiegu karier a całościowe uczenie się* in: *Doradztwo zawodowe w perspektywie całościowego uczenia się*, E. Solarczyk-Ambrozik (ed.), Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM, pp. 31–48.
- Solarczyk-Szwec H. (2015) *Cztery ćwiartki biograficznego uczenia się*, "Rocznik Andragogiczny", no. 22, pp. 119–134, <https://doi.org/10.12775/RA.2015.006>.
- Stopińska-Pająk A. (2009) *"Szkoła starości" – być, aby się uczyć*, "Chowanna", no. 2, pp. 11–23, <https://doi.org/10.31261/CHOWANNA.2009.33.02>.
- Stopińska-Pająk A. (2015) *Polskie tradycje instytucji edukacji dorosłych w kontekście uczenia się całościowego*, "Rocznik Andragogiczny", no. 22, pp. 289–300, <https://doi.org/10.12775/RA.2015.017>.
- Szarota Z. (2015) *Uczenie się starości*, "Edukacja Dorosłych", no. 72(1), pp. 23–36.

Online resources

- Commission of the European Communities (2000) *A Memorandum on Lifelong Learning*, SEC(2000) 1832, Brussels, https://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum_on_Lifelong_Learning.pdf (accessed: 2.09.2025).

O Autorze

Marcin Muszyński – doktor habilitowany, profesor Uniwersytetu Łódzkiego. Od 2004 roku zatrudniony w Katedrze Andragogiki i Gerontologii Społecznej Uniwersytetu Łódzkiego. Obecnie pracuje na stanowisku profesora uczelni. W latach 2010–2012 pełnił rolę zarówno kierownika, jak i uczestnika w międzynarodowych projektach poświęconych gerontologii edukacyjnej. Jest członkiem Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego, członkiem założycielem Stowarzyszenia Gerontologów Społecznych oraz Polskiego Towarzystwa Gerontologicznego. Autor opracowań z dziedziny andragogiki i gerontologii społecznej. Jego zainteresowania badawcze koncentrują się wokół teoretyczno-metodologicznych podstaw gerontologii społecznej oraz teorii uczenia się osób dorosłych. Zastępca Redaktora naczelnego czasopisma „Exlibris Biblioteka Gerontologii Społecznej” oraz „Narrative Works”. Posiada wieloletnie doświadczenie w zakresie prowadzenia indywidualnych sesji coachingowych, a także wspierania par i małżeństw w radzeniu sobie z konfliktami i przezwyciężaniu problemów. Ukończył studia z zakresu coachingu profesjonalnego oraz kursy terapii metodą Gottmana. Swoją wiedzę i umiejętności na co dzień wykorzystuje w pracy z klientami w Akademickim Centrum Wsparcia Uniwersytetu Łódzkiego.

Marcin Muszyński – habilitated doctor, professor at the University of Lodz. Since 2004 he has been working at the Department of Andragogy and Social Gerontology at the University of Lodz. He is currently employed as a university professor. Between 2010 and 2012, he served both as a coordinator and a participant in international projects dedicated to educational gerontology. He is a member of the Academic Society for Andragogy, a founding member of the Association of Social Gerontologists, and a member of the Polish Gerontological Society. He is the author of numerous works in the fields of andragogy and social gerontology. His research interests focus on the theoretical and methodological foundations of social gerontology as well as theories of adult learning. He is a deputy editor-in-chief of the journals “Exlibris Social Gerontology Journal” and “Narrative Works”. He has many years of experience conducting one-on-one coaching sessions and supporting (married) couples in dealing with conflicts and incidents. He completed studies in professional coaching and Gottman therapy courses. He uses his knowledge and skills daily in his work with clients at the Academic Support Center of the University of Lodz.