

Marcin Muszyński* 

O cieniach całościowego uczenia się w edukacji dorosłych

Abstrakt

Celem artykułu jest ukazanie takich wymiarów całościowego uczenia się, które rzucają cień na analizowaną koncepcję. Według jej twórców *lifelong learning* miał przyczyniać się do pogłębiania refleksyjności, rozwijania krytycznego myślenia oraz wspierać jednostkę w budowaniu własnego światopoglądu porządkującego otaczającą ją rzeczywistość. Tymczasem człowiek żyje dziś w świecie, który zmusza go do nadawania nowych znaczeń starym pojęciom, unikania indoktrynacji, lawirowania wśród fake newsów, autocenzurowania się, nawigowania pomiędzy wrażliwościami jednostek, posługiwania się językiem inkluzywnym, kształtowania odporności psychicznej w obawie przed unieważnieniem (*cancel culture*), rozwijania umiejętności strategicznego milczenia, a także publicznego przekształcania swojej tożsamości, która ma charakter sytuacyjny. W artykule opisano również czynniki sprzyjające rozwojowi koncepcji całościowego uczenia się, a całość wieńczy podsumowanie, w którym przedstawiono propozycję uczenia się, roboczo nazwanego antysystemowym, epistemicznie nieposłusznym, akcentującym opór wobec szerzonej nieprawdy.

Słowa kluczowe: całościowe uczenie się, postmodernizm, kultura unieważnienia, autocenzura, epistemiczne nieposłuszeństwo.

Lifelong Learning and Its Shadows in Adult Education

Abstract

This article examines the dimensions of lifelong learning that cast a shadow over the concept itself. According to its originators, lifelong learning is intended to enhance reflective and critical thinking and to assist individuals in constructing a personal worldview that helps them make sense of the world around them. However, contemporary realities compel individuals to engage in learning that goes beyond these ideals: to

Artykuł otrzymano: 31.08.2025; akceptacja: 9.10.2025.

* Uniwersytet Łódzki.

reinterpret established concepts, resist indoctrination, cope with fake news, practice self-censorship, balance the sensitivities of others, employ inclusive language, cultivate psychological resilience in the fear of cancel culture, develop the skill of strategic silence, and publicly negotiate a situationally contingent identity. The article also explores factors that have facilitated the development and dissemination of lifelong learning. It concludes with a proposal for a form of learning provisionally termed anti-systemic, epistemically disobedient, emphasizing resistance to the spread of untruth.

Keywords: lifelong learning, postmodernism, cancel culture, self-censorship, epistemic disobedience.

Charakterystyka całościowego uczenia się

Pojęcia można podzielić na te, które posiadają wysoki lub niski stopień nasycenia empirycznego. To pierwsze nazywa się pojęciami skończonymi (*definitive concepts*), gdzie precyzyjnie określone są desygnaty odnoszące się do danej nazwy. Ostre zakreślenie granic znaczeniowych nie pozostawia wątpliwości, jakie cechy wchodzą w skład definiensu. Takim terminem może być np. nauczanie. Z kolei te drugie nazywa się pojęciami uwrażliwiającymi (*sensitizing concepts*), gdzie zakres desygnatów nie jest już tak jednoznacznie określony i istnieją wątpliwości, które z cech przynależą do danego terminu (Blumer 1986). Granice semantyczne takich pojęć są rozmyte. Mają funkcję heurystyczną, uruchamiającą namysł nad istotą rozpatrywanego zjawiska. Terminy takie w efekcie prowadzonych badań, zbierania danych, ich rafinacji i interpretacji zostają dopracowane (Charmaz 2006; Padgett 2004). Może to prowadzić to do powstania nowych ujęć starych pojęć lub nowych terminów z nowymi granicami semantycznymi. Za przykład może posłużyć pojęcie „całościowe uczenie się”, które zostanie tu omówione.

W specjalistycznym piśmiennictwie istnieje wiele opracowań wskazujących na to, czym jest całościowe uczenie się. Jedni badacze podkreślają jego historyczny wymiar, odwołując się do pracy Szymona Marycjusza z Pilzna (*O szkołach, czyli akademiach, ksiąg dwoje* z 1551 roku) oraz Jana Amosa Komeńskiego (*Pampedia* – 1648 r.) (Stopińska-Pajak 2009; Szarota 2015), inni łączą je z koncepcją biograficzności (Alheit 2011; Dubas 2015; Solarczyk-Szwec 2015), niektórzy podnoszą kwestie związane ze zmianami paradygmatycznymi (Kargul 2005; Malewski 2010), jeszcze inni doszukują się powiązań z koncepcjami poradnictwa dotyczącymi konstruowania własnego życia (Kargulowa 2017; Kławsiuć-Zduńczyk 2016), pojawiają się także wątki związane z inkluzją społeczną (Pluskota, Staszewicz 2014), z rozwijaniem kapitału społecznego i emocjonalnego (Górska 2016), z trzema wymiarami – makrospołecznym, mezospołecznym i mikrospołecznym, w którym wyraża się ta koncepcja (Muszyński 2023), z instytucjonalnym dorobkiem polskiej edukacji dorosłych, gdzie rozwijano omawianą ideę (Stopińska-Pajak 2015), a także z edukacją zawodową, doradztwem zawodowym (Kargulowa 2016; Solarczyk-Ambrozik 2016) i wieloma jeszcze innymi, niewymienionymi tutaj wątkami.

Dla przejrzystości wyводу poniżej przedstawiona zostanie koncepcja całościowego uczenia się w jej dwóch podstawowych wymiarach – indywidualnym oraz tym związanym z tworzeniem odpowiednio skomponowanej polityki społecznej i oświatowej (Field 2006). Autor przyjmuje tu perspektywę charakterystyczną dla ujęć obecnych w literaturze przedmiotu, traktując niniejszy opis jako próbę rekonstrukcji dominujących stanowisk, a nie prezentację własnego poglądu.

W tej pierwszej odsłonie *lifelong learning*, bo o nim tu mowa, uwypukla aspekt działaniowy i w zwykłej codziennej obserwacji jawi się jako wykonywanie różnych czynności, nie do końca uświadomionych. Całościowe uczenie się zachodzi wtedy, kiedy poznajemy środowisko, w którym żyjemy, kiedy dowiadujemy się różnych informacji o świecie, kiedy stykamy się z nowymi pomysłami, ideami, kiedy radzimy sobie w różnych sytuacjach, czytamy książki, przezwyciężamy nasze ograniczenia, wyrażamy siebie na wiele różnych sposobów, spotykamy się z rodziną, przyjaciółmi, współpracownikami i nowymi ludźmi, kiedy oglądamy telewizję, surfujemy po internecie, kiedy reagujemy emocjami i staramy się je ukierunkować, kiedy próbujemy nowych rzeczy itp. (Muszyński 2023).

Ta powyższa krótka charakterystyka, pochodząca ze zdroworozsądkowej obserwacji, wskazuje na potencjalne problemy związane z eksplikacją, czym jest całościowe uczenie się – a to za sprawą, że zjawisko to jest częścią aktywności życiowej człowieka (por. Kargul 2005: 8), przez co staje się wszechobecne, trudne do wyekskaźnikowania i wymykające się prostym definicjom. Jak się okazuje, człowiek, obok bycia istotą biopsychospołeczną (Sheridan, Redmacher 2008), jest także istotą uczącą się (Ormanty 2004; Stopińska-Pająk 2009), która nieustannie samoaktualizuje się (Czerniawska 2003). Można powiedzieć, że taki sposób rozumienia całościowego uczenia się ma przede wszystkim wymiar humanistyczny (Dubas 2024; Field 2006) i indywidualny, a przez to biograficzny (Alheit 2011), w którym człowiek uczy się z własnej biografii oraz biografii innych osób (Dubas 2015, 2017). Zatem uczenie się w tej odsłonie ma charakter indywidualny, egzystencjalny i można by je zdefiniować za Peterem Jarvisem:

jako zespół procesów zachodzących przez całe życie, dzięki którym osoba – ciało (aspekt genetyczny, fizyczny i biologiczny) i umysł (wiedza, umiejętności, postawy, wartości, emocje, wierzenia i sensory) – doświadcza społecznych sytuacji, postrzega treści, które przekształca kognitywnie, emocjonalnie lub praktycznie (bądź też jako kombinacja tych trzech czynników) i integruje je w obrębie własnej biografii czego rezultatem jest zmieniona, (bądź bardziej doświadczona) osoba (Jarvis 2006: 13; 2009a: 25; 2009b: 10).

Takie odczytanie koncepcji *lifelong learningu* szczególnie uwidacznia się w pracach pedagogów i andragogów – sprowadzających najczęściej tę koncepcję do wymiaru jednostkowego i powiązania jej z indywidualnym rozwojem (Muszyński 2023) i emancypacją jednostki.

Z kolei w wymiarze makrospołecznym, czyli politycznym, całościowe uczenie się najczęściej utożsamiane jest z edukacją permanentną i sprowadzane zostaje do edukacji zawodowej, mającej przyczynić się do zwiększenia wydajności jednostki.

Stąd pojawia się wielość aktów prawnych i strategii o wymiarze ponadnarodowym. Do najważniejszych raportów stanowiących podwaliny pod *lifelong learning* zaliczyć należy raport Organizacji Narodów Zjednoczonych do spraw Edukacji, Nauki i Kultury (UNESCO) – *Uczyć się, aby być. Świat edukacji dziś i jutro* oraz *Uczenie się – jest w nim ukryty skarb*, raport Klubu Rzymskiego – *Uczenie się bez granic. Jak zewrzeć „lukę ludzką”*, raport Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD) – *Całozyciowe uczenie się dla wszystkich*, raport Komisji Europejskiej – *Memorandum na temat całozyciowego uczenia się* oraz raport Banku Światowego – *Całozyciowe uczenie się w globalnej gospodarce wiedzy. Wyzwania dla krajów rozwijających się* (Muszyński 2023).

Uczenie się przez całe życie może być w tej odśłonie definiowane jako szansa stworzona przez instytucje społeczne oraz przez takie procesy, dzięki którym jednostka może zdobyć wiedzę, umiejętności, a także rozwinąć w sobie takie postawy, wartości i przekonania, które są nieodzowne w zglobalizowanym świecie (por. Jarvis 2009b).

Czynniki sprzyjające popularności całozyciowego uczenia się

Podłożem dla wprowadzenia całozyciowego uczenia się, jako przemyślanej strategii stworzonej na poziomie ponadnarodowym (World Bank 2003; Botkin et al. 1979; Commission of the European Communities 2000; Delors 1996; Faure 1972; OECD 1996) i implementowanej na poziomie krajowym (Jędrzejczak et al. 2020; Kraśniewski 2015; Rada Ministrów 2013), są zmiany technologiczne, społeczne i kulturowe, jakie zaszły na przestrzeni ostatnich kilku dekad. W wymiarze technologicznym mowa tu o wynalezieniu w latach 40. XX wieku tranzystora, który otworzył drogę do powstania układów scalonych, mikroprocesorów i współczesnych komputerów oraz internetu. Nastąpiła cyfryzacja i automatyzacja pracy. Pojawiły się nowe środki transportu i komunikacji (lotnictwo pasażerskie, szybkie koleje, masowa motoryzacja, telefony komórkowe, smartfony). Nie do przecenienia w tym kontekście był także rozwój medycyny, a w tym biotechnologii, transplantologii, diagnostyki obrazowej, leków nowej generacji czy odkrycie DNA. Pojawiła się energia jądrowa, a także programy misji kosmicznych, pozwalających między innymi na umieszczanie satelitów na orbicie okołoziemskiej (Castells 2010).

Jednym z ważniejszych czynników technologicznych, na które warto zwrócić uwagę, a które przyczyniły się do popularności całozyciowego uczenia się, jest szybkość, z jaką wiedza wprowadzana jest w praktykę. Odbywa się to w powiązaniu z technologiami informatycznymi, które wymuszają zmiany w każdym obszarze edukacji dorosłych. Świetny przykład stanowi sztuczna inteligencja, najbardziej znana poprzez ChatGPT-5, który wymusił na uczelniach rozpoczęcie debaty nad sensownością utrzymania tradycyjnej formy pisania prac licencjackich i magisterskich (Sądeczanin.info 2024).

Rewolucja informatyczno-informacyjna doprowadziła do tego, że każdy może być zarówno konsumentem wytwarzanych informacji, jak i ich producentem. To

powoduje natłok informacyjny (Babik 2017), a człowiek żyje w przeciążeniu informacyjnym (Zieliński 2024), prowadzącym do sytuacji, w której jednostka nie jest w stanie przetworzyć ilości dostępnych informacji (Orrin 1982). Mówi się wtedy o jej przebudźcowaniu, wywołującym dezorientację i zmęczenie (Khalid i et al. 2016). Co gorsza, trudno jej oddzielić wiedzę pewną, wartościową i rzetelną od tej, która jest niewiarygodna i wątpliwa. Zatem zadaniem szkoły nie jest już przekazywanie wiedzy w tradycyjnym sensie, ale kształcenie kompetencji dotyczących umiejętności samodzielnego uczenia się, selekcjonowania informacji oraz ich wartościowania (Husen 1974), gdyż źródłem informacji o świecie stał się internet. Rzeczywistość okazała się nazbyt skomplikowana, aby móc polegać jedynie na wąsko wyselekcjonowanej elitarnej grupie osób, która byłaby dobrze opłacana. Obecnie istnieje silna presja na to, aby całe społeczeństwa miały odpowiednie wykształcenie i kwalifikacje. Potrzebne jest to do realizacji zadań wynikających z funkcjonowania nowoczesnych gospodarek. Stąd idea całościowego uczenia się tak bardzo zyskała na popularności.

Kolejnym ważnym czynnikiem sprzyjającym popularności omawianej idei są zmiany społeczne, które obejmują m.in. ruchy emancypacyjne w postaci walk o prawa obywatelskie, prawa kobiet, prawa mniejszości etnicznych, a ostatnio – ruch społeczny lesbijek, gejów, osób biseksualnych i transpłciowych, popularnie nazywanych ruchem LGBT+. Po II wojnie światowej widoczny był proces silnej urbanizacji w postaci migracji ludności wiejskiej do miast w obrębie danego kraju. Ostatnimi laty nasiliły się na Zachodzie migracje z krajów słabo do wysoko rozwiniętych. Pojawiły się nowe modele pracy, jak np. *gig economy*, czyli ekonomia współdzielenia (*labor-sharing market system*), rozumiana jako praca tymczasowa, w której pracownicy angażują się w krótkoterminowe projekty lub pracę na zlecenie, często wykonywaną zdalnie. Forma ta szczególnie popularna stała się w trakcie trwania pandemii Covid-19 (Allon et al. 2023; Umar et al. 2021). Zmiany nie ominęły również rodzin, w których odnotowano spadek dzietności (Rotella et al. 2021), późniejsze zawieranie małżeństw oraz odraczanie posiadania dzieci (Przybył 2022). Pojawiły się związki homoseksualne i niemonogamiczne. Nastąpił też znaczny wzrost znaczenia edukacji, a szkolnictwo wyższe stało się obecnie bardziej dostępne niż miało to miejsce w przeszłości.

Zmiany społeczne najlepiej widać w kontekście zanegowania linearnego i do niedawna obowiązującego modelu życia społecznego, w którym jednostka najpierw przygotowywała się do życia w dorosłości, pobierając nauki, następnie na przedprożu dorosłości podejmowała pierwszą pracę, dalej – opuszczała dom rodzinny, zdobywała stałe zatrudnienie, zakładała własną rodzinę, zajmowała się wychowaniem potomstwa, a kiedy wchodziła w późną dorosłość, przechodziła na emeryturę. Za egzemplifikację tego modelu można uznać klasyczne periodyzacje życia człowieka, w których autorzy tych koncepcji wskazują na typowe zadania rozwojowe przypadające na każdą fazę życia (Erikson 1997; Havighurst 1997; Levinson 1986). Obecnie mamy do czynienia z niedopasowaniem (desynchronizacją) zegara biologicznego i społecznego, co skutkuje asynchronią terminów realizacji zadań rozwojowych względem następujących po sobie faz rozwoju. Tak jest w przypadku odraczania wej-

ścia na rynek pracy, zakończenia edukacji, niechęci do rozpoczęcia życia na własny rachunek czy związania się ze stałym parterem oraz braku woli posiadania dziecka (Mikhaylova 2025; Skirbekk et al. 2025). W środowisku andragogów zjawiska te określane są mianem odraczania dorosłości (Arnett 2000; Kargul 2017; Marianowska 2013, 2017). Tak więc zamiast dostępnych kilku ról społecznych – tak jak to miało miejsce w modernizmie – do których jednostka miała się dopasować, pojawiła się cała masa alternatywnych sposobów tworzenia i wyrażania własnej tożsamości w dorosłości. To wszystko odbywa się w powiązaniu ze zwiększoną wydajnością pracy i jej automatyzacją, upowszechnieniem technik informatycznych, które z jednej strony spowodowały na przestrzeni ostatnich dekad drastyczne zmniejszenie liczby godzin pracy przy jednoczesnym wzroście zasobów czasu wolnego (Budnikowski 2015), a z drugiej przyczyniły się do lęku przed nowymi technologiami (Włoch et al. 2025). Praca przestała być jedną z trzech najważniejszych wartości życiowych człowieka, a tym samym – centralnym punktem jego egzystencji (CBOS 2004; Roguska 2025). Jesteśmy świadkami zmian autoidentyfikacji jednostki, która jeszcze do niedawna określała siebie poprzez pryzmat pracy i zgromadzonych zasobów, a jeszcze wcześniej – poprzez klasę społeczną, kraj czy grupę interesu. Dzisiaj tożsamość człowieka jest złożona, często sytuacyjna, a przez to płynna. Ta autoidentyfikacja obecnie polega na podtrzymywaniu i nieustannym aktualizowaniu spójnej biograficznej narracji o sobie (Giddens 1991: 5). Stanowi to odzwierciedlenie rzeczywistości skomplikowanej i niepewnej (Bauman 2006). Procesy zachodzące w świecie społecznym są dynamiczne, złożone i wewnętrznie sprzeczne, a człowiek narażony jest na różnego rodzaju ryzyka – klimatyczne, zdrowotne, migracyjne, związane z nierównościami społecznymi, niestabilnością zatrudnienia, nieprzewidywalnością uwarunkowań geopolitycznych (Beck 2002, 2012). To wszystko powoduje, że człowiek nieustannie potrzebuje dostosowywać się do zmieniającej się rzeczywistości społecznej, a to wymaga całościowego uczenia się, tak aby poradzić sobie z pojawiającymi się nowymi wyzwaniami.

Z kolei zmiany kulturowe najlepiej uwidaczniają się w powstaniu popkultury, która rozwinęła się dzięki przemysłowi filmowemu oraz medialnemu. Rewolucja lat 60. XX wieku, wraz z którą przyszedł postmodernizm, przyczyniła się do powstania tysiąca sprzecznych ze sobą idei i ideałów, gdzie epoka produkcji, w której dominowała ciężka praca, zastąpiona została epoką konsumpcji, wiążącą się z przyjemnością (Melosik, Szkudlarek 1998: 9). Te przemiany doprowadziły do pluralizmu światopoglądowego, deprecjacji tradycyjnych ruchów religijnych i pojawiania się w to miejsce nowej duchowości. Wszystkie te zjawiska łączy proces globalizacji kultury, który świetnie przejawia się w makdonaldyzacji społeczeństwa (Ritzer 2005), gdzie efektywnie, szybko i w przewidywalny sposób można zaspokajać swoje potrzeby. Pojawiła się typizacja, czyli ujednolicenie gustów i potrzeb konsumenckich, co pozwala na produkowanie w milionach egzemplarzy takich samych produktów i bardzo podobnych do siebie usług. W ten sposób następuje habituacja, czyli przyzwyczajanie i uczenie się nowych wzorców, które mają zostać zinternalizowane. Jest to proces, w którym państwa narodowe mają odgrywać coraz mniejszą rolę, a obywatele poszczególnych

krajów mają stać się obywatelami świata. To z kolei stanowi kosmopolityczną wizję, która w Europie realizowana jest poprzez agendę Unii Europejskiej, dążącej do stopniowego ujednolicenia polityki gospodarczej, oświatowej, prawnej, zagranicznej oraz obronnej, a także do konsolidacji instrumentów fiskalnych i monetarnych. Choć formalnie nie doszło do przyjęcia Konstytucji Europejskiej, proces ten przybiera charakter funkcjonalnej federalizacji, wyrażającej się w nadrzędności prawa unijnego, wzroście kompetencji instytucji wspólnotowych oraz tworzeniu wspólnych mechanizmów zarządzania kryzysowego i budżetowego¹.

W wymiarze edukacyjnym ślady globalizacji najlepiej uwidaczniają się w różnego rodzaju projektach, jak chociażby projekt Grundvig, będący częścią unijnego programu „Uczenie się przez całe życie” dedykowanego edukacji dorosłych, gdzie efektem tych projektów było tworzenie tzw. uniwersalnych dobrych praktyk (*one size fits all*), które z czasem zaczęły być krytykowane za brak ich ukontekstowania. Obserwowany swobodny przepływ ludzi (emigracji i imigracji) wraz z zyskującymi na znaczeniu ponadnarodowymi instytucjami i korporacjami, a także z postępującym ograniczaniem znaczenia tradycyjnych, scentralizowanych modeli demokratyzacji (Malewski 2010: 69), prowadzą do wzrostu znaczenia idei całożyciowego uczenia się. Uczenie się przez całe życie staje się nie tylko odpowiedzią na dynamiczne przemiany społeczne i kulturowe, lecz także koniecznością, wymuszającą nabycie kompetencji językowych, najczęściej języka angielskiego jako globalnego *lingua franca*, umiejętności interpersonalnych oraz kompetencji kulturowych przygotowujących do życia w wieloetnicznych społecznościach (Wilterdink 1993). Narzędziem tych zmian jest edukacja międzykulturowa.

Cienie całożyciowego uczenia się w edukacji dorosłych

Na wstępie warto zaznaczyć, że przedstawione tu wyniki rozważań nie mają charakteru badań empirycznych, ale wynikają z prowadzonej od wielu lat przez autora tego tekstu uważnej obserwacji rzeczywistości społecznej w połączeniu z poszerzonymi studiami specjalistycznej literatury przedmiotu. Zatem należy zdać sobie sprawę z tego, że tekst ma charakter polemiczny w odniesieniu do całożyciowego uczenia się, a konkretnie do kompetencji, jakie muszą nabyć uczący się dorośli w ponowoczesności.

¹ Por. art. 1 Traktatu o Unii Europejskiej i zapis o „coraz ściślejszym związku między narodami Europy” (Traktat o Unii Europejskiej 1992, art. 1), w którym między innymi konstytucja nie jest najwyższym prawem Rzeczypospolitej Polskiej. Można to powiązać z zasadą pierwszeństwa prawa Unii Europejskiej (UE) przed prawem krajowym, por. orzecznictwo *Costa przeciwko ENEL* i *Van Gend en Loos*; (Urząd Publikacji Unii Europejskiej 2021); nadaniem UE osobowości prawnej i wzmocnieniem instytucji wykonawczych w Traktacie z Lizbony (2009); rozwojem federacji fiskalnej poprzez instrumenty zadłużeniowe (NextGenerationEU) (Komisja Europejska b.d. c), koordynację budżetową (Europejski Semestr) (Komisja Europejska b.d. b); i politykę monetarną (EBC) (Europejski Bank Centralny, 2025); pogłębianiem integracji w zakresie wspólnej polityki zagranicznej i bezpieczeństwa (Komisja Europejska b.d. a); oraz prawno-aksjologiczną unifikacją poprzez Kartę praw podstawowych UE (Unia Europejska 2016). Proces ten, choć pozbawiony formalnej konstytucji, realizuje logikę federalizacyjną w sensie funkcjonalnym i prawnoustrojowym.

Kompetencje te, określane zbiorczo mianem refleksyjności (Malewski 2010: 71), oznaczają zdolność do krytycznego odnoszenia się do otaczającej rzeczywistości oraz dokonywania samodzielnych wyborów w zakresie symbolicznych elementów kultury, które stają się podstawą budowania własnego światopoglądu. Refleksyjność postrzegana jest jako idea pożądana, lecz nie w pełni zrealizowana w praktyce edukacji dorosłych (co zostanie przedstawione w dalszej części tekstu). Ma charakter postulatywny i funkcjonuje głównie w sferze niezrealizowanych obietnic.

Na tym etapie analizy warto więc podjąć próbę krytycznej refleksji nad tym, jakie czynniki i cechy współczesnej edukacji dorosłych w rzeczywistości utrudniają rozwój refleksyjności. W literaturze przedmiotu dostrzegalna jest wyraźna koncentracja na pozytywnym programie uczenia się dorosłych², natomiast przemilczane są te aspekty, które umownie określone zostały tu mianem „cieni całościowego uczenia się”. Wydobyć ich na światło dzienne wydaje się niezwykle ważne, ponieważ pozytywny program stanowi odzwierciedlenie określonej, społecznie akceptowalnej wizji rzeczywistości. Wszystko to, co nie jest społecznie akceptowalne, zostaje wyłączone poza nawias tego, co poznawalne³. W tym kontekście uznanie, że niektóre czynniki i cechy współczesnej edukacji dorosłych mogą prowadzić do ujawnienia się „ciemnej strony” całościowego uczenia się, pozwala zachować niezbędną poznawczą i aksjologiczną równowagę oraz realistycznie spojrzeć na współczesne procesy uczenia się dorosłych.

Pierwszym i głównym czynnikiem rzucającym cień na całościowe uczenie się jest paradygmatyczne przesunięcie w edukacji dorosłych w kierunku ponowoczesności. W specjalistycznym piśmiennictwie wskazuje się, że choć postmodernizm nie daje gotowych rozwiązań związanych z edukacją i uczeniem się, to uznaje się jego znaczenie dla współczesnej pedagogiki i andragogiki, zwłaszcza w kontekście pluralizmu poznawczego, wielości perspektyw interpretacyjnych oraz odejścia od totalizujących i uniwersalistycznych modeli wiedzy. Traktowany jest jako inspiracja do rewizji dotychczasowych paradygmatów (Nowosad, Śliwerski 2025: 264–268), raz jako narzędzie do krytycznej analizy otaczającej rzeczywistości (Malewski 2010: 71).

Z perspektywy prowadzonych tu analiz jest wręcz odwrotnie. Rzeczywistość stała się skrajnie subiektywna, co wyraża się między innymi tym, że definiuje się ją w odniesieniu do jednostkowych, wewnętrznych przekonań, odczuć, upodobań, pragnień czy uprzedzeń. Zanegowana została obiektywna prawda, a wszystko dookoła uzależniono od indywidualnej i subiektywnej perspektywy jednostki. Taki radykalny subiektywizm, będący efektem postmodernistycznego paradygmatu poznawczego, utrudnia rozwój refleksyjności rozumianej jako kompetencja krytycznego myślenia.

² Mam tu na myśli takie kategorie, jak: uczenie się biograficzne (Dubas 2017; Golonka-Legut 2015), uczenie się w przyjaźni (Gutowska 2013), uczenie się radzenia w trudnej sytuacji (Mazurek 2013), a także cały nurt uczenia się związany z nabywaniem nowej tożsamości, które w literaturze przedmiotu nazywane jest stawaniem się: poetą (Ślęzak 2009), nauczycielem akademickim (Marciniak 2008), ratownikiem górskim (Miller 2010), osobą starą (Muszyński 2024) itp.

³ Tak było w przypadku badań nad starością, gdzie teoria aktywności uwzględniała tylko takie działania, które były społecznie użyteczne. Takie zjawiska jak alkoholizm, hazard, uprawianie seksu itp. bardzo rzadko są przedmiotem badań gerontologicznych. W ten sposób powstaje wygładzona wizja starości, w której odnaleźć można jedynie preferowanie zachowania społeczne (por. Muszyński 2024: 210).

W rezultacie mamy do czynienia nie z krytycznym dystansem wobec rzeczywistości, lecz z relatywizmem poznawczym, w którym człowiek staje się miarą wszechrzeczy. Proces ten nie ominął także Akademii⁴, gdzie coraz częściej zauważa się niechęć wobec prezentowania odmiennych poglądów. Podnoszone w dyskusji bardziej zobiektywizowane wskaźniki czy formułowanie odrębnych twierdzeń, innych niż te powszechnie uznane, wywołują w rozmówcach nie tylko dyskomfort, ale także ich ranią. Często wywołują agresję. Osoby takie nie są odporne na argumenty przedstawiane przez drugą stronę. Przypuszczają atak, oskarżając swoich przeciwników o domniemaną transfobię, rasizm, faszyzm, ksenofobię, nazizm, a często antysemityzm. Ten zbiorowy ostracyzm i bojkotowanie pojedynczych osób lub instytucji za ich wypowiedzi, postawy i zachowania odbywa się najczęściej za pomocą mediów społecznościowych, co prowadzi do zjawisk takich jak *cancel culture*. Kultura unieważniania, przejawiająca się w społecznych praktykach ostracyzmu i medialnego piętnowania, ogranicza swobodę wypowiedzi i podważa możliwość kształcenia rzeczywście krytycznych kompetencji poznawczych⁵.

⁴ Za jaskrawy przykład może posłużyć sposób definiowania płci przedstawiony w filmie dokumentalnym pt. *Kim jest kobieta?* w reżyserii Matta Walsha z 2022 roku. Autor dokumentu przepytuje różne osoby, jak np. Marci L. Bowers – transpłciową ginekolog i chirurg, profesor Michelle Forcier – pediatrę z Uniwersytetu Browna w US oraz dr. Patricka Grzankę – profesora studiów genderowych z Uniwersytetu w Michigan. Podkreślają oni prymat odczuć jednostki w określaniu płci nad obiektywnymi wskaźnikami biologicznymi. Stąd na tytułowe pytanie filmu – kim jest kobieta – profesor Grzanka udziela odpowiedzi, że jest nią każda osoba, która identyfikuje się jako kobieta. Podważanie tak rozumianej identyfikacji traktuje jako transfobiczne, a drażnienie tematu jest odebrane przez pana profesora jako protekcyjne i niegrzeczne. Definicja ta, często używana przez aktywistów, w żaden sposób nie przybliżyła do odpowiedzi na pytanie o to, kim jest kobieta, ponieważ zawiera błąd logiczny „to samo przez to samo” (łac. *idem per idem*). W Polsce, podobnie jak za granicą, osoby z tytułami profesora także przedstawiają podobne tezy (np. wypowiedź prof. Moniki Płatek z Uniwersytetu Warszawskiego, „że w związkach jednopłciowych rodzi się tyle samo dzieci, a często więcej, niż w związkach różnopłciowych” („Monika Płatek” 2024), prof. Magdalena Środa także z UW – „że nie mamy ani jednej cechy genetycznej, fizjologicznej czy medycznej, która by jednoznacznie decydowała, kto jest kobietą, a kto mężczyzną” (Sakowski 2024).

⁵ Ciekawy jest przypadek dr Lisy Littman z Uniwersytetu Browna w Stanach Zjednoczonych, która w 2018 roku opublikowała w czasopiśmie „PLOS One” wyniki swoich badań na temat obserwacji i doświadczeń rodziców dotyczących ich dzieci w okresie dojrzewania oraz osób we wczesnej dorosłości, u których wystąpiły objawy nagłego lub gwałtownego pojawienia się dysforii płciowej (Littman 2018). Badaczka zebrała 256 szczegółowych relacji rodziców. Referując jedynie w skrócie kryteria dysforii płciowej według APA (2013), czyli klasyfikacji zaburzeń psychicznych Amerykańskiego Towarzystwa Psychiatrycznego, należy wskazać, że dysforia płciowa najczęściej pojawia się między 2. a 4. rokiem życia, a nasilenie objawów występuje w okresie dojrzewania. Jest to zaburzenie, które częściej dotyczy chłopców, a dla postawienia prawidłowej diagnozy objawy muszą utrzymywać się przez co najmniej sześć miesięcy (American Psychiatric Association 2013: 451–459). Doktor Littman zainteresowała pojawiające się doniesienia dotyczące gwałtownego wzrostu liczby przypadków dysforii płciowej wśród dziewcząt, które odkrywały swoją tożsamość płciową w sposób nagły i nieprzewidywalny. Okazało się również, że odsetek osób deklaruujących tożsamość transpłciową w wybranych kręgach rówieśniczych dziewcząt był wielokrotnie wyższy od wartości szacunkowych podawanych w literaturze. Informacje te odbiegały od kryteriów przedstawionych w DSM-5, co stało się podstawą do pogłębienia tej problematyki badawczej. Wyniki badań dr Littman wskazują na możliwość istnienia nowej podkategorii dysforii płciowej, tzw. rapid-onset gender dysphoria (ROGD), niepotwierdzonej klinicznie, za którą najprawdopodobniej stoi mechanizm rozprzestrzeniania się zachowań i postaw poprzez naśladownictwo oraz presję grupową. To wystarczyło, aby wokół badaczki rozpętała się burza, zapoczątkowana przez aktywistów, do których, najprawdopodobniej pod presją, dołączyło wiele

Zastraszanie, poniżanie, publiczne zawstydzanie prowadzi do tego, że wielu twórców internetowych autocezuruje swoje wypowiedzi, unika niepoprawnych politycznie wyrażen, a także broni się przed zapraszaniem wyrazistych osobowości do własnych programów w obawie przed zgłoszeniem ich do jakiegoś ośrodka czuwającego nad poprawnością wypowiedzi, zdemonetyzowania ich kanału na YouTube lub całkowicie przejścia wytworzonych przez nich materiałów⁶. Okazuje się, że w obecnych czasach trudno być wolnomyslicielem, osobą, która ma odmienny punkt widze-

innych osób i instytucji. Artykułowi zarzucono brak wartości naukowej, stronnictwo ideologiczną, brak rzetelności badawczej, uprawianie „śmieciowej nauki”, działanie w złej wierze oraz uprawianie pseudonauki. Zdecydowana większość wypowiedzi miała charakter emocjonalny, a niekiedy nawet ad personam. Według Altmetric (narzędzia mierzącego zasięg i wpływ artykułów naukowych, uwzględniającego m.in. dyskusje, wzmianki o badaniach w mediach społecznościowych, blogach itp.) artykuł Littman znalazł się w 2018 roku w gronie 100 najbardziej dyskutowanych publikacji naukowych (Altmetric 2018). Uniwersytet Browna usunął ze swojej strony internetowej informację promującą badanie. Ówczesny redaktor naczelny „PLOS One” wystosował oficjalne przeprosiny wobec społeczności transpłciowej. Główne amerykańskie stowarzyszenia psychologów i psychiatrów podpisały oświadczenie o niewłączaniu koncepcji ROGD do praktyki klinicznej. W encyklopedii *The SAGE Encyclopedia of Trans Studies* ROGD opisane jest jako teoria antytranspłciowa, naruszająca zasady metodologii badań poprzez użycie patologizującego języka i ram interpretacyjnych. Krytyka badań sięga dalej, wadliwość analiz Littman porównywana była do działalności Ku Klux Klanu (Erwin 2019), a jej badaniom przypisywano rzekome podważanie wiarygodności młodych osób transpłciowych. Badaczka była oskarżana o transfobię i sianie moralnej paniki. W wywiadzie, którego udzieliła, wskazała, że reakcja różnych środowisk miała charakter „mrożący” wobec podejmowania określonych problemów badawczych przez innych naukowców. Co więcej, podkreślała, że wielu badaczy obawiało się publicznie ją wspierać (Kay 2019). Syntetyczne podsumowanie tej debaty poświęcono w całości osobnemu hasłu w Wikipedii („Rapid-onset gender dysphoria controversy” 2025). Przywołany tu w skrócie przypadek dr Lisy Littman jest symptomatyczny dla pewnego modus operandi wykształconego w warunkach ponowoczesności, który w niniejszym artykule określany jest mianem „cieni całościowego uczenia się”. Nie jest to zjawisko odosobnione. Wystarczy odwołać się do okresu pandemii COVID-19, kiedy to pojawiło się wiele publikacji naukowych oraz wypowiedzi badaczy kwestionujących dominującą narrację. Autorom tych stanowisk zarzucano, w najlepszym razie, bagatelizowanie zagrożenia bądź nadmierny optymizm, a w najgorszym utrudniano im prowadzenie działalności naukowej, pozbawiono afiliacji akademickiej, a także publicznie potępiono przy wsparciu takich instytucji jak WHO. Dotyczyło to między innymi takich badaczy jak John P.A. Ioannidis (Uniwersytet Stanforda) (Kernagis & Ford 2023), Jay Bhattacharya (Uniwersytet Stanforda) (Allen 2025), Martin Kulldorff (były profesor Uniwersytetu Harvarda) (Walker 2024) czy Sunetra Gupta (Uniwersytet Oksfordzki) (Skidelsky 2023). Przytoczone przykłady wskazują, że w debacie naukowej nie zawsze rozstrzygające okazują się kryteria merytoryczne, jakość warsztatu badawczego czy dążenie do prawdy. Często decydującym kryterium staje się to, iż określona grupa społeczna poczuła się dotknięta lub zraniona, a wyniki badań nie mieszczą się w obowiązującej narracji. Sytuację tę można opisać, posługując się przypisywaną Hegłowi maksymą, zgodnie z którą jeżeli fakty nie zgadzają się z teorią, to tym gorzej dla faktów. Należy przy tym podkreślić, że krytyka kierowana wobec poszczególnych naukowców wiąże się również z tym, że same instytucje akademickie, w których są oni zatrudnieni, nierzadko opowiadają się za określonymi ruchami i ideami, niemającymi bezpośredniego związku z działalnością naukowo-badawczą. Prowadzi to do sytuacji, w której prawda naukowa może stać się zakładnikiem interesów grup wspieranych instytucjonalnie. W konsekwencji naruszana jest zasada wolności akademickiej, gdzie badania nie są oceniane w pierwszej kolejności w kategoriach metodologicznych i empirycznych, lecz przez pryzmat reakcji emocjonalnych i presji społecznej. Może to zniechęcać badaczy do podejmowania tematów kontrowersyjnych lub politycznie wrażliwych, co działa na niekorzyść rozwoju wiedzy. Uleganie przez uczelnie zewnętrznym presjom można również interpretować jako kapitulację wobec opinii publicznej oraz przejaw braku wsparcia dla własnej kadry naukowej.

⁶ Tak było między innymi w przypadku kanału the DoveTv, którego 22 marca 2021 roku wszystkie materiały tej stacji zostały usunięte z YT. Jako powód podano naruszenie polityki dezinformacji w sprawie COVID-19 oraz wyborów prezydenckich w USA (Mouser 2021).

nia, nawet jeżeli błędny, od tego prezentowanego w głównym nurcie. To *mainstream* nadaje ton i wskazuje, co jest poprawne, a co już jest za myślozbrodnią. Przykładowo w Wielkiej Brytanii za stwierdzenie faktów o płci biologicznej można zostać zwolnionym z pracy, przesłuchanym przez policję i pociągniętym do odpowiedzialności dyscyplinarnej (Murray, Blackburn, Mackenzie 2021), a przyjęta w Szkocji w 2024 roku ustawa o zwalczaniu nienawiści wprowadza „realne ryzyko karania opartego na subiektywnym poczuciu krzywdy czy obrazy jednostki, a nie na obiektywnie ocenianym naruszaniu określonych dóbr prawnych czy zasadzie winy” (Grzyb 2024: 35).

Podsumowując, opisane procesy stanowią konsekwencję utrwalenia się postmodernistycznego paradygmatu, który poprzez relatywizację prawdy, dekonstrukcję znaczeń i afirmację subiektywizmu doprowadził do erozji refleksyjności i krytycznego myślenia. W efekcie dorosły uczący się nie tyle buduje spójny światopogląd, ile dryfuje pomiędzy konkurencyjnymi narracjami.

Do kolejnych czynników rzucających cień na całościowe uczenie się można zaliczyć zespół cech, jakimi legitymować się powinna edukacja dorosłych⁷ w ponowoczesnym świecie. Opisuje je w wymiarze pozytywnym Richard Bagnall (za: Malewski 2010: 72–73), który tworząc swoją analizę w końcu XX wieku, nie mógł dostrzec tego, jak wypaczona zostanie jego koncepcja.

Pierwsza cecha edukacji postmodernistycznej to kontekstualna refleksyjność, która ma polegać na umiejętności stworzenia przez jednostkę wiedzy społecznie i kulturowo ukontekstowanej. Jednakże zamiast tej postulowanej kompetencji pojawia się upraszczanie przekazów przy jednoczesnym zabawianiu uczących się dorosłych, tak aby nie stracili oni zainteresowania, a ich uwaga skoncentrowała się na produkcie, który jest na sprzedaż⁸. Wyraża się to w procesach mikrolearningu⁹ i edutainingu¹⁰, którego skrajną formą są shortsy¹¹ na YouTube. Nie ma tu miejsca na długie ciągi przyczynowo-skutkowe, pozwalające na zrozumienie kontekstu, w którym zachodzi dane zjawisko. W tym między innymi objawia się kultura natychmiastowości (*instant culture*).

Kolejną cechą edukacji postmodernistycznej jest fenomenalizm. Oznacza on regulację procesów poznawczych poprzez wartości zinternalizowane przez osoby dorosłe, a nie poprzez narzucane z zewnątrz wymagania społeczne. Jednakże fakty zdają się temu przeczyć. Wystarczy spojrzeć na wszechobecny rynek mediów, stanowiący czwartą władzę, aby przekonać się, że nadal mamy do czynienia z indoktrynacją polityczną i światopoglądową. Przejawia się to między innymi w podawaniu interpretacji zamiast faktów. Prawda zastąpiona została opowie-

⁷ W edukacji dorosłych doszło do paradygmatycznej zmiany określanej mianem od nauczania do uczenia się (por. Malewski 2010), gdzie pojęcie edukacja zmieniało swoje znaczenie. Kiedyś naczelną jej ideą była edukacja dorosłych, potem kształcenie ustawiczne, a obecnie całościowe uczenie się. Stąd, w myśl tych wyjaśnień, mówiąc współcześnie o edukacji dorosłych, jednocześnie mówi się o całościowym uczeniu się.

⁸ Chodzi tu zarówno o zapłatę pieniędzmi, jak i własnym czasem.

⁹ Krótkie formy przekazu treści kształcenia do kilku minut.

¹⁰ Jest to przede wszystkim zabawianie uczących się dorosłych przy jednoczesnym przekazywaniu treści kształcenia.

¹¹ Bardzo krótkie materiały wideo, z których coraz częściej młodzi ludzie czerpią wiedzę o świecie.

ściami, narracjami. To, jak ma jednostka myśleć, uwidacznia się także w narzucaniu sposobu używania języka¹², dyscyplinowaniu myślących inaczej¹³ oraz tworzeniu jednostronnych narracji medialnych albo dyskredytujących przeciwników politycznych, lub gloryfikujących własne zaplecze intelektualne. To wszystko prowadzi do tego, że zastraszony i/lub zdeorientowany człowiek poddaje się silnej presji zewnętrznej.

Inną istotną właściwością postmodernistycznej edukacji dorosłych jest jej ekspresywność. Polegać ma ona na spontanicznych i szczerych postawach wobec interesów, preferencji i emocjonalności wszystkich uczestników edukacyjnego dyskursu, podczas gdy w rzeczywistości człowiek dorosły musi nauczyć się nawigowania pomiędzy wrażliwościami jednostek, przyswoić sobie inkluzywny język, nauczyć się odporności psychicznej przed obawą, aby nie zostać unieważnionym, i rozwinąć w sobie umiejętność strategicznego milczenia.

Do ważnych cech omawianej edukacji należy także jej postulowana otwartość, która odnosi się do kontekstualnych przeformułowań wiedzy, negocjacji znaczeń, a także możliwości dokonywania takich wyborów poznawczych, które są tłumione lub marginalizowane. Jednakże mając na uwadze to, co się dzieje w dyskursie publicznym, coraz wyraźniej widać jednak, że przestrzeń deklaratywnej otwartości nierzadko ulega zawężeniu przez mechanizmy kontroli języka i opinii. Zjawiska takie jak presja politycznej poprawności, rosnąca liczba tematów tabu czy sankcjonowanie określonych stanowisk światopoglądowych prowadzą do sytuacji, w której zamiast rzeczywistego dialogu pojawia się lęk przed wypowiedzią i konformizacja postaw. W efekcie uczestnicy debat uczą się uników i adaptacji do zastanej sytuacji, a nie krytycznego myślenia. Przykłady z życia akademickiego¹⁴ czy kulturowego¹⁵, w których sprzeciw wobec dominującej narracji skutkuje wykluczeniem, stygmaty-

¹² Np. ustawa o mowie nienawiści, polityczna poprawność.

¹³ Świetnym przykładem omawianego zjawiska jest książka pt. *Homoseksualizm* (Wieczorek 2017), której autor lub autorka zmuszony(a) jest do ukrywania własnej tożsamości pod fikcyjnym imieniem i nazwiskiem, w celu uniknięcia potencjalnej stygmatyzacji oraz możliwego wykluczenia ze środowiska akademickiego. Publikacja ta stanowi przegląd istniejących badań dotyczących zjawiska homoseksualizmu, prezentując jednocześnie alternatywne hipotezy badawcze, które pozostają w opozycji wobec obecnie dominujących i instytucjonalnie legitymizowanych ujęć teoretycznych. Pomimo braku formalnej recenzji naukowej, a także licznych zarzutów formułowanych w przestrzeni internetowej, w tym zarzutów dotyczących selektywnego doboru źródeł, tendencyjnych interpretacji oraz odwoływania się do literatury o wątpliwej wiarygodności, symptomatyczne pozostaje to, iż publikacja ta nie została podpisana prawdziwym imieniem i nazwiskiem autora/autorki.

¹⁴ Tutaj za przykład może posłużyć postać Jordana Petersona, kanadyjskiego psychologa klinicznego, którego wystąpienia na uczelniach były niejednokrotnie oprotestowane, przerywane i zakłócane. W 2019 roku Uniwersytet Cambridge pod naciskiem opinii publicznej wycofał zaproszenie uczonemu na stypendium gościnne (Marsh, 2019), a w związku z działalnością Petersona Kolegium Psychologów w Ontario nałożyło na niego obowiązek poddania się reedukacji pod groźbą utraty licencji zawodowej (Fray 2023). Proces ten dobrze ilustruje, jak presja zewnętrzna – zarówno społeczna, jak i instytucjonalna – może wpływać na status zawodowy naukowca oraz dostęp do przestrzeni akademickiej.

¹⁵ Zob. przypadek ocenzonego we wrześniu 2025 roku muralu Banksy'ego na gmachu londyńskiego sądu, przedstawiającego sędziego uderzającego młotkiem w protestującego, powstałego dwa dni po zatrzymaniu ponad 890 uczestników demonstracji wspierających zdelegalizowaną propalestyńską organizację *Palestine Action*. Dzieło, będące artystycznym komentarzem wobec ograniczania wolności zgromadzeń i ekspresji, zostało szybko zamalowane przez władze miejskie (Al Jazeera 2025).

zacja, represjami¹⁶, a w skrajnych przypadkach nawet śmiercią¹⁷, pokazują, że postulowana otwartość coraz częściej staje się jedynie deklaracją, a edukacja, zamiast rozwijać zdolność negocjowania znaczeń, reprodukuje mechanizmy dyscyplinujące.

W przypadku kolejnej cechy, zwanej heterodoksją, edukacja ma być tematycznie zróżnicowana pod kątem treści i wartości. Odnosi się ona do postulatu tworzenia pluralistycznego pola znaczeń, z którego świadoma jednostka mogłaby intencjonalnie korzystać. W praktyce jednak sytuacja ta przypomina ucznia znajdującego się na początkowym etapie nauki języka obcego, który z rozsypanki wyrazowej, pozbawionej dla niego jasnych odniesień semantycznych, ma stworzyć poprawne gramatycznie zdanie. Podobnie osoba dorosła, funkcjonująca w złożonym dyskursie współczesności, często nie dysponuje wystarczającymi kryteriami oceny jakości, użyteczności, efektywności czy prawdziwości przekazywanych treści, jeśli nie posiada zewnętrznego systemu odniesień umożliwiającego ich wartościowanie. Jednakże postmodernizm wszystkim nurtom, podejściom, teoriom i wartościom przyznaje równy status epistemiczny. W efekcie jednostka konfrontuje się z nadmiarem danych i perspektyw poznawczych, z których nie potrafi stworzyć spójnego przekazu czy obrazu świata.

Są też takie cechy edukacji dorosłych, które jednoznacznie należy ocenić negatywnie. Chodzi tu o krytycyzm, rozumiany nie jako zdolność do rozsądnej, refleksyjnej i pozbawionej emocji oceny otaczających zjawisk, ludzi oraz własnego postępowania (Słownik Języka Polskiego PWN b.d.), lecz jako proces dekonstrukcji wiedzy, reinterpretacji znaczeń i modernizacji sensów. Tak pojmowany krytycyzm prowadzi do przesunięć semantycznych, polegających na podmienianiu dotychczasowych treści i redefinicji pojęć w sposób, który sprawia, że współczesne terminy oznaczają często coś zupełnie innego niż jeszcze kilka dekad temu. Mamy tu do czynienia z nominalizmem pojęciowym, przejawiającym się w możliwości dowolnego przypisywania treści do istniejących nazw. W konsekwencji zacierają się granice znaczeniowe i pojawiają się niejednoznaczności np. tego, kim jest kobieta, kim jest mężczyzna czy czym jest rodzina¹⁸. Uczący się dorośli funkcjonują w równoległych światach interpretacyjnych, które nie tylko nie sprzyjają budowaniu spójnego porządku aksjologicznego, lecz także utrudniają wzajemne porozumienie i komunikację.

Niektóre z omawianych tu cech całowyciowego uczenia się mogą stanowić szansę dla uczącego się dorosłego, choć z drugiej mogą też nieść zagrożenia. Do nich z pewnością zaliczyć można takie jak uczestnictwo w strumieniu edukacji, w której treści i jej przebieg zależy wyłącznie od osób dorosłych. Szansą jest tu możliwość swobodnego wyboru interesującej tematyki, a także współtworzenia kontentu edu-

¹⁶ Przypadek odmowy wjazdu do Wielkiej Brytanii polskiemu publicyście Rafałowi Ziembkiewiczowi w 2021 roku ze względu na jego poglądy (Reuters 2021).

¹⁷ Chodzi tutaj o zamordowanie 10.09.2025 roku Charliego Kirka, amerykańskiego działacza politycznego, który zginął od postrzału w szyję podczas spotkania ze studentami na uniwersytecie w Utah. Działalność Charliego Kirka i jego organizacji Turning Point USA (TPUSA), założonej w 2012 roku koncentrowała się wokół konserwatywnych wartości, wolności słowa oraz sprzeciwu wobec dominacji ideologii progresywnej na kampusach akademickich. W swoich rozmowach w formule jeden na jeden, a także debatach Kirk promował otwartość edukacji.

¹⁸ Chodzi tutaj o zastępowanie podziału świata na męski i żeński kategorią niebinarności, a stąd rodziny jako związku kobiety i mężczyzny innymi alternatywnymi układami.

kacyjnego. Jednakże może to prowadzić do przyswajania przypadkowych treści, które nie pozwalają jednostce na stworzenie spójnego obrazu świata. Stąd może rodzić się poczucie chaosu, zagubienia, a także problem z wartościowaniem wyuczonych treści. Inną cechą, która posiada w sobie tę dwoistość, jest indeterminizm, wyrażający się w decentracji tradycyjnych autorytetów. I tak może to z jednej strony pomóc w rozpowszechnianiu się nowych i wartościowych idei, choć z drugiej może prowadzić uczących się do niepewności epistemicznej.

Przytoczone cechy całożyciowego uczenia się w ich postmodernistycznej odsłonie stały się w latach 20. XXI wieku ich karykaturą, a jednocześnie niemal ucieleśnieniem rzeczywistości dystopijnej. W modernistycznym porządku edukacja przygotowywała do pełnienia wyznaczonych odgórnie ról i zajmowania odpowiednich pozycji społecznych, a jej egzemplifikacją były instytucje, programy, nauczyciele, nadzór pedagogiczny i dyplomy (Malewski 2013). Jednostka była centralnie zarządzana i obrabiana. Natomiast w postmodernizmie, który utożsamiany jest z ideą całożyciowego uczenia się, także istnieją wzorce, z tym że szybko zmieniające się i z tą różnicą, że nie są już one centralnie dystrybuowane, a rozproszone i niezwykle inwazyjne, ze względu na wszechobecność środków masowego przekazu, które stanowią nie tylko kanał komunikacyjny, ale też i kształtujący opinię, wytwarzający różne narracje oraz kontrolujący władzę i społeczeństwo. Przy czym twórcą tych treści oraz osobą kontrolującą (sygnalistą) może być obecnie każdy. Stąd uczenie się całożyciowe ma charakter samosterowny, gdzie człowiek sam siebie kształtuje, doskonali i modyfikuje swoje kompetencje, sam siebie kontroluje i sam dokumentuje w internecie własne dokonania. Najlepiej uwidacznia się to na portalu LinkedIn, a także w mediach społecznościowych, gdzie jednostka zarządza swoim wizerunkiem. Jeżeli tego typu autoedukacja prowadzi do poszerzenia granic wolności człowieka, jego sprawczości i upodmiotowienia oraz lepszego rozumienia rzeczywistości, to należałoby jej przyklasnąć. Niestety jednak zdaje się, że wprowadza więcej zamętu, przyczynia się do celowego szerzenia fake newsów i wprowadzania w błąd, kneblowania myślących inaczej, ograniczania swobodnego i kulturalnego debatowania, uznawania za prawdziwe tylko takich wypowiedzi, które są poprawnie polityczne i nieraniące innych osób, a także piętnujących tych, którzy są dociekliwi i zadają pytania podważające dominujące narracje lub obowiązujące społecznie interpretacje rzeczywistości.

Podsumowanie

Przedstawione cechy postmodernistycznej edukacji dorosłych, w jej dwóch wymiarach: postulatywnym (pozytywny program) i realnym (empirycznym), nazwanym tutaj cieniami całożyciowego uczenia się, wskazuje na uwikłanie człowieka dorosłego w konkurujące i wzajemnie zwalczające się dyskursy. Jak się okazało, postmodernizm, pragnąc zerwać z totalizującym i uniwersalistycznym sposobem wytwarzania wiedzy, sam stał się młotem na alternatywne i niezgodne z jego ideologią wizje świata. Przeprowadzona analiza wskazuje, że zarówno studia teoretyczne, empiryczne, a także refleksja

nad edukacją dorosłych powinna podlegać nieustannym aktualizacjom, ponieważ pozwala ujawnić obszary, które pozostają niedostatecznie rozpoznane lub przemilczane, a zwłaszcza te, które rzucają cień na całościowe uczenie się i jego społeczne skutki.

W podjęciu takich systematycznych badań nieodzowne staje się wykorzystanie kategorii refleksyjności wskazującej na światopoglądowe umiejscowienie badaczy. Przełom antypozytywistyczny wyjawiał, że budowanie nieewaluatywnej nauki, pozwalającej na gromadzenie faktów neutralnych wobec wartości jest niemożliwe (Gouldner 1984). W przypadku andragogiki można zaryzykować stwierdzenie, że jest ona uwikłana w nurt krytyczno-emancypacyjny¹⁹. Jednakże badacze najczęściej nie wskazują na światopoglądowe umiejscowienie swoich analiz, a przecież poprzez swoje teksty reprodukuja pewną wizję świata, maskowaną jako neutralną. Te ideologiczne założenia wpływają na sposób definiowania celów i funkcji edukacji dorosłych. W ten sposób aprobowany jest jeden zbiór poglądów (postmodernizm, teoria krytyczna, uniwersalizm, kosmopolityzm, zrównoważony rozwój itp.) przy jednoczesnym dezawuowaniu konkurencyjnych perspektyw (konserwatyzm, państwo narodowe, rodzina, tradycja, nacjonalizm).

W tej sytuacji umiejętność krytycznego odczytania tekstów (również naukowych) uwikłanych w określone ideologie, paradygmaty poznawcze i wizje świata, staje się niezbędnym elementem dojrzałej postawy uczącego się dorosłego. W związku z tym wydaje się, że rozwiązaniem może być wdrożenie takiego uczenia się, które roboczo można by nazwać antysystemowym lub epistemicznie nieposłusznym. Chodzi tutaj o świadome i systematyczne odrzucanie wiedzy pochodzącej jedynie z głównego nurtu (mainstream), przy jednoczesnym poszukiwaniu alternatywnych źródeł informacji. Jest to związane z przekonaniem, że wiedza jest usytuowana (*situated knowledge*), inaczej – ukontekstowana, czyli połączona z miejscem, czasem, specyficznym doświadczeniem oraz ludźmi, którzy ją tworzą i wykorzystują w określony sposób. Tak więc wiedza jest konstruowana, a osoby ją dystrybuujące ukrywają jej umiejscowienie, starając się przekonać pozostałych o jej uniwersalności, a tym samym obiektywności. Walter D. Mignolo (2009) wskazuje, że jest to wszechobecna iluzja, która trawi nauki społeczne, humanistyczne i przyrodnicze. W związku z tym postuluje epistemicznie nieposłuszeństwo, które polega na zerwaniu z przywołaną

¹⁹ Teza ta w żadnej mierze nie jest zarzutem, ale stwierdzeniem wynikającym z treści artykułów ukazujących się na łamach czasopism *Rocznik Andragogiczny*, *Edukacja Dorosłych*, *E-mentor* itp., w których andragodzy poruszają wątki związane z orientacją kosmopolityczno-universalistyczną oraz krytyczno-emancypacyjną, do czego każdy badacz ma prawo. Tematykę tam poruszaną można przyporządkować do klasycznych zagadnień lewicowych, takich jak egalitaryzm, dążenie do sprawiedliwości społecznej (por. Malewski 2013), zrównoważony rozwój, inkluzja społeczna (Szarota 2019), troska o zmiany klimatyczne (Stopińska-Pajak 2024), obawy o nasilenie się tendencji nacjonalistycznych przy jednoczesnej trosce o wielokulturowość (Przybylska 2018), poszanowania dla demokracji i obywatelskości (Gierszewski 2017), odniesień do kategorii pedagogii publicznej rozwijanej przez środowisko badaczy feministycznych (Malewski 2016), wprowadzania dyskursu genderowego, w którym poruszane są między innymi wątki dotyczące zacierania różnic płciowych (Arcimowicz 2019), a także sięgania bezpośrednio do teorii krytycznej rozwijanej przez Szkołę Frankfurcką, tworzącą podwaliny pod ideologiczny paradygmat Nowej Lewicy (Kruszelnicki 2015). Warto na koniec podkreślić, że chodzi tu o uwikłanie andragogiki w opisywane konteksty, a nie autorów, którzy wobec badanych zjawisk mogą przyjmować różne postawy.

tu iluzją. Aby tak się stało, należy jeszcze odwołać się do uznanej koncepcji andragogicznej, a mianowicie do samokierowanego uczenia się (*self-directed learning*) (Ciechanowska 2009), które polega na autonomii uczącego się w podejmowaniu decyzji o tym, czego chce się nauczyć, kiedy i w jakich warunkach.

Te antysystemowe, samokierowane, epistemicznie nieposłuszeństwo uczenia się akcentuje opór wobec dominujących narracji i nastawione jest na poszukiwanie alternatyw, które – miejmy nadzieję – odsłonią interesy różnych grup tworzących daną wiedzę, a z drugiej strony przybliżą do prawdy w jej wydaniu bardziej obiektywnym.

Bibliografia

- Alheit P. (2011) *Podejście biograficzne do całościowego uczenia się*, tłum. P. Poniatowska, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 3(55), s. 7–21.
- Allon G., Cohen M. C., Sinchaisri W. P. (2023) *The Impact of Behavioral and Economic Drivers on Gig Economy Workers*, „Manufacturing & Service Operations Management”, nr 25(4), s. 1376–1393, <https://doi.org/10.1287/msom.2023.1191>.
- American Psychiatric Association (2013) *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, wyd. 5., Arlington, VA, American Psychiatric Association, <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>.
- Arcimowicz K. (2019) *Gender and Body. Establishing and Blurring Gender Differences in Culture – on the Example of Advertising*, „Dyskursy Młodych Andragogów”, nr 20, s. 399–410, <https://doi.org/10.34768/dma.vi20.34>.
- Arnett J. J. (2000) *Emerging Adulthood. A Theory of Development from the Late Teens through the Twenties*, „American Psychologist”, nr 55(5), s. 469–480, <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.5.469>.
- Babik W. (2017) *O natłoku informacji i związanym z nim przeciążeniu informacyjnym w: Człowiek, media, edukacja*, J. Morbitzer, D. Morańska, E. Musiał (red.), Dąbrowa Górnicza, Wyższa Szkoła Biznesu, s. 21–27.
- Bauman Z. (2006) *Płynna nowoczesność*, tłum. T. Kunz, Kraków, Wydawnictwo Literackie.
- Beck U. (2002) *Spółeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, tłum. S. Cieśla, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Beck U. (2012) *Spółeczeństwo światowego ryzyka. W poszukiwaniu utraconego bezpieczeństwa*, tłum. B. Baran, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Blumer H. (1986) *Symbolic Interactionism. Perspective and Method*, Berkeley, University of California Press.
- Botkin J. W., Elmandjra M., Malitza M. (1979) *No Limits to Learning. Bridging the Human Gap*, Oxford, Pergamon Press.
- Budnikowski T. (2015) *Tendencje w wykorzystaniu czasu pracy w państwach wysoko rozwiniętych na początku XXI wieku*, Poznań, Instytut Zachodni.
- Castells M. (2010) *The Rise of the Network Society*, wyd. 2., West Sussex, Wiley-Blackwell.
- CBOS (2004) *Praca jako wartość*, Warszawa, CBOS.
- Charmaz K. (2006) *Constructing Grounded Theory. A Practical Guide through Qualitative Analysis*, Thousand Oaks, CA, Sage.
- Ciechanowska D. (2009) *Self-directed learning. Próba konceptualizacji pojęcia na gruncie edukacji dorosłych*, „Rocznik Andragogiczny”, s. 150–160.

- Commission of the European Communities (2000) *A Memorandum on Lifelong Learning*, Brussels, Commission of the European Communities.
- Czerniawska O. (2003) *Wokół edukacji osób starszych*, „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Paedagogica”, nr 5, s. 155–163.
- Delors J. (1996) *Learning – The Treasure Within*, Paris, UNESCO.
- Dubas E. (2015) *Biograficzność w kontekście całościowego uczenia się w: Biografia i badanie biografii, Biografia i uczenie się*, E. Dubas, J. Stelmaszczyk (red.), Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 11–29, <https://doi.org/10.18778/7969-451-8.02>.
- Dubas E. (2017) *Uczenie się z własnej biografii jako egzemplifikacja biograficznego uczenia się*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, nr 4(1), s. 63–87, <https://doi.org/10.18778/2450-4491.04.05>.
- Dubas E. (2024) *Humanistyczny obraz starości. Przesłanie dla gerontologii humanistycznej*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, <https://doi.org/10.18778/8331-387-0>.
- Erikson E. H. (1997) *Dzieciństwo i społeczeństwo*, tłum. P. Hejmej, Poznań, Rebis.
- Faure E. (1972) *Learning to Be. The World of Education Today and Tomorrow*, Paris, UNESCO.
- Field J. (2006) *Lifelong Learning and the New Educational Order*, Stoke-on-Trent–Sterling, Trentham Books.
- Giddens A. (1991) *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age*, Cambridge, Polity.
- Gierszewski D. (2017) *Edukacja obywatelska w przestrzeni lokalnej*, Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Golonka-Legut J. (2015) *Uczenie się w perspektywie biograficzności. Perspektywa andragogiczna*, „Rocznik Andragogiczny”, nr 22, s. 101–118, <https://doi.org/10.12775/RA.2015.005>.
- Górska R. (2016) *Kapitał emocjonalny w perspektywie całościowego uczenia się – ujęcie adaptacyjne versus krytyczne*, „Rocznik Andragogiczny”, nr 23, s. 83–102, <https://doi.org/10.12775/RA.2016.004>.
- Gouldner A. W. (1984) *Anty-minotaur, czyli mit socjologii wolnej od wartości w: Kryzys i schizma. Antyscjentystyczne tendencje w socjologii współczesnej*, E. Mokrzycki (red.), Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy, s. 13–43.
- Grzyb M. (2024) *Wieżenie za zaimki? Kontrowersje wokół kryminalizacji mowy nienawiści w Szkocji*, „Forum Polityki Kryminalnej”, nr 1(5), s. 1–42, <https://doi.org/10.31261/FPK.2023.05.03>.
- Gutowska A. (2013) *Uczenie się w sytuacji przyjaźni w perspektywie andragogicznej*, „Rocznik Andragogiczny”, nr 20, s. 367–386, <https://doi.org/10.12775/RA.2013.024>.
- Havighurst R. J. (1997) *Zadania rozwojowe kolejnych okresów życia i warunki wypełniania w: Encyklopedia Pedagogiczna*, W. Pomykało (red.), Warszawa, Fundacja Innowacja, s. 952–953.
- Husen T. (1974) *The Learning Society*, London, Methuen.
- Jarvis P. (2006) *Towards a Comprehensive Theory of Human Learning*, London–New York, Routledge.
- Jarvis P. (2009a) *Learning to Be a Person in Society. Learning to Be Me w: Contemporary Theories of Learning*, K. Illeris (red.), Abingdon – New York, Routledge, s. 21–34.
- Jarvis P. (2009b) *Lifelong Learning. A Social Ambiguity w: The Routledge International Handbook of Lifelong Learning*, P. Jarvis (red.), New York, Routledge, s. 9–18, <https://doi.org/10.4324/9780203870549>.
- Jędrzejczak H. A., Gola W., Michalik S. (2020) *Uczenie się przez całe życie w szkołach wyższych. Potwierdzanie efektów uczenia się uzyskanych w drodze edukacji pozaformalnej i uczenia się nieformalnego jako przykład realizacji idei lifelong learning*, Warszawa, Instytut Badań Edukacyjnych.

- Kargul J. (2005) *Obszary pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych*, Wrocław, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.
- Kargul J. (2017) „Piotruś Pan” i „wieczna dziewczynka” – w kalejdoskopie odraczania dorosłości, „Edukacja Dorosłych”, nr 1, s. 17–32.
- Kargulowa A. (2016) *Doradztwo zawodowe w całościowym uczeniu się w: Doradztwo zawodowe w perspektywie całościowego uczenia się*, E. Solarczyk-Ambrozik (red.), Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM, s. 13–30.
- Kargulowa A. (2017) *Pacjent, klient, homo consultans – perspektywa andragogiczna*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 20(3), s. 7–20.
- Khalid S., Saeed M., Syed S. (2016) *Impact of Information Overload on Students' Learning. An Empirical Approach*, „FWU Journal of Social Sciences”, nr 10(1), s. 58–66.
- Kławsuń-Zduńczyk A. (2016) *Poradnictwo całościowe w kontekście realizacji koncepcji uczenia się przez całe życie w: Doradztwo zawodowe w perspektywie całościowego uczenia się*, E. Solarczyk-Ambrozik (red.), Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM, s. 87–96.
- Kraśniewski A. (2015) *Raport referencyjny – aktualizacja. Odniesienie Polskiej Ramy Kwalifikacji do Europejskiej Ramy Kwalifikacji*, Warszawa, Instytut Badań Edukacyjnych.
- Kruszelnicki W. (2015) *Znaczenie teorii krytycznej dla uczenia się i nauczania dorosłych*, „Edukacja Dorosłych”, nr 73(2), s. 9–22.
- Levinson D. J. (1986) *A Conception of Adult Development*, „American Psychologist”, nr 41(1), s. 3–13, <https://doi.org/10.1037//0003-066X.41.1.3>.
- Littman L. (2018) *Parent Reports of Adolescents and Young Adults Perceived to Show Signs of a Rapid Onset of Gender Dysphoria*, „PLOS One”, nr 13(8): e0202330, <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0202330>.
- Malewski M. (2010) *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wrocław, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Malewski M. (2013) *O „polityczności” andragogiki*, „Edukacja Dorosłych”, nr 68(1), s. 9–23.
- Malewski M. (2016) *O granicach andragogiki i granicach w andragogice*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 19(3[75]), s. 9–39.
- Marciniak Ł. (2008) *Stawanie się nauczycielem akademickim. Analiza symboliczno-interakcjonistyczna*, „Przegląd Socjologii Jakościowej”, nr 4(2), s. 1–141, <https://doi.org/10.18778/1733-8069.4.2.02>.
- Marianowska A. (2013) *Pomiędzy adolescencją a dorosłością – koncepcja emerging adulthood* Jeffreya J. Arnetta, „Edukacja Dorosłych”, nr 68(1), s. 91–104.
- Marianowska A. (2017) *Transmisja młodości w dorosłość*, „Edukacja Dorosłych”, nr 76(1), s. 101–111.
- Mazurek E. (2013) *Choroba w rodzinie. Zastosowanie metodologii teorii ugruntowanej do analizy funkcjonowania rodziny w sytuacji choroby*, „Family Forum”, nr 3, s. 25–39.
- Melosik Z., Szkudlarek T. (1998) *Kultura, tożsamość i edukacja – migotanie znaczeń*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Mignolo W. D. (2009) *Epistemic Disobedience, Independent Thought and Decolonial Freedom*, „Theory, Culture & Society”, nr 26(7–8), s. 159–181, <https://doi.org/10.1177/0263276409349275>.
- Mikhaylova O. (2025) *Emerging Adulthood. Prediction by Markers of Adulthood and Associations with Health in a Russian Sample*, „Frontiers in Public Health”, nr 13: 1542170, <https://doi.org/10.3389/fpubh.2025.1542170>.

- Miller P. (2010) *Konstruowanie tożsamości ratownika górskiego. Analiza symboliczno-interakcjonistyczna*, „Przegląd Socjologii Jakościowej”, nr 6(1), s. 1–121, <https://doi.org/10.18778/1733-8069.6.1.02>.
- Muszyński M. (2023) *Trzy wymiary całościowego uczenia się – na przykładzie gerontologii edukacyjnej*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”, nr 122(3), s. 221–231.
- Muszyński M. (2024) *Uczenie się „stawiania się” osobą starą*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, <https://doi.org/10.18778/8331-419-8>.
- Nowosad I., Śliwerski B. (2025) *Strategie, przepływy i bariery reform szkolnych*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- OECD (1996) *Lifelong Learning for All*, Paris, OECD.
- Ormanty S. (2004) *Człowiek jako istota osobowa w świetle antropologii biblijnej*, „Ruch Biblijny i Liturgiczny”, nr 57(1), s. 35–44, <https://doi.org/10.21906/rbl.479>.
- Orrin K. (1982) *Meaning Lag in the Information Society*, „Journal of Communication”, nr 32(2), s. 56–66, <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1982.tb00495.x>.
- Padgett D. K. (2004) *Coming of Age. Theoretical Thinking, Social Responsibility, and a Global Perspective in Qualitative Research* w: *The Qualitative Research Experience*, D. K. Padgett (red.), Belmont, CA, Wadsworth, s. 297–315.
- Pluskota A., Staszewicz M. (2014) *Całociągowe uczenie się drogą do inkluzji społecznej. Nieco rozważań krytycznych*, „Interdisciplinary Studies in Education & Society”, nr 17(2), s. 39–53.
- Przybył I. (2022) *Proces doboru matrymonialnego a decyzje prokreacyjne w perspektywie socjologicznej* w: *Rodzina – wyzwania na XXI wiek*, M. A. Michalski (red.), Warszawa, Zakład Wydawnictw Statystycznych, s. 101–117.
- Przybylska E. (2018) *Uniwersalizm w kalejdoskopie kultur. W sprawie edukacji globalnej dorosłych*, „Rocznik Andragogiczny”, nr 25, s. 67–80, <https://doi.org/10.12775/RA.2018.04>.
- Ritzer G. (2005) *Makdonaldyzacja społeczeństwa*, tłum. L. Stawowy, Warszawa, Wydawnictwo Literackie Muza SA.
- Roguska B. (2025) *Deklarowane wartości i cele życiowe młodych Polaków*, Warszawa, CBOS.
- Rotella A., Varnum M. E. W., Sng O., Grossmann I. (2021) *Increasing Population Densities Predict Decreasing Fertility Rates over Time. A 174-nation Investigation*, „American Psychologist”, nr 76(6), s. 933–946, <https://doi.org/10.1037/amp0000862>.
- Sheridan C., Redmacher R. (2008) *Psychologia zdrowia. Wyzwanie dla biomedycznego modelu zdrowia*, tłum. A. Dodziuk, Warszawa, Instytut Psychologii Zdrowia.
- Skirbekk V., Tamnes C. K., Júlíusson P. B., Jugessur A., von Soest T. (2025) *Diverging Trends in the Age of Social and Biological Transitions to Adulthood*, „Advances in Life Course Research”, nr 65: 100690, <https://doi.org/10.1016/j.alcr.2025.100690>.
- Solarczyk-Ambrozik E. (2016) *Zmiany we wzorach przebiegu karier a całościowe uczenie się w: Doradztwo zawodowe w perspektywie całościowego uczenia się*, E. Solarczyk-Ambrozik (red.), Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM, s. 31–48.
- Solarczyk-Szwec H. (2015) *Cztery ćwiartki biograficznego uczenia się*, „Rocznik Andragogiczny”, nr 22, s. 119–134, <https://doi.org/10.12775/RA.2015.006>.
- Stopińska-Pająk A. (2009) *„Szkoła starości” – być, aby się uczyć*, „Chowanna”, nr 2, s. 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”, nr 22, s. 289–300, <https://doi.org/10.12775/RA.2015.017>.

- Stopińska-Pająk A. (2024) *Edukacja dorosłych w drodze ku zrównoważonemu rozwojowi w kontekście wyzwań antropocenu*, „Dyskursy Młodych Andragogów”, nr 25, s. 387–400, <https://doi.org/10.61824/dma.vi25.740>.
- Szarota Z. (2015) *Uczenie się starości*, „Edukacja Dorosłych”, nr 1(72), s. 23–36.
- Szarota Z. (2019) *Priorytety i funkcje społeczne edukacji w starości – perspektywa Celów Zrównoważonego Rozwoju UNESCO 2030*, „E-mentor”, nr 78(1), s. 46–53, <https://doi.org/10.15219/em78.1399>.
- Ślęzak I. (2009) *Stawianie się poetą. Analiza interakcjonistyczno-symboliczna*, „Przegląd Socjologii Jakościowej”, nr 5(1), s. 1–20, <https://doi.org/10.18778/1733-8069.5.1.02>.
- Umar M., Xu Y., Mirza S. S. (2021) *The Impact of Covid-19 on Gig Economy*, „Economic Research – Ekonomska Istraživanja”, nr 34(1), s. 2284–2296, <https://doi.org/10.1080/1331677X.2020.1862688>.
- Wieczorek B. (2017) *Homoseksualizm*, Warszawa, FrondaPL.
- Wilterdink N. (1993) *The European Ideal. An Examination of European and National Identity*, „European Journal of Sociology”, nr 34(1), s. 119–136, <https://doi.org/10.1017/S0003975600006585>.
- Włoch R., Śledziewska K., Rozynek S. (2025) *Who's Afraid of Automation? Examining Determinants of Fear of Automation in Six European Countries*, „Technology in Society”, nr 81: 102782, <https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2024.102782>.
- World Bank (2003) *Lifelong Learning in the Global Knowledge Economy. Challenges for Developing Countries – A World Bank Report*, Washington DC, The World Bank.
- Zieliński J. (2024) *Przeciążenie informacyjne we współczesnym procesie edukacyjnym człowieka*, „Kultura – Przemiany – Edukacja”, nr XIV–XV, s. 114–128, <https://doi.org/10.15584/kpe.2024.7>.

Źródła internetowe

- Al Jazeera (2025) *Banksy Mural Shows Judge Beating Protester Amid Palestine Action Crackdown*, <https://www.aljazeera.com/news/2025/9/8/banksy-mural-shows-judge-beating-protester-amid-palestine-action-crackdown> (dostęp: 27.09.2025).
- Allen A. (2025) *The COVID “Contrarians” Are in Power. We Still Haven’t Hashed out Whether They Were Right*, KFF Health News, <https://kffhealthnews.org/news/article/covid-contrarians-jay-bhattacharya-nih-stanford-pandemic-inquiry/> (dostęp: 27.09.2025).
- Altmetric (2018) *2018 Altmetric Top 100 – Dataset*, (zbiór danych), Figshare, https://altmetric.figshare.com/articles/dataset/2018_Altmetric_Top_100_-_dataset/7441304 (dostęp: 27.09.2025).
- Europejski Bank Centralny (2025) *Podstawy: Dbamy o stabilność cen i bezpieczeństwo Waszych pieniędzy*, Europejski Bank Centralny, <https://www.ecb.europa.eu/ecb/html/index.pl.html> (dostęp: 27.09.2025).
- Erwin W. K. (2019) *The Fallacy of Rapid Onset Gender Dysphoria and the Importance of Calling out Sloppy Science*, NeuroClastic, <https://neuroclastic.com/rogd-rapid-onset-gender-dysphoria/> (dostęp: 27.09.2025).
- Fray K. (2023) *College of Psychologists of Ontario to Jordan Peterson: Undergo Reeducation or Lose Your License*, <https://www.thefire.org/news/college-psychologists-ontario-jordan-peterson-undergo-reeducation-or-lose-your-license> (dostęp: 27.09.2025).
- Kay J. (2019) *An Interview with Lisa Littman, who Coined the Term “Rapid Onset Gender Dysphoria”*, Quillette, <https://quillette.com/2019/03/19/an-interview-with-lisa-littman-who-coined-the-term-rapid-onset-gender-dysphoria/> (dostęp: 27.09.2025).

- Kernagis D., Ford K. (2023) *Episode 151: John Ioannidis Talks about the Bungled Response to COVID-19*, (Audio podcast episode) w: *STEM-Talk*, Institute for Human & Machine Cognition (IHMC), <https://www.ihmc.us/stemtalk/episode-151/> (dostęp: 27.09.2025).
- Komisja Europejska, Dyrekcja Generalna ds. Komunikacji Społecznej (b.d. a) *Common Foreign and Security Policy*, Komisja Europejska, https://commission.europa.eu/funding-tenders/find-funding/eu-funding-programmes/common-foreign-and-security-policy_en (dostęp: 27.09.2025).
- Komisja Europejska, Dyrekcja Generalna ds. Komunikacji Społecznej (b.d. b) *Europejski semestr*, Komisja Europejska, https://commission.europa.eu/business-economy-euro/european-semester_pl (dostęp: 27.09.2025).
- Komisja Europejska, Dyrekcja Generalna ds. Komunikacji Społecznej (b.d. c) *NextGenerationEU: silniejsza i bardziej odporna Europa*, Komisja Europejska, https://next-generation-eu.europa.eu/index_pl (dostęp: 27.09.2025).
- Marsh S. (2019) *Cambridge University Rescinds Jordan Peterson Invitation*, „The Guardian”, <https://www.theguardian.com/education/2019/mar/20/cambridge-university-rescinds-jordan-peterson-invitation> (dostęp: 27.09.2025).
- „Monika Płatek” (2024) *Wikycytaty/Wikiquote*, https://pl.wikiquote.org/wiki/Monika_Płatek (dostęp: 27.09.2025).
- Mouser J. (2021) *UPDATE: Televangelist's Media Network Fined Again for the Same COVID Conspiracy Violations / Christian Media Network Banned from YouTube*, ChurchLeaders, <https://churchleaders.com/news/393699-youtube-christian-media-network.html> (dostęp: 27.09.2025).
- Murray K., Blackburn L. H., Mackenzie L. (2021) *Hate Crime and Public Order Bill: Stage 2 Briefing. The Need for Tailored Freedom of Expression Protection for Transgender Identity* (briefing paper), <https://murrayblackburnmackenzie.org/wp-content/uploads/2021/01/mbm-stage-2-briefing-on-hate-crime-bill-31-january-2021-1.pdf> (dostęp: 27.09.2025).
- Rada Ministrów (2013) *Uchwała nr 160/2013. Perspektywa uczenia się przez całe życie*, Warszawa, https://kwalifikacje.gov.pl/download/Uczenie_sie_przez_cale_zycie/Perspektywa_uczenia_sie_przez_cale_zycie.pdf (dostęp: 27.09.2025).
- Reuters (2021) *Poland Summons UK Ambassador after Right-Wing Writer Refused Entry*, Reuters, <https://www.reuters.com/world/europe/poland-summons-uk-ambassador-after-right-wing-writer-refused-entry-2021-10-04/> (dostęp: 27.09.2025).
- Sakowski Ł. (2024) *Magdalena Środa nominowana do Biologicznej Bzdury Roku 2023*, To Tylko Teoria, <https://www.totylkoteoria.pl/magdalena-sroda-biologiczna-bzdura-2023/> (dostęp: 27.09.2025).
- Sądcezanin.info (2024) *Zlikwiduj prace licencjackie? Wszystko przez sztuczną inteligencję*, <https://sadczezanin.info/rozmaitosci/zlikwiduja-prace-licencjackie%3Fwszystko-przez-sztuczna-inteligencje> (dostęp: 27.09.2025).
- Skidelsky E. (2023) *Covid Scientist Sunetra Gupta Talks to Us about Campaign to Smear Her*, Committee for Academic Freedom, <https://afcomm.org.uk/2023/11/17/covid-scientist-sunetra-gupta-talks-to-us-about-campaign-to-smear-her/> (dostęp: 27.09.2025).
- Słownik Języka Polskiego PWN (b.d.) *Krytycyzm*, <https://sjp.pwn.pl/sjp/krytycyzm;2565061.html> (dostęp: 27.09.2025).
- Traktat o Unii Europejskiej (1992) *Art. 1. Maastricht*, Dziennik Urzędowy Wspólnot Europejskich, <https://sip.lex.pl/akty-prawne/dzu-dziennik-ustaw/traktat-o-unii-europejskiej-maastricht-1992-02-07-17099465/art-1> (dostęp: 27.09.2025).

- Unia Europejska (2016) *Karta praw podstawowych Unii Europejskiej (2016/C 202/02)*. *Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej*, C 202, 7.6.2016, s. 389–405, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:12016P/TXT> (dostęp: 27.09.2025).
- Urząd Publikacji Unii Europejskiej (2021) *Pierwszeństwo prawa europejskiego*, EUR-Lex, <https://eur-lex.europa.eu/PL/legal-content/summary/precedence-of-european-law.html> (dostęp: 27.09.2025).
- Walker J. (2024) *Former Harvard Professor Blasts University over COVID, Claims "Truth Can Get You Fired"*, The National Desk / ABC3340, <https://abc3340.com/news/nation-world/former-harvard-professor-blasts-university-over-covid-claims-truth-can-get-you-fired-martin-kulldorff-great-barrington-declaration-coronaviruspandemic-vaccines-vax-standford-boston-cambridge-public-health-freedom> (dostęp: 27.09.2025).
- Wikipedia (2025) [hasło:] *Rapid-onset Gender Dysphoria Controversy*, https://en.wikipedia.org/wiki/Rapid-onset_gender_dysphoria_controversy (dostęp: 27.09.2025).

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 Andragogiczne, 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.