

Astrid Męczkowska-Christiansen

„Epistemologia” społeczeństwa wiedzy w kontekście rozważań nad problematyką edukacji

Podstawy Edukacji 7, 21-38

2014

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach
dozwolonego użytku.

Astrid Męczkowska-Christiansen

Akademia Marynarki Wojennej w Gdyni

„Epistemologia” społeczeństwa wiedzy w kontekście rozważań nad problematyką edukacji

Do niedawna nauka była uznawana za jedyny obszar wytwarzania swoistych kultur epistemicznych. Chodzi o to, że owocem jej działań jest nie tylko konstruowanie wiedzy, lecz także powoływanie całościowych „maszynerii epistemicznych”, które obejmują założenia dotyczące obiektów naukowego poznania, strategii poznawczych towarzyszących badaniu, a także kulturowych (organizacyjnych, społecznych i językowych) kontekstów badania naukowego (K. Knorr-Cetina, 1999, s. 2). Począwszy od lat 70. XX w., w obszarze kultury nauki i naukowości – niegdyś względnie spójnej, gdyż wyrastającej na podłożu paradygmatu pozytywizmu naukowego – dokonują się podziały na wiele odrębnych kultur epistemicznych¹. Szczególną rolę w tym pejzażu zróżnicowań odgrywa współczesna fizyka kwantowa, reprezentując model nauki opartej na tworzeniu niezwykle rozbudowanej sieci relacji społecznych w procesie badania.

Wspólnotowy model nauki, charakterystyczny dla fizyki kwantowej, upowszechnia się wraz z rozwojem koncepcji **społeczeństwa wiedzy**,

¹ Wprowadzone przez K. Knorr-Cetinę pojęcie kultur epistemicznych odnosi się do maszynerii poznawczych bezpośrednio związanych z praktyką społeczną towarzyszącą procesom konstruowania i dystrybuowania wiedzy. Bliski jest jego związek z pojmowaniem kultury w znaczeniu uczestnictwa ludzi w systemach symbolicznych, który polega nie tylko na interioryzowaniu i reprodukowaniu znaczeń kultury, ale także na ich wytwarzaniu (K. Knorr-Cetina, 1999, s. 10; por. C. Geertz, 1973, s. 89).

np. w ramach tworzenia europejskiej wspólnoty naukowo-badawczej, choć we współczesnym społeczeństwie mamy do czynienia także z alternatywnymi modelami kultur epistemicznych. Jeden z nich jest niezmiennie reprezentowany przez system oświaty, który faworyzuje tradycyjalistycznie pojmowany przekaz międzypokoleniowy, antywspólnotowy model uczenia się i kanonizację treści kształcenia oraz reprezentuje silną nieufność wobec metod konstruowania wiedzy obecnych we współczesnej nauce. Innym z obszarów jest kultura epistemiczna wytwarzana w obrębie globalnej ekonomii i polityki społecznej (leżącej w bezpośrednim polu oddziaływań tej pierwszej), zdominowanej ideą społeczeństwa wiedzy, której konsekwencje dla pojmowania problematyki wiedzy i edukacji stanowią przedmiot prezentowanej tu analizy.

Spółeczeństwo wiedzy

Idea społeczeństwa wiedzy wyłoniła się na przełomie lat 60. i 70. XX w., kiedy badacze o proweniencji socjologicznej zwrócili uwagę na szczególną rolę wiedzy oraz kompetencji eksperckiej dla rozwoju społeczeństw zachodnich. Początkowo idea ta łączona była z etykietą **społeczeństwa informacyjnego**, jednak w ciągu ostatnich kilkunastu lat dominuje określenie „społeczeństwo wiedzy”, zapewne za sprawą jego spopularyzowania w dokumentach z obszaru polityki społecznej i gospodarczej publikowanych przez ponadnarodowe organizacje. Literatura socjologiczna odnosząca się do analizowanej problematyki obfituje w określenia typu: „społeczeństwo informacyjne” (J.-F. Lyotard, 1984; J.R. Beniger, 1986; F. Webster, 1995), „społeczeństwo technologiczne” (P. Berger, B. Berger, H. Kellner, 1974), „społeczeństwo wiedzy” (D. Bell, 1975; P. Drucker, 1969, 1993; N. Stehr, 1994) i „społeczeństwo sieci” (M. Castells, 1996).

Cechą wspólną przywołanych stanowisk jest łączenie idei przyspieszenia technologicznego ze zmianami strukturalnymi w obrębie społeczeństw, w tym zmianami dotyczącymi sfery gospodarki i edukacji. Są one kojarzone z rozwojem **społeczeństwa postindustrialnego**, którego podstawową cechą jest upowszechnienie nowych technologii informacyjnych, pozwalających ludziom na wprost nieograniczone

możliwości kontaktowania się z sobą oraz błyskawiczny transfer informacji (U. Beck, 2002; A. Toffler, 1998). Niektóre podejścia łączą wspomniane zmiany ze sposobem funkcjonowania indywidualów w rzeczywistości społecznej i nowymi – w stosunku do industrialnego typu ładu społecznego – refleksyjnymi strategiami budowania ludzkich tożsamości (A. Giddens, 2001). Zauważa się także istotną zmianę relacji między obszarami produkcji wiedzy a społeczeństwem, wskazując na swoiste zagnieżdżenie mechanizmów transferu wiedzy w społecznej aktualności, gdzie następuje błyskawiczna aplikacja rezultatów poznania naukowego do gospodarki. To spostrzeżenie stoi u podstaw pojęcia **społeczeństwa eksperymentującego** (U. Beck, 2002; W. Krohn, J. Weyer, 1994). Co ważne, większość stanowisk socjologicznych nawiązujących do idei społeczeństwa wiedzy sugeruje wzrost jakości ludzkiego życia (na różnych jego płaszczyznach), który towarzyszy wyłanianiu się nowych jakości społecznych. Niemniej i w tym zakresie pojawiają się u badaczy wątpliwości związane z niewystarczającym uzasadnieniem przekładalności wytwarzanych informacji na wzrost jakości życia społecznego (F. Webster, 2002, s. 22).

Dyskusje nad ideą społeczeństwa wiedzy błyskawicznie przeniknęły do sfery ekonomii. Tu jego teoretyczny obraz uległ dość znacznemu uproszczeniu, zostając sprowadzony, po pierwsze, do bardziej zaawansowanej formuły społeczeństwa informacyjnego, która obejmuje nie tylko dystrybucję, lecz także wtórne przekształcenia struktury wiedzy dystrybuowanej w obrębie gospodarki; a po drugie, w obraz ten wpisano założenie, że wiedza ma postać kapitału ekonomicznego, wzrost zaś jakości życia społeczeństw, który stanowi obietnicę dyskursu społeczeństwa wiedzy, odnosi się bezpośrednio do wzrostu gospodarczego, tj. materialnie pojmowanego zysku osiąganego dzięki gospodarczym innowacjom. W ten sposób ekonomiści skierowali swoje zainteresowanie ku edukacji, rozumianej w kategoriach rynku usług, a zarazem w terminach przestrzeni transferu wiedzy jako ekonomicznego zasobu z instytucji ją produkujących (uniwersytety, pozaakademickie centra wytwarzania technologii) do umysłów i ciał ludzi przekształcających ją w ekonomiczny zysk. Powyższą perspektywę rozumienia dobrze reprezentuje fragment dokumentu prognostycznego *Polska 2030*:

Wiedza może stanowić główne źródło naszej konkurencyjności, o ile uda się stworzyć sprzyjające warunki rozwoju i synergii systemów innowacji edukacji. Systemy edukacji i innowacji są ze sobą naturalnie sprzężone [...]. Innymi słowy, wzrost produktyjności, a co za tym idzie – konkurencyjności, możliwy jest tylko wtedy, gdy rozwojowi infrastruktury systemów edukacji i innowacji towarzyszy stała poprawa jakości kapitału ludzkiego [...]. Dlatego niezbędne jest prowadzenie polityki rozwojowej opartej na kapitale intelektualnym, której sponsorem będą obecne pokolenia, a beneficjentem oraz recenzentem – przyszłe pokolenia Polaków (M. Boni, 2009, s. 205).

Ekonomia jako edukacja?

Zainteresowanie ekonomii kwestiami edukacyjnymi analizować można także przez pryzmat słów wypowiedzianych przez Margaret Thatcher, należącej do głównych twórców neoliberalizmu, która twierdziła, że „[...] ekonomia to metoda, której celem jest zmiana duszy człowieka” (E. Potulicka, 2013, s. 6). Jeśli wypowiedź tę rozumieć dosłownie, to ekonomia rości sobie prawo do przyjęcia statusu technologii produkowania „nowego człowieka”: *homo oeconomicus*, będącego zarówno zdyscyplinowanym konsumentem, jak i producentem. Być może, na co zwraca uwagę J. Rutkowiak (2007, s. 10), intencje ekonomii korporacyjnej domagają się także obecności „człowieka na przemiał”, który niczym marksowskie rezerwy kapitalizmu – zajmując najniższą pozycję ekonomiczną w społeczeństwie – przyczynia się do wytwarzania lęku dyscyplinującego pozostałe klasy społeczne do zachowania pokory wobec istniejącego porządku społecznego, opartego na nierównościach (zob. A. Męczkowska-Christiansen, 2010, s. 85).

Współcześnie wielokrotnie podnoszona jest teza o zdominowaniu edukacji przez dyskurs ekonomii (T. Szkudlarek, 2001; E. Potulicka, J. Rutkowiak, 2010). Zjawisko to jest szczególnie zauważalne na tle analiz strategicznych celów polityki oświatowej wielu państw i regionów zglobalizowanego świata – celów bezpośrednio odnoszonych do problematyki wzrostu gospodarczego oraz doskonale wpisujących się w technokratyczno-ekonomiczny model zarządzania systemami społecznymi. E. Potulicka (2013) zauważa, że program neoliberalnych reform oświatowych sformułowali ekonomiści z Banku Światowego, Międzynarodowego Funduszu Walutowego, Światowej Organizacji

Handlu i innych gremiów biznesowych, współtworząc Układ Ogólny w sprawie Handlu Usługami (General Agreement on Trade in Services, GATS), w którym edukacja jest traktowana jako usługa (Układ wszedł w życie w 1995). Obecnie mamy także do czynienia z redefiniowaniem pojęcia systemu edukacyjnego w kierunku uwzględniania wszystkich możliwych dróg edukacyjnych uczących się ludzi oraz wszelkich przestrzeni, w których proces uczenia się zachodzi (tj. instytucji prywatnych i publicznych, uczenia się formalnego i pozaformalnego). Takie stanowisko wyraził w 2012 r. Bank Światowy (*World Bank Group Education Strategy 2020*, 2011, s. 29) i, jak sądzę, da ono początek praktykom stopniowego zrzekania się odpowiedzialności państw za edukację swoich obywateli.

Neoliberalny dyskurs o edukacji skutecznie, choć stopniowo, wypiera tradycyjny język pedagogiki z dyskursu publicznego, osadzając zjawiska związane z edukacją w odmiennej perspektywie znaczeniowej. Mamy do czynienia z wytwarzaniem pedagogicznej nowomowy, która, choć wyrażana ze stanowisk o proveniencji ekonomicznej, dotyczy człowieka, jego edukacji i rozwoju. Wytwarza ona nowy status podmiotów wychowania jako **przedmiotu inwestycji**, kreśli oblicze praktyk kształcenia rozumianego w kategoriach **inwestowania**, osadza rozumienie celów edukacji w perspektywie nadawanej przez pojęcia **zysku, produktywności i konkurencyjności**, a także pozbawia dyskurs o wychowaniu waloru refleksji etycznej. Tę ostatnią tezę niezwykle celnie wyraża spostrzeżenie T. Szkudlarka:

Różnica między neoliberalnie (współcześnie) i pedagogicznie (tradycyjnie) pojmowaną ideologią wychowania polega głównie chyba na tym, że tym razem wizja ta jest całkowicie wyprana z jakichkolwiek wątków etycznych. Po części pewnie dlatego, że [...] jej promowaniem zajmują się specjaliści od efektywności, a nie od aksjologii. Społeczeństwo „ludzkiego kapitału” to niekoniecznie społeczeństwo „dobre” – to społeczeństwo „nieuniknione”, wynikające z rządzącej nim logiki ekonomicznej, społeczeństwo nadbudowujące się na własnej produkcji i konsumpcji, i własną produkcją i konsumpcją zaprzątnięte (2001, s. 175).

Neoliberalny dyskurs o edukacji w nowej roli stawia także samych nauczycieli: przypisuje im funkcję szeregowych pośredników w transferze wiedzy, podkreślając jednocześnie rolę edukacyjnych profesjonalistów, tzw. liderów innowacji edukacyjnych. Ci ostatni, wraz z przypisaną im

rolą łącznika między technologią a nauczaniem (van Weert, 2006), pełnią funkcję właściwych edukatorów, do których zadań należy kreowanie edukacyjnych innowacji.

Nowi liderzy innowacji jako reprezentanci klasy dysponentów wiedzy (*knowledge class*) wywodzą się z klasy średniej, która od czasów myśli wyrażonej przez J.A. Schumpetera (1942) uznawana jest za głównego przeciwnika gospodarki kapitalistycznej². Jednak zdaniem P. Bergera mamy tu do czynienia z pewną formą symbiozy obejmującej jednostki,

[...] których ogólny światopogląd i styl życia zostały ukształtowane w ogromnym stopniu przez kontrkulturę, ale które akceptują „system”, chcą odnieść w nim sukces na sposób typowo kapitalistyczny i są gotowe porzucić (a faktycznie już porzuciły) szalone postawy polityczne autentycznej kontrkultury (1995, s. 30).

Efekty tej symbiozy wytwarzają nowy rodzaj języka dominującego w miękkich obszarach zarządzania wraz z jego kluczowymi pojęciami, takimi jak „zasoby ludzkie” czy „tożsamość korporacyjna”. Ostatnio język ten zdominował także dyskurs o edukacji i jest widoczny w takich pojęciach, jak: „uczące się organizacje”, „kompetencje kluczowe”, „zarządzanie wiedzą”, „zarządzanie kompetencjami”. Język ten doskonale wpisuje się w idee społeczeństwa wiedzy i hasła **edukacji dla gospodarki opartej na wiedzy**.

Wyłanianiu się idei społeczeństwa wiedzy towarzyszy myślenie o edukacji w jej różnych wymiarach: całościowym, indywidualnym, a także w społecznym wymiarze **uczących się organizacji/społeczności**. Koncepcje te rozwijają się jednocześnie od przełomu lat 60. i 70. XX w. Jednocześnie dokonują się zmiany w zakresie konceptualizacji roli uniwersytetów. Dostrzegalne jest tu przejście od nacisku na edukację do rozumienia roli uniwersytetu jako centrum wytwarzania wiedzy, a w odniesieniu do procesu kształcenia widoczna jest instrumentalizacja jego funkcji, która polega na odejściu od tradycyjnie zarezerwowanej dla uniwersytetu edukacji wyzwalającej, poszerzającej rozumienie

² J.A. Schumpeter (1942), polemizując z tezami K. Marksa, pokazuje, że to nie proletariats przemysłowy, lecz klasa wykształconych specjalistów, którzy dominują w epoce wyrafinowanych technologii zastępujących siłę ludzkich mięśni, stanowi kontrsiłę kapitalizmu przekształcającego się w system korporacyjnej dominacji.

i dostarczającej możliwości krytycznej analizy rzeczywistości, na rzecz – jak określa to R. Barnett (1994) – nacisku na wiedzę o charakterze operacyjnym i instrumentalnym, będącego rezultatem służalczej roli pełnionej przez uniwersytety wobec ekonomii.

Edukacja pełni także funkcję swoście rozumianej polityki populacyjnej, która ma na celu wzmacnianie procesów gospodarczych. Dają temu wyraz autorzy prognozy *Polska 2030* w kontekście obecnej dyskusji nad objęciem obowiązkiem szkolnym dzieci sześciolletnich:

Rezerwą jest także wiek wejścia na rynek pracy. W Polsce dzieje się to ok. 22 roku życia (a ostatnio nawet ok. 23 roku życia). Przesunięcie wieku rozpoczęcia edukacji (start 6-latków) przyniesie w efekcie po 2020 roku potencjalnie 350 000 osób więcej gotowych do aktywności zawodowej – i to trochę wcześniej (M. Boni, 2009, s. 77).

W potrzeby społeczeństwa wiedzy doskonale wpisuje się technologiczny, przemysłowy model kształcenia. W konsekwencji w obszarze edukacji na wszelkich jej poziomach wysiłek rozumienia i poszukiwania zostaje zastąpiony nabywaniem informacji o rzekomo utylitarnej funkcji. Kształcenie szkolne, skoncentrowane na efektywności przekazu informacji, przybiera postać edukacyjnego technopolu (D. Klus-Stańska, 2008, s. 15). Sytuacja ta łączy się z oderwaniem szkoły od sfery publicznej i wprowadzeniem w obszarze systemu oświatowego sztywnych, biurokratyzowanych reguł administrowania/zarządzania. P. Śpiewak powtarza, za H. Arendt, że

Administrowanie, w odróżnieniu od rządzenia, wyklucza ludzką odrębność, wyklucza spór o reguły i kryteria. Jest władzą despotyczną. Działa ona zgodnie z prawami, które traktuje jako matematyczne pewniki. Zasadą rządów biurokracji jest skuteczność. Taka skuteczność możliwa jest wtedy, gdy potrzeby ludzi upodobnią się i dadzą się sprowadzić się do najprostszego mianownika, czyli konsumpcji (1998, s. 153).

Polityka społeczna – w kierunku redefiniowania pojęcia sfery publicznej

Idea społeczeństwa wiedzy, przekroczywszy granice dyskursu akademickiego i gospodarczego, uległa wchłonięciu przez politykę społeczną,

w obszarze której przyjęto, że wiedza jako wytwór działalności człowieka, stanowiąc czynnik ekonomicznego wzrostu, przekłada się na jakość życia całych społeczeństw. Choć przedświt tego myślenia dał o sobie znać już w pierwszym raporcie Międzynarodowej Komisji do Spraw Rozwoju Edukacji UNESCO *Uczyć się, aby być* (E. Faure, 1975, 1 wyd. 1972), a także w raporcie UNESCO z 1979, dotyczącym problematyki postępu technologicznego i wyzwania dla uczenia się (J.W. Botkin, M. Elmandjra, M. Malitza, 1982), to najsilniejsze eksplikacje tego poglądu są wyrażane po 1990 r. Na przykład Biała Księga Komisji Europejskiej *Growth, Competitiveness, and Employment* („Rozwój, konkurencyjność, zatrudnienie”) (Commission of the European Communities, 1993) przedstawia systematyczną analizę koncepcji społeczeństwa informacyjnego w odniesieniu do problematyki polityki społecznej, ze szczególnym uwzględnieniem wzrostu ekonomicznego oraz potrzeb regulacji struktury rynku pracy, m.in. kierując się intencją przeciwdziałania bezrobociu wśród wysoko wykwalifikowanych specjalistów. Już ten raport pokazuje proekonomiczną orientację konstruowania idei społeczeństwa wiedzy, kontynuowaną w kolejnych dokumentach UNESCO i OECD, a także Banku Światowego.

Wzmocnienie tego akcentu znalazło swój wyraz w dokumencie *Europe and the Global Information Society – Recommendations to the European Council* („Europa i globalne społeczeństwo informacyjne – rekomendacje dla Rady Europy”) (Commission of the European Communities, 1994), w którym dokonano podziału zadań dotyczących rozwoju społeczeństwa informacyjnego między sferę prywatną (do zadań której należałoby wdrażanie nowoczesnych technologii) a sferę publiczną jako odpowiedzialną za tworzenie prawno-organizacyjnych ram dla rozwoju społeczeństwa informacyjnego. Mimo że ten ostatni utożsamiany jest z rozwojem społecznym w ogóle, w gruncie rzeczy chodzi tu o rozwój ekonomiczny, spięty pojęciową klamrą globalnego wyścigu dla ekonomicznej konkurencyjności.

Kolejne prace nad konceptualizacją idei społeczeństwa wiedzy i jej przekładania na planowanie europejskiej i globalnej polityki społecznej szły w kierunku coraz szerszego uwzględniania czynników społecznych towarzyszących rozwojowi społeczeństwa informacyjnego, w tym budowania ram dla europejskiej polityki społecznej, z jej podstawowymi wymiarami, takimi jak przeciwdziałanie wykluczeniu społecznemu oraz wyrównywanie szans między mieszkańcami różnych obszarów

i regionów Unii Europejskiej (w tym upowszechnianie dostępu do nowoczesnych technologii przekazu informacji). Także raport ekspercki z 1997 r. *Building the Information Society for Us All* („Budowanie społeczeństwa informacyjnego dla nas wszystkich”) (European Commission. Directorate-General for Employment, Industrial Relations and Social Affairs, 1997), poświęcony zagadnieniu budowy społeczeństwa informacyjnego, wyraźnie wskazywał na konieczność jednoczesnego analizowania przemian technologicznych i towarzyszących im przeobrażeń społecznych, obrazując dwutorowość procesów modernizacyjnych. W raporcie tym odnajdziemy najsilniejszą z dotychczasowych artykulacji wyzwań edukacyjnych odnoszących się do kompetencji rozumianych w kategoriach **wiedzy milczącej** (*tacit knowledge*) oraz umiejętności analizowanych w odniesieniu do hasła **uczącego się społeczeństwa**.

Ostateczne przełamanie językowej dominacji pojęcia **społeczeństwa informacyjnego** na rzecz określenia **społeczeństwo wiedzy** znalazło swój wyraz w dokumencie prognostycznym *Handbook of Knowledge Society Foresight* („Podręcznik społeczeństwa wiedzy”), przygotowanym przez European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions (Europejska Fundacja ds. Poprawiania Warunków Życia i Pracy) (2003). Dokument ten łączy ideę społeczeństwa wiedzy ze zjawiskami takimi, jak: rozwój technologii informacyjnych, innowacyjność gospodarki, rozwój sektora usług związanych z wiedzą, zarządzanie wiedzą, globalizacja, zmiany struktury demograficznej. Z punktu widzenia przeobrażeń kultury organizacyjnej w zakresie wytyczania kierunków polityki gospodarczej, a zarazem społecznej i edukacyjnej, warto dostrzec, że wspomniana organizacja, podobnie jak wiele innych gremiów funkcjonujących w tym obszarze (tj. OECD, Bank Światowy, Międzynarodowy Fundusz Walutowy, Światowa Organizacja Handlu, i in.), integruje tradycyjnie rozumiany sektor publiczny i prywatny.

Najbardziej reprezentatywny dla współczesnego dyskursu społeczeństwa wiedzy jest w moim przekonaniu Światowy Raport UNESCO *Towards Knowledge Societies* („W kierunku społeczeństw wiedzy”) (UNESCO, 2005). Pojęcie „społeczeństwo wiedzy” funkcjonuje tu w znaczeniu zdolności społeczeństw do

[...] identyfikowania, produkowania, procedowania, przetwarzania, dystrybuowania i wykorzystywania informacji w celu tworzenia i stosowania wiedzy na rzecz rozwoju ludzkości (UNESCO, 2005, s. 27).

Zdaniem autorów raportu proces tworzenia społeczeństw wiedzy jest jednoznaczny z humanizacją procesu globalizacji (UNESCO, 2005, s. 27) i podlega powiązaniu z prawami człowieka, realizowanymi w postaci wolności do swobodnego wyrażania opinii i dostępu do informacji, wolności do edukacji oraz do partycypacji w życiu społecznym i kulturalnym (UNESCO, 2005, s. 18). Co więcej, raport stanowi według mnie próbę dostarczenia nowej, ekonomicznej podstawy dla redefiniowania demokracji jako systemu politycznego przez sformułowanie nowej propozycji definiowania idei podstawowych dla demokracji: wolności, sprawiedliwości i braterstwa. Wolność jest tu definiowana w kategoriach wolności dostępu do informacji (UNESCO, 2005, s. 38–39), pojęcie sprawiedliwości odnoszone jest do sprawiedliwej dystrybucji zasobów informacyjnych (UNESCO, 2005, s. 38–39), a solidarność jest rozumiana w kategoriach powszechnego dzielenia się informacjami (UNESCO, 2005, s. 18).

Szczególnym wariantem idei solidarności w przywoływanym raporcie jest pojęcie **solidarności cyfrowej** (*digital solidarity*), funkcjonujące w kategoriach powszechnego dostępu do nowych technologii komunikacyjnych. Twórcy raportu *Towards Knowledge Societies* prezentują także zredefiniowane pojęcie uczestnictwa obywatelskiego, nawiązujące do idei społeczeństwa sieci, powołując się przy tym na autorytet J. Habermasa. Warto jednak zauważyć, że dla Habermasa, nieco na przekór intencji autorów raportu, nowoczesne technologie informacyjne, choć są ważną przestrzenią komunikacji (a także wymiany poglądów) obywateli demokratycznych społeczeństw, same nie stanowią *locus* demokratycznej organizacji życia społecznego i politycznego; nie pełnią w tym znaczeniu funkcji demokratycznej sfery publicznej (J. Habermas, 1992, 2008; D. Kellner, 2000, s. 284). Taki bowiem błąd popełniają (lub powielają) autorzy polskiej prognozy społecznej *Polska 2030*:

Rodzące się społeczeństwo sieci będzie tworzyło zręby demokracji partycypacyjnej, co zmieni dotychczasowy sposób konsultacji społecznych, dialogu społecznego i obywatelskiego, proces stanowienia prawa oraz podejmowania decyzji. W tych obszarach także niezbędna będzie innowacyjność i kreatywność w działaniu i dokonywanych wyborach politycznych (M. Boni, 2009, s. 67).

Nieco innego przykładu redefiniowania pojęcia sfery publicznej dostarcza wypowiedź B. Kudryckiej, byłej minister nauki i szkolnictwa wyższego:

Moim zdaniem nie ma sprzeczności między rynkiem a najwyższej jakości swobodną wymianą intelektualną. Wprost przeciwnie. Tak przecież było 2,5 tysiąca lat temu w Atenach, gdy najżywsza wymiana idei i myśli intelektualnej tej epoki, a kto wie, może całej historii ludzkości, odbywała się w Agorze, czyli na rynku miasta (2011).

Pomijając problem błędnej identyfikacji Agory z targowiskiem, wypowiedź ta wydaje się wprost utożsamiać ideę demokratycznej sfery publicznej jako przestrzeni obywatelskiej, deliberatywnej partycypacji ze sferą rynku, opartego na regułach wymiany ekonomicznej.

Wiedza w koncepcji społeczeństwa wiedzy

Dyskurs społeczeństwa wiedzy redefiniuje pojęcie wiedzy obecne w kulturze, przyczyniając się do wytworzenia specyficznej kultury epistemicznej. Pojęcie wiedzy w dyskursie społeczeństwa wiedzy wydaje się jego najsłabszym bądź najbardziej tajemniczym ogniwem.

W obszarze literatury akademickiej, towarzyszącej wyłanianiu się idei społeczeństwa wiedzy, jej pojęcie odnosi się do bliżej niezidentyfikowanych zasobów. W 1969 r. P. Drucker, który jako pierwszy posłużył się terminem „społeczeństwo wiedzy”, obwieścił, że wiedza jest centralnym kapitałem nowoczesnych społeczeństw, kluczem do ich rozwoju i „podstawowym zasobem ekonomicznym” (1969, s. ix). Niemniej nie wyjaśnił, w jaki sposób należy rozumieć pojęcie wiedzy jako podstawowego zasobu. Z kolei D. Bell (1975) zdefiniował wiedzę jako system twierdzeń dotyczących faktów lub idei, a zarazem czynnik wzrostu społecznego, który zastępuje kapitał, siłę roboczą i zasoby naturalne. Podobnie niejasny jest tu mechanizm przekładu wytwarzania wiedzy na wzrost społeczny. Pomimo tych pojęciowych luk dość wyraźnie zarysowano w obu pracach perspektywę takiego rozumienia pojęcia wiedzy, które odnosi się do wiedzy eksperckiej, wytwarzanej poza umysłami jej użytkowników oraz podlegającej mechanizmom transmisji i aplikacji. W obszarze dokumentów, raportów i prognoz społecznych

dotyczących społeczeństwa wiedzy niejasności te nie ulegają redukcji, jednak dość powszechne staje się wykorzystanie pojęcia uczenia się jako klucza do zrozumienia problemu owego przekładu. Zwróćmy uwagę na kilka przykładowych ujęć pojęcia wiedzy obecnych w obszarze analizowanego dyskursu.

W raporcie *Towards Knowledge Societies* (UNESCO, 2005) pojęcie wiedzy stosuje się w odniesieniu do zasobów informacyjnych dystrybuowanych za pośrednictwem nowoczesnych technologii informacyjnych. Wiedza ujmowana jest tu w kategoriach dobra wspólnego, przeciwstawianego pojęciu informacji, w założeniu stanowiącej zasoby prywatne:

Podczas gdy informacja jest narzędziem wytwarzającym wiedzę, sama nie jest wiedzą. [...] Informacja w wielu wypadkach stanowi towar, który podlega praktykom kupna lub sprzedaży, natomiast posiadanie wiedzy, z wyjątkiem pewnych ograniczeń (np. tajemnice obronne, własność intelektualna, tradycyjne formy wiedzy ezoterycznej), stanowi prawo każdego rozsądnego umysłu³ (UNESCO, 2005, s. 19).

Zasada, na której opiera się przeciwstawienie między kategorią wiedzy jako dobra wspólnego a informacją jako zasobem prywatnym, pozostaje w dużym stopniu niejasna, gdyż w świetle argumentacji przedstawionej przez twórców raportu nie można wskazać na rozłączność kategorii wiedzy i informacji. Niejasność tę wzmagają dominujące w dyskursie społeczeństwa wiedzy jej atomistyczne ujęcie wiedzy, które definiuje wiedzę w kategoriach zbioru informacji lub sumy informacji użytecznych, co wskazuje także na jej ujęcie utylitarystyczne (zob. E. Skrzypek, 2007).

Wiedzy przypisuje się wprost postać towaru, tj. aktywów, czyli dóbr ekonomicznych stanowiących przedmiot obrotu rynkowego. Wiedza przyjmuje także charakter zasobu oddzielonego od świadomości tworzącego ją bądź działającego podmiotu. W tym sensie możemy mówić o alienacji wiedzy od ludzkiego umysłu, człowiek jest tu bowiem postrzegany nie tyle jako podmiot wiedzy (czyli ten, który „wie”, „rozumie” oraz dokonuje operacjonalizacji wiedzy w procesie działania), ile jej ewentual-

³ *While information is a knowledge-generating tool, it is not knowledge itself. [...] Thus, information is in many cases a commodity, in which case it is bought or sold, whereas knowledge, despite certain restrictions (defense secrets, intellectual property, traditional forms of esoteric knowledge, for example), belongs of right to any reasonable mind.*

ny depozytariusz lub wprost aplikator. Jego rola polega na „nabywaniu naukowej i technicznej wiedzy ze źródeł zewnętrznych” (OECD, 2004, s. 8), tj. wiedzy pełniącej w założeniu funkcję pożyteczną dla rynku pracy.

Założenia o transmisyjności, aplikowalności i zewnętrzności wiedzy wobec podmiotu działania nasuwają przypuszczenie, że faktycznym twórcywem społeczeństwa wiedzy jest w gruncie rzeczy wiedza o charakterze teoretycznym (zwraca na to uwagę F. Webster, 2002, s. 30–31). Osadzenie takiego rozumienia wiedzy w racjonalności technicznej, z centralnym dla niej pojęciem **aplikacji**, od czasów epoki industrialnej niczego nowego nie wnosi do rozumienia, czym jest i jak działa wiedza w tkance społecznej (por. F. Webster, 2002, s. 31). Tak redukcjonistyczne rozumienie wiedzy, akcentujące jej teoretyczną formułę, dostrzegalne jest także w klasyfikacjach form wiedzy, które budują koncepcyjny szkielet społeczeństwa wiedzy. Na przykład w raporcie OECD *Knowledge Management in the Learning Society* (2000, s. 14) wyróżnia się następujące typy wiedzy:

- 1) *know what*, obejmującą znajomość faktów;
- 2) *know why*, rozumianą jako ogólne prawa nauki o charakterze wyjaśniającym;
- 3) *know-how*, w której zakres wchodzi umiejętności pojmowane jako „stosowanie wiadomości”;
- 4) *know-who*, jako umiejętności wyszukiwania tzw. dostawców wiedzy (*knowledge providers*), pochodzących z różnych jej obszarów i dyscyplin.

Podobnie redukcjonistyczną klasyfikację odnajdujemy w dokumencie UNESCO (2005, s. 60), z podziałem wiedzy na:

- 1) opisową (*descriptive knowledge*), na którą składają się zasoby znajomości „faktów i informacji”;
- 2) proceduralną (*procedural knowledge*), sprowadzaną przez autorów raportu do umiejętności odpowiadania na pytania typu „jak”;
- 3) wyjaśniającą (*explanatory knowledge*), pozwalającą na udzielanie odpowiedzi na pytania typu „dlaczego”;
- 4) zachowaniową (*behavioural knowledge*), obejmującą umiejętności wykonawcze.

Przedstawione typologie nawiązują do typologii wiedzy obecnych m.in., w obszarze inżynierii wiedzy, tj. dziedziny związanej z tworzeniem baz wiedzy oraz wykorzystaniem technologii informatycznych do

przetwarzania wiedzy. Kierują się podstawowym celem: W jaki sposób zapisać i dystrybuować „wiedzę”, aby była zrozumiała dla maszyny?⁴

Koncepcja **wiedzy bez podmiotu**, charakterystyczna dla przywoływanych ujęć, produkowana w obszarze wyspecjalizowanych centrów, jest nie tylko oddzielona od naturalnej aktywności umysłowej człowieka (polegającej na ciągłym, refleksyjnym przekształcaniu jej struktur w procesach myślenia i działania), ale także tworzona niejako poza dostępną mu kulturą, tj. kulturą **świata życia** podmiotów. Konsekwencją przyjęcia takiego jej rozumienia jest ujmowanie procesu uczenia się, wraz z jego konsekwencjami dla poznawczego i działaniowego funkcjonowania człowieka w świecie, jako oderwanego od refleksyjnego i twórczego (tj. konstruktywistycznie pojmowanego) rozumienia.

Wiedza bez podmiotu, dla której jedyne kryterium weryfikacji stanowi użyteczność, jest rozłączna wobec pojęcia jakkolwiek rozumianej prawdy; warto także zauważyć, że kryteria szacowania wartości wiedzy nie obejmują wartościowania etycznego. To ostatnie w sposób szczególny zasługuje na pogłębioną refleksję: podczas gdy w obszarze polityki gospodarczej wielokrotnie podnosi się hasła dotyczące społecznej odpowiedzialności biznesu, zapomina się o dramatycznych konsekwencjach, jakie ludzkości przyniósł scjentystyczny model uprawiania nauki, programowo uznawanej za wolną od wartości. Mam tu na myśli takie owoce postępu technologicznego, jak opracowanie technologii wytwarzania broni nuklearnej i jej zastosowanie.

Ignorancja wobec pojęcia wiedzy obecnego w dyscyplinach naukowych zajmujących się człowiekiem i kulturą, odseparowanie kluczowego tworzywa społeczeństwa wiedzy od rozważań natury epistemologicznej, przy jednoczesnym założeniu, że postęp ludzkości jest prostą konsekwencją przyrostu wiedzy, przybliży koncepcję społeczeństwa wiedzy do idei głoszonych przez francuskich encyklopedystów oświeceniowych z XVIII w. Redukcjonistyczna koncepcja wiedzy znajduje odzwierciedlenie w pojmowaniu problematyki uczenia się oraz edukacji dla gospodarki opartej na wiedzy, w której proces uczenia się jest rozumiany jako poszukiwanie informacji i poszerzanie zasobów

⁴ Dziedziną pokrewną, także wyrosłą z informatyki, jest zarządzanie wiedzą usytuowane w obszarze nauk o zarządzaniu – i tu odnajdujemy podobne klasyfikacje.

wiedzy połączone z umiejętnością jej wyszukiwania, klasyfikowania i selekcjonowania (UNESCO, 2005). W podobnych kategoriach rozważa się także zdolności poznawcze człowieka, traktując je jako umiejętność selekcjonowania informacji pod kątem ich przydatności, co (sic!) identyfikuje się z pojęciem myślenia krytycznego (UNESCO, 2005, s. 15). Podnosi się także hasła nawiązujące do „nadażania” za ilościowym przyrostem wiedzy (UNESCO, 2005, s. 62) oraz podważa zasadę powszechności wykształcenia ogólnego (*World Bank Group Education Strategy 2020*, 2011).

Już ta wstępna analiza dotycząca sposobów konceptualizowania problematyki uczenia się obecnej w dokumentach poświęconych społeczeństwu wiedzy⁵ skłania do postawienia tezy o wtórnej instrumentalizacji procesu uczenia się i technicyzacji procesów edukacyjnych jako konsekwencji rozumienia problematyki wiedzy w odniesieniu do idei społeczeństwa wiedzy.

Bibliografia

- Barnett, R. (1994). *The Limits of Competence: Knowledge, Higher Education and Society*. Buckingham.
- Beck, U. (2002). *Spoleczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*. S. Cieśla (tłum.). Warszawa.
- Bell, D. (1975). *Nadejście społeczeństwa postindustrialnego. Próba prognozowania społecznego*. Tłum. zbiorowe. Warszawa.
- Beniger, J.R. (1986). *The Control Revolution: Technological and Economic Origins of the Information Society*. Cambridge, MA.
- Berger, P. (1995). *Rewolucja kapitalistyczna. Pięćdziesiąt tez o dobrobycie, równości i wolności*. Warszawa.
- Berger, P., Berger, B., Kellner, H. (1974). *The Homeless Mind: Modernization and Consciousness*. New York.
- Boni, M. (red.) (2009). *Polska 2030. Wyzwania rozwojowe*. Warszawa, https://zds.kprm.gov.pl/sites/default/files/pliki/pl_2030_wyzwania_rozwojowe.pdf (14.11.2013).
- Botkin, J.W., Elmandjra, M., Malitza, M. (1982). *Uczyć się – bez granic. Jak zwerbować „lukę ludzką”?* M. Kukliński (tłum.). Warszawa.

⁵ Podejmowane przez mnie głębsze analizy wykraczają poza zakres niniejszego opracowania.

- Castells, M. (1996). *The Rise of the Network Society: The Information Age*. Vol. 1. Oxford.
- Commission of the European Communities. (1993). *Growth, Competitiveness, Employment. The Challenges and Ways Forward into the 21st Century*. Brussels – Luxembourg.
- Commission of the European Communities. (1994). *Europe and the Global Information Society. Bangemann Report to the European Council*, www.epractice.eu/files/media/media_694.pdf (14.11.2013).
- Drucker, P. (1969). *The Age of Discontinuity. Guidelines to Our Changing Society*. New York.
- Drucker, P. (1993). *Post-Capitalist Society*. New York.
- European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions. (2003). *Handbook of Knowledge Society Foresight*, www.eurofound.europa.eu/pubdocs/2003/50/en/1/ef0350en.pdf (14.11.2013).
- Faure, E. (1975). *Uczyć się, aby być*. Z. Zakrzewska (tłum.). Warszawa.
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures: Selected Essays*. New York.
- Giddens, A. (2001). *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. A. Szulżycka (tłum.). Warszawa.
- Habermas, J. (1992). Further Reflections on the Public Sphere. W: C. Calhoun (red.). *Habermas and the Public Sphere*. Cambridge, MA.
- European Commission. Directorate-General for Employment, Industrial Relations and Social Affairs. (1997). *Building the Information Society for Us All: Final Policy Report of the High-Level Expert Group*, <http://aei.pitt.edu/8692> (14.11.2013).
- Knorr-Cetina, K. (1999). *Epistemic Cultures: How the Sciences Make Knowledge*. Cambridge, MA.
- Kellner, D. (2000). Habermas, the Public Sphere, and Democracy: A Critical Intervention. W: L.E. Hahn (red.). *Perspectives on Habermas*, Chicago – La Salle, IL.
- Klus-Stańska, D. (2008). Dokąd zmierza polska szkoła? – pytania o ślepe uliczki, kierunki, konteksty. W: D. Klus-Stańska (red.). *Dokąd zmierza polska szkoła?* Warszawa.
- Krohn, W., Weyer, J. (1994). Society as a Laboratory: The Social Risks of Experimental Research. *Science and Public Policy*, 21.
- Kudrycka, B. (2011). Minister Barbara Kudrycka odpowiada prof. Karolowi Modzelewskiemu. *Gazeta Wyborcza*, 16.01.2011, <http://wyborcza>.

pl/1,76842,8955565,Minister_Barbara_Kudrycka_odpowiada_prof_Karolowi.html#ixzz2sLZK84wD (11.11.2013).

- Liotard, J.-F. (1997). *Kondycja ponowoczesna. Raport o stanie wiedzy*. M. Kowalska, J. Migasiński (tłum.). Warszawa.
- Męczkowska-Christiansen, A. (2007). *Neoliberalizm i edukacja do nieodpowiedzialności*. W: M. Szczepska-Pustkowska, M. Lewartowska-Zychowicz, A. Kożyczkowska (red.). *Przestrzenie terażniejszości i ich społeczno-edukacyjne sensy*. Toruń.
- OECD. (2000). *Knowledge Management in the Learning Society*. Paris.
- OECD Committee for Scientific and Technological Policy at Ministerial Level. (2004). *Science and Innovation Policy Key Challenges and Opportunities*, www.oecd.org/science/inno/23706075.pdf (11.11.2013).
- Potulicka, E. (2013). Kto nam urządzi edukację? *Polonistyka*, 9.
- Rutkowiak, J. (2007). Neoliberalizm jako kulturowy kontekst kształtowania się tożsamości współczesnego nauczyciela (ku problematyce oporu i odporu edukacyjnego). W: R. Kwiecińska, S. Kowal, M. Szymański (red.). *Nauczyciel – Tożsamość – Rozwój*. Kraków.
- Rutkowiak, J. (2010). Czy istnieje edukacyjny program ekonomii korporacyjnej? W: E. Potulicka, J. Rutkowiak. *Neoliberalne uwikłania edukacji*. Kraków.
- Schumpeter, J.A. (1942). *Capitalism, Socialism and Democracy*. New York.
- Skrzypek, E. (2007). Gospodarka oparta na wiedzy i jej wyznaczniki. W: K. Piech, E. Skrzypek (red.). *Wiedza w gospodarce, społeczeństwie, przedsiębiorstwach: pomiary, charakterystyka, zarządzanie*. Warszawa.
- Stehr, N. (1994). *Knowledge Societies*. London.
- Szkudlarek, T. (2001). Ekonomia i etyka: przemieszczenia dyskursu edukacyjnego. *Teraźniejszość. Człowiek. Edukacja*, nr spec.
- Śpiewak, P. (1998). *W stronę wspólnego dobra*. Warszawa.
- Toffler, A. (1998). *Szok przyszłości*. E. Ryszka, W. Osiatyński (tłum.). Poznań.
- UNESCO. (2005). *Towards Knowledge Societies. UNESCO World Report*. Conde-sur-Noireaue.
- Webster, F. (1995). *Theories of the Information Society*. London.
- Webster, F. (2002). *The Information Society Revisited*. W: L. Lievrouw, S. Livingstone (red.). *Handbook of New Media*. London.
- Weert, van T.J. (2006). Education of the twenty-first century: New professionalism in lifelong learning, knowledge development and knowledge sharing. *Education and Information Technologies*, 11(3).

World Bank Group Education Strategy 2020, 2011, http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/Education_Strategy_4_12_2011.pdf (14.11.2013).

Słowa kluczowe: wiedza, społeczeństwo wiedzy, sfera publiczna, edukacja

Streszczenie

Współcześnie obserwujemy rosnące znaczenie idei społeczeństwa wiedzy na politykę społeczną (w tym edukacyjną) państw Unii Europejskiej. W sposób szczególny zaznacza się w tym obszarze nacisk na przyjęcie ekonomicznej perspektywy dla analizowania, przewidywania i projektowania zjawisk społecznych i edukacyjnych, a także sfery aktywności obywatelskiej. Artykuł przedstawia rozważania nad epistemologicznym kontekstem koncepcji społeczeństwa wiedzy, a także jego konsekwencjami dla konceptualizacji idei edukacji dla społeczeństwa wiedzy. Przeprowadzona analiza głosi tezę, że podstawowe znaczenie pojęcia wiedzy, które wyłania się z idei społeczeństwa wiedzy, odnosi się do jej redukcjonistycznego pojmowania jako wiedzy bez podmiotu.

Key words: knowledge, knowledge society, public sphere, education

Summary

Currently we can observe a growing impact of the idea of knowledge society on social and educational policy of European Union countries. Particularly, this involves an economical perspective on social, civil, and educational issues. The paper presents considerations on the epistemological bases of knowledge society as well as their consequences for conceptualising the idea of „education for knowledge society”. It is argued, that the essential meaning of knowledge, which forms the basis for educational policy emerging from the idea of knowledge society, comes down to a dehumanized concept of knowledge without its subject.