

## PRZESTRZENIE I MIEJSCA UCZENIA SIĘ

*Hanna Solarczyk-Szwec*

### SUBIEKTYWNE TEORIE WIEDZY (ANDRAGOGÓW) JAKO NIEDOCENIONY PROBLEM SPOŁECZEŃSTWA WIEDZY

**Słowa kluczowe:** społeczeństwo wiedzy, wiedza subiektywna, andragogika.

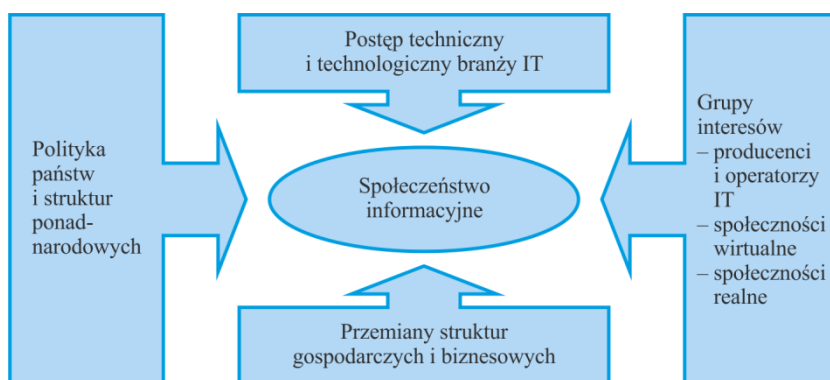
**Streszczenie:** Tekst jest próbą zajęcia stanowiska w dyskursie nad wiedzą „subiektywną, ukrytą, proceduralną, milczącą” w dyskusji nad pojęciem społeczeństwa wiedzy. W tekście wyodrębniono i scharakteryzowano trzy etapy dyskusji na temat społeczeństwa wiedzy, dochodząc do konkluzji, że współcześnie brakuje w niej konkretów, mamy do czynienia z kalkami pojęciowymi, licznymi uproszczeniami, rozmyciem znaczenia i granic tego pojęcia, co prowadzi do nieuzasadnionego i bezrefleksyjnego używania pojęcia społeczeństwa wiedzy i w efekcie do jego dewaluacji. W opinii Autorki podtrzymanie i kontynuowanie dyskusji o społeczeństwie wiedzy czy uczenia się leży w interesie pedagogów i pedagogiki, ponieważ to uzasadnia nasze ( nauk o wychowaniu) bycie w dyskursie publicznym, ale tę dyskusję trzeba wypełnić merytorycznymi treściami, a nie hasłami i sloganami. W tym celu w drugiej części artykułu zaprezentowane zostały wyniki badań Christine Hof nad subiektywnymi koncepcjami wiedzy andragogów w Niemczech. Na podstawie badań wyróżniono i scharakteryzowano trzy typy subiektywnych wyobrażeń andragogów o naturze wiedzy oraz różne strategie zdobywania i prezentacji wiedzy, jak i wzajemne relacje między nimi. Rozpoznanie te można przenieść na grunt społeczeństwa wiedzy, którego obywatele mają większą świadomość pełnienia roli nauczyciela w różnych kontekstach: w domu, pracy, czasie wolnym.

W rozwoju terminu *społeczeństwo wiedzy* wyróżniam trzy etapy. Pierwszy z nich jest metaforą wyjścia z industrialnej fazy rozwoju społeczeństwa. Znaczącymi postaciami tej toczącej się w latach 60. i na początku lat 70. XX. w. dyskusji byli: Peter Drucker, który wprowadził do dyskusji zwrot *knowledge workers*, Robert E. Lane, który jest autorem pojęcia *knowledgeable societies* oraz Daniell Bell, który upowszechnił pojęcie społeczeństwa wiedzy za pomocą studium „*The Coming of Post-Industrial Society. A Venture In Social Forecasting*”. Równoległe lub potem pojawiły się inne pojęcia będące metaforą wyjścia społeczeństwa z industrialnej fazy swojego rozwoju, takie jak np.: społeczeństwo informacyjne/sieci, poprzemysłowe, postindustrialne, postrynkowe, postmodernistyczne, kognitywne, uczące się. Są tacy, którzy wątpią w zasadność wyzna-

czania tej cezury, znajdując w dalekiej przeszłości dowody na nadrzędność wiedzy wobec innych form działalności człowieka.

Merytoryczną dyskusję – II etap dyskusji o społeczeństwie wiedzy – otworzył M. Polanayis wypowiedzią z 1966 r. „wiemy więcej niż potrafimy powiedzieć”. Ta wypowiedź zwróciła uwagę na niedoceniane wtedy i dziś wymiary wiedzy – subiektywnej, ukrytej, proceduralnej, milczącej. Warto dziś zintensyfikować tę dyskusję, by wypełnić treściami formułę społeczeństwa wiedzy.

Pod wpływem postępu technicznego, przemian struktur gospodarczych i biznesowych, polityki państw i struktur ponadnarodowych, różnych grup interesów (schemat 1) doszło w latach 90. do informatyzacji, ekonomizacji i ideologizacji dyskursu o społeczeństwie wiedzy (III etap dyskusji o społeczeństwie wiedzy).



Schemat 1. Główne siły kształtujące społeczeństwo informacyjne

Źródło: M. Goliński, *Społeczeństwo informacyjne – często (nie)zadawane pytania*, w: E-mentor, 2005, 2, s. 12.

Pod wpływem zaprezentowanych na wykresie sił nastąpiła redukcja pojęcia społeczeństwa wiedzy do społeczeństwa informacji.

Sformułowane do połowy lat 90. definicje społeczeństwa informacyjnego: technologiczne, ekonomiczne, zawodowe, przestrzenne i kulturowe „choć wydają się na pierwszy rzut oka solidne, są tak naprawdę mętne i nieprecyzyjne, niezdolne do ustalenia, czy „społeczeństwo informacyjne” powstało, czy też powstanie kiedyś w przyszłości” (Goliński 2005, s. 13). Niestety diagnoza Webstera z 1995 r. jest aktualna także dziś i odnosi się również do społeczeństwa wiedzy.

W dyskusji o społeczeństwie wiedzy z punktu widzenia pedagogiki T. Szkudlarek (2005, s. 14) widzi następujące zagrożenia:

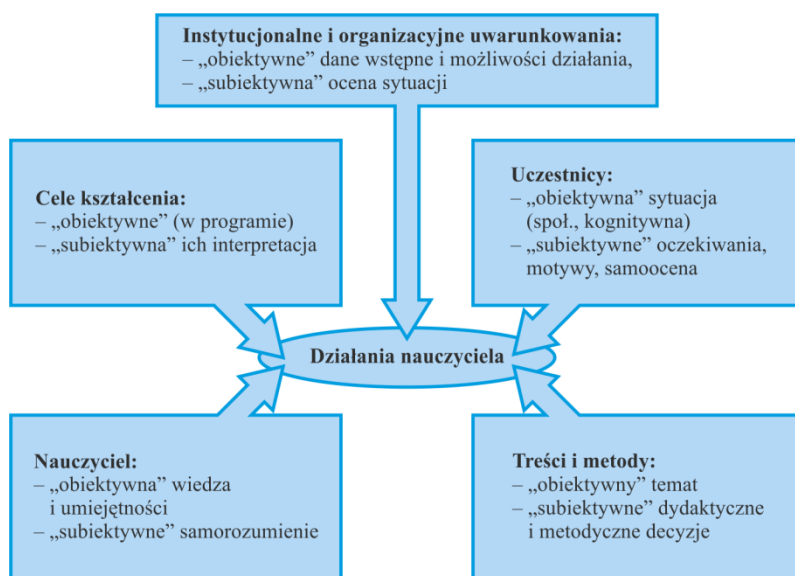
- zawłaszczenie kategorii pedagogicznych (wiedza i wykształcenie) przez dyskurs ekonomii i polityki prowadzi do redukcji pola myślenia o edukacji,
- instytucje oświatowe są traktowane jako zakłady usługowe, gdzie liczy się popyt, podaż, marketing, klient, a nie wartości,
- nieekonomiczne efekty kształcenia (np. rola kulturowa, sensotwórcza) są spychane w cień, liczy się to, co można zmierzyć (np. oferta ERK/ KRK).

Podsumowując, można powiedzieć, że w dyskusji o społeczeństwie wiedzy:

brakuje konkretów, mamy do czynienia z kalkami pojęciowymi, licznymi uproszczeniami, rozmyciem znaczenia i granic tego pojęcia. To prowadzi do nieuzasadnionego i bezrefleksyjnego używania pojęcia społeczeństwa wiedzy i w efekcie do jego dewaluacji.

Podtrzymanie i kontynuowanie dyskusji o społeczeństwie wiedzy czy uczenia się leży, moim zdaniem, w interesie pedagogów i pedagogiki, ponieważ to uzasadnia nasze (nauk o wychowaniu) bycie w dyskursie publicznym i podnosi status naszych (andragogiki i pedagogiki pracy) dyscyplin, ale tę dyskusję trzeba wypełnić merytorycznymi treściami, a nie hasłami i sloganami.

Potrzebujemy nowej wiedzy o wiedzy potocznej, ukrytej, subiektywnej i proceduralnej, ponieważ wiedza naukowa, jawna i deklaracyjna jest tylko jedną stroną procesów nauczania i uczenia się, co w odniesieniu do procesu nauczania wizualizuje taki oto schemat (2).



Schemat 2. Obiektywne i subiektywne wymiary nauczania

Źródło: Ch. Hof, *Konzepte des Wissens. Eine empirische Studie zu den wissenstheoretischen Grundlagen des Unterrichtens*, Bielefeld 2001, s. 75.

W polskiej, postradycyjnej debacie na temat wiedzy, słusznie i coraz częściej eksponuje się osobisty (wynikający z powiązania z biografią), społeczny (ustalony w czasie społecznych negocjacji i wymiany znaczeń oraz symboli) i kontekstualny (uzależniony od czasu i miejsca) charakter wiedzy. Przy tym coraz częściej słyszy się też głosy, że wiedza jest nowym kryterium selekcji i segmentacji społeczeństwa.

W dalszej części artykułu zaprezentuję wyniki badań nad subiektywnymi koncepcjami wiedzy andragogów w Niemczech, jakie przeprowadziła i zaprezentowała w książce „Koncepcje wiedzy” Christiane Hof (2001). Badania miały

charakter jakościowy. Ich podstawą były wypowiedzi 23 przedstawicieli różnych typów instytucji edukacji dorosłych oraz różnych treści i form dydaktycznych. Celem badań był opis:

- koncepcji wiedzy, jakie reprezentują andragodzy,
- subiektywnych teorii na temat nauczania i jego instytucjonalnych uwarunkowań.

W niemieckiej refleksji andragogicznej akcentowano dotąd wpływ biografii osobistej i zawodowej na bycie nauczycielem. Autorka prezentowanych badań postanowiła uchwycić związek między wyobrazeniami andragogów na temat wiedzy a ich pracą dydaktyczną.

Podstawą prezentowanych badań jest teoria wiedzy subiektywnej. Spośród wielu jej wymiarów Autorka przyjęła koncepcję rozróżniającą naturę wiedzy (pytania o pewność i strukturę wiedzy) i proces jej zdobywania (pytania o źródła wiedzy i formy jej uwierzytelnienia).

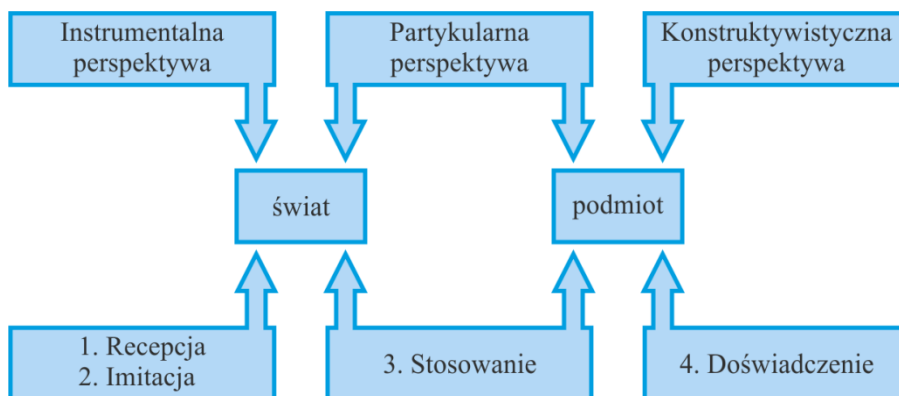
W drodze wywiadów otwartych Ch. Hof wyróżniła trzy typy subiektywnych wyobrażeń andragogów o naturze wiedzy:

1. Wiedza jako opis rzeczywistego świata – perspektywa instrumentalna,
2. Wiedza jako opis wielu światów – perspektywa partykularna,
3. Wiedza jako rezultat procesu konstruowania – perspektywa konstruktywistyczna.

W pierwszym przypadku kanałem dostępu są zmysły – efektem wiedza pewna jako instrument działania, w drugim umysł i emocje – efektem jest wiedza jawna i milcząca, w trzecim wiedza jest konstruowana z uwzględnieniem osobistych, społecznych i teoretycznych uwarunkowań tworzenia wiedzy.

Wyobrażenia andragogów o naturze wiedzy różnią się punktem odniesienia, którym jest albo rzeczywistość (świat), albo podmiot. Zwolennicy partykularyzmu w odbiorze świata wiedzę odnoszą zarówno do świata, jak i podmiotu.

W badaniach zidentyfikowano także różne strategie zdobywania wiedzy, dla których punktem odniesienia jest świat lub podmiot oraz w przypadku zastosowania i świat, i podmiot, co wizualizuje schemat 3.



Schemat 3. Strategie zdobywania wiedzy a punkt odniesienia wiedzy

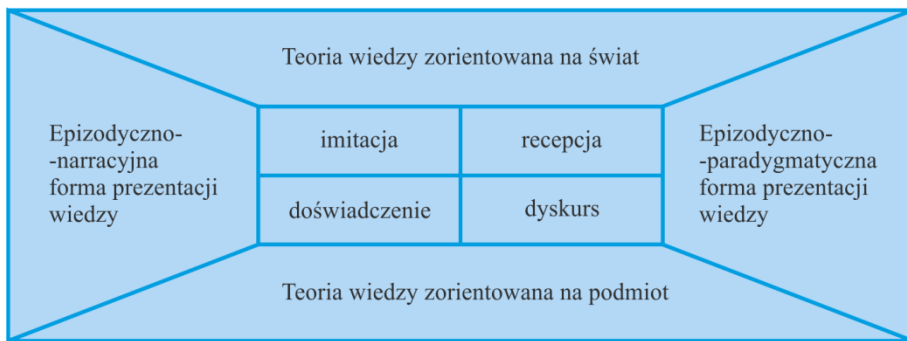
Źródło: Ch. Hof, dz. cyt., s. 65.

Ważne dla pedagogicznego dyskursu okazało się także wyróżnienie strategii prezentacji wiedzy:

- propozycjonalno-paradygmatycznej: operowanie nazwami i wzorcami,
- epizodyczno-narracyjnej: poprzez działanie i narracje,

ponieważ wiedza może być przyswajana nie tylko w postaci słów, ale także w procesie aktywnego przetwarzania przeżyć i doświadczeń. Oba wymiary prezentacji wiedzy są stosowane zarówno przez tych, którzy są zorientowani na świat, jak i podmiot w definiowaniu wiedzy.

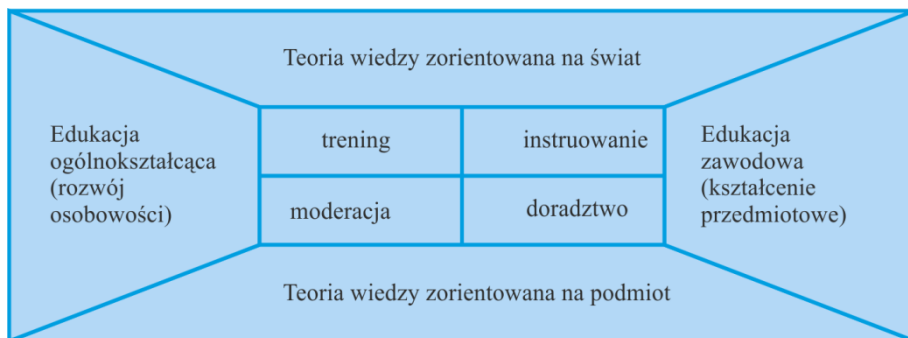
Relacje między teoriami andragogów na temat wiedzy, strategiami jej zdobywania oraz formami jej prezentacji prezentuje schemat 4.



Schemat 4. Związki między teoriami wiedzy, formą i strategiami zdobywania wiedzy

Źródło: Ch. Hof, dz. cyt., s. 131.

Andragodzy reprezentujący koncepcję wiedzy zorientowaną na świat posługują się strategiami imitacji i recepcji podczas zdobywania wiedzy, reprezentanci koncepcji wiedzy zorientowanych na podmiot posługują się strategiami dyskursu i doświadczenia. Prezentując wiedzę, mogą posługiwać się strategiami odnoszącymi się zarówno do świata (propozycjonalno-paradygmatyczna forma prezentacji wiedzy), jak i podmiotu (epizodyczno-narracyjna forma prezentacji wiedzy).



Schemat 5. Związek teorii na temat wiedzy z koncepcjami nauczania

Źródło: Ch. Hof, dz. cyt., s. 138.

Przeprowadzone przez Ch. Hof badania pozwoliły na wyróżnienie czterech koncepcji nauczania: treningu, instruowania, moderacji i doradztwa, które praktykuje się w różnych obszarach edukacji dorosłych (schemat 5). W ten sposób przełamano dualistyczne postrzeganie edukacji dorosłych z podziałem na edukację zawodową i edukację rozwijającą osobowość. Okazuje się, że koncepcje nauczania, niezależnie od treści (zawodowych czy ogólnych) zależą m.in. od koncepcji wiedzy, jaką reprezentują andragodzy.

Kończąc swoje rozważania, chciałabym odwołać się do tezy Maffesoli, która głosi, że żyjemy dziś w strukturach, które raczej przypominają plemiona niż społeczeństwo. Trudno bowiem nie zgodzić się z tym, że współczesność charakteryzuje:

- przeniesienie akcentu na codzienność,
- pierwszeństwo przestrzeni i jej rozmaitych terytorialnych odmian (dzielnica, sąsiedztwo),
- wzrost znaczenia tego, co w społeczeństwie irracjonalne, „nielogiczne”, nieuporządkowane,
- występowanie klanów, *quasi-maffii*, *quasi-gett*, stosujących wyłączość, wykluczanie, pogardę, stygmatyzację,

W tej sytuacji tworzą się nowe plemiona – wspólnoty tworzące się wokół wspólnych pasji, zamiłowań, hobby ponad granicami klasowymi, geograficznymi i wiekowym. Jaką rolę ma w tych procesach do odegrania wiedza, jest tematem na odrębny artykuł.

### Bibliografia

1. Goliński M. (2005), *Spoleczeństwo informacyjne – często (nie)zadawane pytania*, [w:] E-mentor, 2.
2. Hof Ch. (2001), *Konzepte des Wissens. Eine empirische Studie zu den wisensstheoretischen Grundlagen des Unterrichtens*, Bielefeld.
3. Maffesoli M. (2008), *Czas plemion. Schylek indywidualizmu w społeczeństwach ponowoczesnych*, tłum. M. Bucholc, Warszawa.
4. Szkudlarek T. (2005), „Koniec pracy” czy koniec zatrudnienia? *Edukacja wobec presji światowego rynku*, [w:] A. Kargulowa, S.M. Kwiatkowski, T. Szkudlarek (red.), *Rynek i kultura neoliberalna a edukacja*, Kraków.

---

**Subjective theories of knowledge (of andragogues) as an under-appreciated problem of the knowledge society**

**Key words:** knowledge society, subjective knowledge, andragogy.

**Summary:** The text is an attempt to form an opinion in the discourse on „subjective, hidden, procedural, silent” knowledge, which is part of the discussion on the definition of a knowledge society. The text distinguishes and characterises three stages of the aforementioned discussion and comes to the conclusion that currently it lacks facts, one deals with calques, various simplifications, the blurring of the meaning and limits of this term, which leads to the phrase „knowledge society” being used in a way that is unjustified and devoid of thought, and in effect to its loss of value. In the opinion of the Author, maintaining and continuing this discussion on the knowledge society and learning is in the best interest of pedagogues and pedagogy, as it justifies our (sciences devoted to learning) existence in public discourse. However, the discussion should center around substantive content and not slogans. With this in mind the results of studies carried out by Christine Hof on the subjective concepts of andragogues’ knowledge in Germany have been presented. On basis of these studies three types of subjective andragogue’s visions on the nature of knowledge, different strategies for acquiring and presenting it, as well as the relations between them, have been presented. They can be carried over to the issue of the knowledge society, whose citizens have a stronger awareness of their teacher’s role in various contexts: at home, work and in their free time.

Dane do korespondencji:

**Dr hab. Hanna Solarczyk-Szwec**

Wydział Nauk Pedagogicznych UMK

ul. Asnyka 2a

87-100 Toruń

e-mail: [Hanna.Solarczyk@umk.pl](mailto:Hanna.Solarczyk@umk.pl)