

STUDIA NAD KONDYCJĄ EDUKACJI DOROSŁYCH

Mieczysław Malewski

ORCID: 0000-0003-4403-8943

SPOŁECZEŃSTWO WIEDZY – NIEOBECNA KATEGORIA ANDRAGOGIKI¹

Słowa kluczowe: mądrość, wiedza, informacja, edukacja dorosłych, andragogika.

Streszczenie: W artykule wskazuje się, że wraz z cywilizacyjnym rozwojem społeczeństwa zmieniały się jego epistemologiczne fundamenty. Tworzyły je kolejno: mądrość, wiedza i informacja. Autor analizuje proces przejścia od społeczeństwa wiedzy do społeczeństwa informacyjnego i zastanawia się nad skutkami, jakie zwrot ten ma dla edukacji dorosłych.

Z początkiem lat 90. ubiegłego wieku w badaniach nad edukacją dorosłych nastąpiło przesunięcie uwagi z nauczania na uczenie się (Malewski, 2010). Centralną pozycję w słowniku andragogiki zajęło pojęcie całościowego uczenia się i pojęcia oboczne – uczące się organizacje, uczące się społeczności, uczące się społeczeństwo. Wydawało się, że równie wysoko uplasuje się kategoria „społeczeństwo wiedzy” jako zakresowo najszersza, mogąca dostarczyć uprawomocnień pozostałym pojęciom. Tak się nie stało. Pojęcie „społeczeństwo wiedzy” rozbłysło w naukach społecznych niczym kometa i równie szybko zgasło. Badacze edukacji dorosłych w zasadzie nie zwrócili na nie uwagi. Moje wystąpienie jest próbą namysłu nad tą znaczącą nieobecnością. Nie można wykluczyć, że znamionuje ona zmiany w obrębie społeczno-kulturowego kontekstu edukacji dorosłych i stanowi zapowiedź przekształcania się jej epistemologicznych fundamentów.

¹ Opracowanie to jest poszerzoną wersją referatu przedstawionego podczas obrad IV Ogólnopolskiego Zjazdu Andragogicznego, Łódź, 27-28 czerwca 2022.

Trzy epoki, trzy epistemologie

Przyjęcie kryterium epistemologicznego pozwala wyróżnić trzy najbardziej podstawowe formacje społeczne. Pierwszą z nich było społeczeństwo tradycyjne, którego historia kończy się z nastaniem Oświecenia. Jego epistemicznym fundamentem była mądrość rozumiana jako najwyższe stadium rozwoju poznawczego i moralnego człowieka. Jako zespół przymiotów człowieka mądrość jest strukturą wielowymiarową, integrującą w sobie elementy poznawcze, afektywne i działaniowe. Być może dlatego liczne próby naukowego zgłębienia fenomenu mądrości podejmowane przez psychologów nie przyniosły zadowalających rezultatów (Łukaszewski, 2018; Kałużna-Wielobób, 2014). Jak zauważył Wiesław Łukaszewski (...) „istota mądrości wymyka się wszelkim schematom” (Łukaszewski, 2018, s. 145). Pomimo tej zniechęcającej konkluzji literatura psychologiczna pozwala przyjąć, że mądrość to treść struktur poznawczych człowieka refleksyjnie wywieudziona z całokształtu jego życiowego doświadczenia, skorelowana ze społecznie aprobowanym systemem wartości i postaw. Połączenie wiedzy i wartości tworzy mądrość (Chmielecka, 2004, s. 11). Proponowana definicja wskazuje, że u podłoża mądrości leży uogólniona wiedza potocznego doświadczenia, ale posługiwanie się nią wykracza poza horyzont jednostkowych wartości i służy dobru wspólnemu.

Epistemologiczny ideał mądrości został zakwestionowany przez myślicieli epoki Oświecenia. Za jej umowny początek można uznać opublikowanie w roku 1637 *Rozprawy o metodzie*. W dziele tym Kartezjusz postulował opieranie poznania na ściśle skodyfikowanej i uniwersalnie ważnej metodzie naukowej, która miała prowadzić do wiedzy prawdziwej i pewnej. Z kolei powtarzalność metody eliminowała wpływ jakiegokolwiek wartości, których nosicielem mógł być badacz i nadawało rezultatom poznania walor obiektywizmu. W ten sposób kartezjańskie założenia metodologiczne owocnie rozwinięte przez twórców późniejszej pozytywistycznej doktryny naukowości, skutecznie przekreśliły epistemologiczną koncepcję mądrości. Jak skrótkowo ujął to Anthony Giddens „rozum zastąpił w rozszerezeniach tradycję” (Giddens, 2008, s. 28).

Kartezjański racjonalizm wygenerował epistemologiczną wizję, która stała się fundamentem doktryny pozytywistycznej, pierwszej doktryny nowoczesnej nauki. Do jej rozwoju znacząco przyczynił się August Comte. Kreśląc swój projekt pozytywnej nauki społecznej, przypisywał on wiedzy realność, użyteczność, pewność, ścisłość i konstruktywność (Comte, 2001, s. 39–41). Odcinając się od doktryn teologicznych i metafizycznych, obligował badaczy do odkrywania praw przyrody, wyposażania ludzi w wiedzę naukową oraz modernizację społeczeństwa w kierunku porządku i postępu (tamże, s. 26–31).

Potencjał modernizacyjny nauki wiązano z wiedzą teoretyczną. Teoria rozumiana jako pojęciowa reprezentacja wiernie odzwierciedlająca badaną rzeczywistość, odkrywała stałe związki przyczynowo-skutkowe w świecie. Ich znajomość nadawała wiedzy charakter instrumentalno-techniczny. Pozwalała wierzyć,

że posługiwanie się nią będzie skuteczną drogą przybliżania się do racjonalnie urządzonego społeczeństwa, o którym marzył August Comte. „Zjawisko wiedzy ludzkiej jest bez wątpienia największym cudem naszego wszechświata” – pisał z entuzjazmem Karl R. Popper (2002, s. 5). Nie można się temu dziwić. Okres nowoczesności definiował siebie jako wiek rozumu i wiedzy. „Był to wiek zapierającego dech tempa rozwoju, mnożenia bogactwa materialnego, ciągłego rozszerzania panowania ludzkości nad swym naturalnym środowiskiem, powszechnej emancypacji spod władzy wszelkich (...) ograniczeń, które krępowały i podcinały skrzydła ludzkiemu potencjałowi twórczemu” (Bauman, 1998, s. 145–146).

Priorytet wiedzy naukowej zmienił podstawy organizacji społeczeństwa. Upředni system społeczny oparty na dziedziczeniu własności i wynikających stąd przywilejach stanowych zastąpiony został nowymi kryteriami hierarchizacji społeczeństwa, z których najważniejszymi stały się kwalifikacje intelektualne. Intelektualiści stali się nową elitą społeczną. Zajmując wysokie pozycje na wszystkich skalach społecznego zróżnicowania okazali się prawodawcami, jak określa ich Zygmunt Bauman, depozytariuszami społecznych nadziei na rozwój, postęp i powszechny dobrobyt.

Wiedza, której intelektualiści nadali status dobra publicznego, zaczęła tracić swój blask, poczynając od lat 60. XX wieku wraz z pojawieniem się i rozprzestrzenieniem się technologii cyfrowych. Jej miejsce zajęła informacja. „Informacja zyskuje dzisiaj rangę równą starożytnej arche, która zapoczątkowała filozofię” – twierdzi Marek Hetmański (2013, s. 24). Również autor *Kondycji ponowoczesnej* podziela ten pogląd. Utrzymuje, że konstruowany informacyjnie świat wirtualny stanie się „przyrodą” człowieka, a w społeczeństwie ponowoczesnym będzie funkcjonować tylko taka wiedza, która da się przełożyć na bity informacji (Lyotard, 1997, s. 29, 144). Wraz z postępującą cyfryzacją w społeczeństwie zaczął dominować etos instrumentalistyczny. Nastąpiła dewaluacja wartości wiedzy, a intelektualiści utracili swoją wyjątkową pozycję. Ich miejsce zajęli eksperci, ludzie o uznanych kompetencjach w swojej dziedzinie, legitymizowanych wykształceniem specjalistycznym lub potwierdzonych owocnym doświadczeniem praktycznym. Obok wysokiego profesjonalizmu od ekspertów wymaga się rzetelności, obiektywizmu, a nade wszystko skuteczności.

Czy obserwowane zmiany są zapowiedzią nowej rewolucji epistemicznej? Czy informacja dokona wyparcia wiedzy opisowo-wyjaśniającej, a intelektualiści zostaną zastąpieni przez ekspertów z różnych dziedzin? Wreszcie, co najważniejsze, jakie konsekwencje może mieć ten fakt dla rozlicznych praktyk edukacji dorosłych i andragogiki jako dyscypliny naukowej? Poszukując odpowiedzi na te pytania, rozpocznę od próby uchwycenia różnic między wiedzą i informacją.

Społeczeństwo wiedzy i społeczeństwo informacji

Za swoistą zapowiedź przejścia od społeczeństwa struktur do społeczeństwa kognitywnego uważa się opublikowaną w 1973 roku książkę Daniela Bella *The Coming of Post-industrial Society* (wyd. polskie: Bell, 1975). Zawierała ona zapowiedź wkraczania społeczeństwa kapitalistycznego w fazę poprzemysłową,

w której podstawowym zasobem rozwojowym stanie się wiedza i informacja. W ślad za tym – głosił autor – pojawi się klasa wysoko wykwalifikowanych specjalistów, pragmatycznie zorientowanych technokratów. Będą oni siłą napędową społeczeństwa wiedzy.

Tezy składające się na prognozę D. Bella zostały podchwyczone przez polityków i stały się elementem retorycznym oficjalnego dyskursu. Opublikowany w 2005 roku raport UNESCO zatytułowany *Towards Knowledge Societies* zapowiadał, że upowszechnianie wiedzy i poszerzanie dostępu do informacji nie tylko zagwarantuje przyspieszony rozwój gospodarki, ale przyczyni się także do rozwoju liberalnej demokracji. Autorzy raportu stwierdzali, że „społeczeństwo wiedzy to społeczeństwo, które rozpoznaje, produkuje, transformuje i wykorzystuje informacje, aby budować i stosować wiedzę dla rozwoju ludzkości. Społeczeństwo takie zawiera w sobie wizję pluralizmu, spójności, solidarności i partycypacji” (UNESCO, 2005, s. 27).

Poczynając od lat 90. XX wieku niejako równoległe do pojęcia „społeczeństwo wiedzy” pojawiło się i zaczęło zyskiwać przewagę pojęcie „społeczeństwo informacyjne”. Socjologowie utrzymują, że koncepcja społeczeństwa informacyjnego jest pogłosem wcześniejszych teorii postindustrializmu. Dowartościowując rolę technologii komputerowej, zapowiada, że informacja stanie się instrumentem nowej organizacji społeczeństwa, a nawet więcej, wprowadzeniem do nowej formacji społeczno-kulturowej. Manuel Castells nazywa ją informacjonizmem (Castells, 2007), a Peter Drucker kapitalizmem informacji (Drucker, 1999, s. 148). Obaj są zgodni, że koncept informacji stał się wiodącą ideą nowej intelektualnej metastruktury i przeniknął do wszystkich dziedzin życia społecznego, w tym do gospodarki. Fakt ten został silnie zaakcentowany w zaleceniach dla Rady Europy w tzw. raporcie Bangemanna z roku 1994. Jego podstawę stanowi teza, iż „na całym świecie technologie informatyczne i komunikacyjne prowadzą do nowej rewolucji przemysłowej, już dziś równie istotnej i dalekosiężnej jak rewolucje ubiegłej epoki. Podstawę tej rewolucji stanowi informacja, będąca wyrazem wiedzy ludzkiej. (...) Rewolucja ta otwiera nowe możliwości dla inteligencji człowieka, i udostępnia dla niej ogromne zasoby, zmieniając przez to nasz sposób życia i współpracy” (Bangemann, 1996, s. 2–3).

Nowy rozdział w myśleniu o społeczeństwie informacyjnym otworzyła Strategia Lizbońska. Na specjalnym posiedzeniu Rady Europy w marcu 2000 roku w Lizbonie przyjęta została strategia przebudowy modelu społeczno-gospodarczego rozwoju państw członkowskich Unii Europejskiej z uwzględnieniem wykorzystania możliwości, jakie stwarza technologia informacyjna. Polityczny akt uznania informacji za dobro ekonomiczne uruchomił szybki proces detronizacji wiedzy na rzecz informacji i sprawił, że koncepcja społeczeństwa wiedzy odeszła w niebyt. Jej miejsce zajęła wizja społeczeństwa informacyjnego. Niebagatelną rolę w tej przemianie odegrała postmodernistyczna teoria społeczeństwa. Postmodernizm często bywa definiowany jako modernizm wyzbyty wiary w modernistyczne mity: postępu, rozwoju i emancypacji rozumu. Ich zasadniczą rolą było skrywanie hegemonicznych

uzurpacji, czemu służyła także nauka instytucjonalna. Teoretycy postmodernizmu odkryli i ogłosili zjawisko „przenaukowania” społeczeństwa (Beck, 2002, s. 238). Zdemaskowali kognitywne mechanizmy władania społeczeństwem i ujawnili wspierającą rolę, jaką modernistyczna nauka odgrywała wobec systemu politycznego. Wykazali, że imponującemu bilansowi osiągnięć nowoczesnej nauki towarzyszy równie imponujący katalog jej ubocznych, negatywnych skutków prowadzących do powstania społeczeństwa ryzyka. Niekontrolowane przejście od społeczeństwa przemysłowego do społeczeństwa ryzyka skutkowało utratą wiary w możliwości racjonalnej organizacji życia społecznego wywiedzionej z naukowych pewników. W konsekwencji narastał społeczny sceptycyzm wobec nauki. Nie można wykluczyć, że w istotny sposób przyczynił się on do demaskacji idei społeczeństwa wiedzy i jej powolnej ekskluzji z dyskursu publicznego. Z drugiej strony – cóż za paradoks – coraz większego impetu nabiera idea całożyciowego uczenia się. Rodzi to pytanie: czym jest edukacja i uczenie się ludzi dorosłych, jeżeli ich kontekstem nie jest już wiedza, lecz informacja? Warunkiem udzielenia odpowiedzi na to pytanie jest eksplikacja znaczeń, jakie oba te terminy denotują.

W literaturze naukowej często spotykamy pogląd, że „informacja to nie to samo co wiedza” (Bard, Soderqvist, 2005, s. 94). Identyczne stanowisko zajmuje Neil Postman (2001, s. 101). Podobnego zdania jest także Peter Drucker (1999, s. 171). Ta godna uwagi zgodność poglądów nie prowadzi jednak do ewidencji różnic dzielących oba te pojęcia. Nie można wykluczyć, że przywołani autorzy traktują je jako nazwy pierwotne, które cechuje efekt pierwszeństwa, co sprawia, że uważa się je za intuicyjnie zrozumiałe. Nawet jeżeli tak jest, to fakt ten nie zwalnia badaczy społecznych z obowiązku ich specyfikacji. Na przeszkodzie staje ich nieostrość.

Zarówno pojęcie „wiedza”, jak i pojęcie „informacja” mają charakter wielowymiarowy i odznaczają się nieciągłością cech. I tak, wiedzę można postrzegać poprzez jej wymiar wynikowy bądź procesualny. Niezależnie od tego wiedza jako byt epistemiczny przyjmuje różne formy na różnych poziomach systemu społecznego. I tak, na poziomie makrostrukturalnym wiedza jest najczęściej definiowana jako obiektywny obraz świata, jako Popperowski *Świat Trzeci*. Na poziomie mezostrukturalnym wiedza sytuuje się w interakcjach społecznych i jest traktowana jako ich wytwór. Z kolei na poziomie zjawisk jednostkowych wiedza jest pojmowana jako system przekonań indywidualnych.

Pojęcie informacji jest również nieostre znaczeniowo. Trudno się temu dziwić, jeżeli kompetentni znawcy problematyki otwarcie przyznają, że *ogólna teoria informacji jeszcze nie powstała i nie jest pewne, czy w ogóle może powstać* (Hetmański, 2013, s. 30). Dzieje się tak, ponieważ informacja nie jest konkretną rzeczą i nie przyjmuje jednolitej realistycznej postaci. Informacja „ma naturę zdarzenia relacyjnego. Mówiąc abstrakcyjnie, przyjmuje formę możliwości realizującej się w konkretnych sytuacjach, w działaniu układów, rzeczy i procesów. (...) Ujmując jej naturę w terminologii filozoficznej, należałoby powiedzieć, że informacja jest

bardziej pragmatyczno-epistemologicznym zdarzeniem niż ontologicznym bytem” (tamże, s.15). Przyznając, że zależności pomiędzy wiedzą i informacją są bardzo złożone, cytowany autor stwierdza, że „nie mają one charakteru tożsamości, dysjunkcji, alternatywy ani też negacji” (tamże, s. 259). Przytoczona wypowiedź otwiera pole dla różnych interpretacji. Jedna z nich zakłada, że wiedza i informacja są bytami epistemologicznie odmiennymi, ale funkcjonalnie współzależnymi. Wedle takiego ujęcia, informacja może zapoczątkować proces generowania wiedzy. I odwrotnie, wiedzę można zredukować do postaci informacji. Ilustruje to poniższy schemat:



Źródło: Stępnik, 2014, s. 40.

A zatem wiedza to zorganizowany system informacji uzasadnionych i sprawdzonych (prawdziwych), który spełnia definicyjne warunki stawiane wiedzy. Najważniejszym z nich jest zdolność do udzielania odpowiedzi na pytanie: *dla czego?* Informacja nie ma tej właściwości i odpowiada na pytanie *jak?* Inne różnice między wiedzą a informacją wywiedzione z analizy literatury naukowej zostały przedstawione w tabeli 1. Uogólniając je, można powiedzieć, że informacja ma charakter przed-wiedzy. Czy oznacza to, że wdrażana na masową skalę technologia cyfrowa cofa nas? Takiego zdania jest Sheldon Ungar, badacz z Uniwersytetu w Toronto. Jego zdaniem „procesy leżące u podstaw rewolucji informacyjnej prowadzą do wzrostu ignorancji w społeczeństwie i potencjalnie ustanawiają kulturę awersyjną wobec wiedzy” (Ungar, 2003, s. 332). Jeszcze groźniejszą wymowę ma teza głosząca, że technologie informacyjne prowadzą do cyfrowego totalitaryzmu (Zybertowicz, 2015, s. 55).

Tabela 1. Cechy wiedzy i informacji

kryteria różnicujące	wiedza	informacja
pytanie	dla czego?	jak?
funkcja	poznawcza	sterująca
status	elitarna	egalitarna
dostęp	limitowany	powszechny
charakter/orientacja	teoretyczna	praktyczna
zakres znaczeniowy	ogólna	konkretna
ważność czasowa	uniwersalna	doraźna
charakter	analityczna/refleksyjna	faktualna/empiryczna
struktura	paradygmatyczna	bezzałożeniowa
kryterium oceny	potencjał heurystyczny	pewność/skuteczność

Wymienione cechy nie są rozłączne, ponieważ opisywane pojęcia są zakresowo nieostre.

Nie ulega wątpliwości, że technologie informacyjne i tkane z nich społeczeństwo sieci wytwarzają środowisko życia odmienne od tego, jakie było udziałem ludzi w społeczeństwie modernistycznym. Odmienne są też społeczno-kulturowe

konteksty, w jakich sytuuje się edukacja, w tym także edukacja dorosłych. Może to oznaczać, że tradycyjne formy nauczania i uczenia się rozumiane jako przyswajanie wiedzy, nabywanie umiejętności i formowanie postaw zostaną zastąpione przez różne formy partycypacji w strumieniach informacyjnych przepływów i ulegną całkowitej naturalizacji. Słowem, że intencjonalna edukacja i podmiotowe uczenie się „roztopią się” w kognitywnie nacechowanej codzienności. Nie jest to teza pozbawiona podstaw. Już dzisiaj edukacja bywa utożsamiana ze swobodnym dostępem do licznych baz danych i pozyskiwaniem informacji stosownie do potrzeb. Użytkownicy internetowych portali zwykle nie zauważają, że ograniczanie się do informacji odrealnia i zastępuje poznawaną rzeczywistość jej wirtualnymi symulacjami, że znosi rozterki i wątpliwości, jakie często towarzyszą bezpośredniemu poznaniu podmiotowemu, że bezkrytycznie absorbują pakiety informacji przygotowane przez anonimowych autorów i cyfrowo rozprowadzanych do powszechnego wierzania. Czy jest to zapowiedź kulturowego zwrotu, który można określić „informacja zamiast wiedzy”?

Informacja zamiast wiedzy

Wraz z przejściem od modernizmu do ponowoczesności dokonała się zmiana stosunku do wiedzy i nauki. Najwyraźniej zaznaczyła się ona w instytucjach akademickich, wytwarzających wiedzę w jej najbardziej epistemologicznie dojrzałych i zaawansowanych formach. Najogólniej rzecz biorąc nastąpiło przejście od akademizmu do poznawczego pragmatyzmu. Uzasadniano je argumentami politycznymi (demokratyzacja dostępu), ekonomicznymi (kapitał społeczny) i moralnymi (emancypacja społeczna, inkluzja grup defaworyzowanych). Za każdym z tych uzasadnień stoją przesłanki technologiczne. Rozprzestrzenianie się technologii cyfrowych i digitalizacja praktyk poznawczych zmieniła „naturę” wiedzy, kształt edukacji i charakter procesów nauczania-uczenia się. Zasygnalizują niektóre, najważniejsze z nich.

Od reprezentacji do interwencji. Epoka Oświecenia dokonała swoistej sakralizacji wiedzy jako najskuteczniejszej drogi docierania do prawdy. Na szczycie hierarchii różnych form wiedzy akademickiej sytuowała się teoria rozumiana jako pojęciowa reprezentacja wiernie (prawdziwie) odzwierciedlająca rzeczywistość. Rozliczne funkcje, jakie wiązano z teorią naukową, stwarzały nadzieje na niekończący się cywilizacyjny rozwój i postęp społeczny. Nadzieje te załamały się wraz z wkraczaniem społeczeństw w stadium ponowoczesne i spowodowały radykalizację postaw badaczy społecznych. W rezultacie zarysowała się silna tendencja do rezygnacji z wytwarzania „czystej” wiedzy na rzecz politycznych interwencji służących emancypacji zbiorowości dyskryminowanych, marginalizowanych i wykluczonych. Moralne zobowiązania ponowoczesnej nauki najpełniej wyraziły się w tak zwanych *studies*, by wymienić tylko *women's studies*, *gender studies*, *critical studies*, *gay and lesbian studies*, *cultural studies* itp. Walka o ich prawa nie toczy się na łamach niskonakładowych periodyków naukowych, czy

podczas wytwornych konferencji i sympozjów, ale w sieci. Sieciowy *e-learning* dynamizuje społeczny potencjał na rzecz inkluzji grup defaworyzowanych, ale publikujący w sieci rozmywają granice między nauką i nie-nauką oraz znoszą dystynkcje między wiedzą a informacją. Świadomie lub nie, zrównują kulturę naukową z praktykami kulturowymi innego typu.

Kompetencje zamiast wykształcenia. Rezultatem kształcenia jest wykształcenie. Do niedawna jego miarą był poziom kultury intelektualnej dającej dobre rozeznanie w rzeczywistości wraz z poczuciem odpowiedzialności za jej kształt i jakość (*Bildung*). Z nastaniem epoki ponowoczesnej nastąpiła przemiana intelektualistów-prawodawców w profesjonalistów. Proces ten poprzedzały zmiany programów kształcenia w uniwersytetach. Szerokoprofilowe studia zastąpione zostały wąskospecjalistycznym kształceniem zawodowym wyposażającym w kompetencje dyktowane przez doraźne zapotrzebowanie na rynku pracy. Poczynając od roku 2012, podstawą tworzenia programów kształcenia w polskich uczelniach stały się Krajowe Ramy Kwalifikacji zintegrowane z Europejską Ramą Kwalifikacji (Polska Rama..., 2018). Jej autorzy starają się minimalizować trud intelektualny związany ze studiowaniem i promują etos instrumentalizmu w edukacji. Poznawczy horyzont studiowania zawężają do operowania informacją oraz przyswajania umiejętności i opanowywania sprawności. W makroskali przemiany te wyrażają się wysoką waloryzacją studiów technicznych i deprecjacją humanistycznych i społecznych kierunków kształcenia.

Substytucja wiedzy przez doświadczenie. W społeczeństwie sieci rozliczne formy praktyki nabierają charakteru normatywnego, a ich treści sukcesywnie zwiększają swój epistemologiczny status, wypierając wiedzę naukową. Najbardziej ewidentnym tego przykładem jest zjawisko substytucji wiedzy przez doświadczenie. Pojęcie życiowego doświadczenia obejmuje całość biograficznych zdarzeń oraz wywiedzionych z nich refleksji i przeżyć. Jako rodzaj życiowego „bagażu” każdego człowieka doświadczenie pełni istotne funkcje regulacyjne. Na jego rolę jako składnika „mediującego” z wiedzą naukową w procesach kształcenia formalnego ludzi dorosłych i ich całożyciowego uczenia się wskazują uznane teorie andragogiczne (Knowles, 1972; Jarvis, 2004). Istnienie takiego mechanizmu umożliwiło wprowadzenie w państwach Unii Europejskiej procedury potwierdzania efektów uczenia się nieformalnego. Jej celem jest ułatwienie dorosłym legitymującym się doświadczeniem zawodowym dostępu do wyższych studiów poprzez uznanie go za ekwiwalentne wobec części programu kształcenia (Ustawa..., 2018). Postawienie znaku równości pomiędzy wiedzą naukową a wglądem wyniesionym ze środowiska pracy dewastuje status wiedzy i umniejsza autorytet nauki instytucjonalnej. Pospolituje ją i przekreśla jej wartość.

Edukacja skoncentrowana na studencie. Komercjalizacja i umasowienie kształcenia akademickiego, które rozpoczęło się w Europie w latach 80. minionego wieku, sprawiło, że uniwersytety znalazły się pod dyktando studenckich

pragnień. Aby sprostać oczekiwaniom studentów-klientów uczelnie starają się dopasować ofertę edukacyjną do ich preferencji. Służą temu zestandaryzowane programy nauczania, z których – niczym z menu w restauracji – studiujący mogą wybierać i dowolnie ze sobą zestawiać rozmaite moduły, kierując się intuicją lub chwilową akademicką modą, bez troski o wewnętrzną spójność wiedzy i bez znajomości jej pozycji w strukturze dyscypliny naukowej. Tak organizowane kształcenie odziera wiedzę z wartości, czyni towarem, rzeczą powszednią i banalną. Frank Furedi zauważa, że „bardzo często myśli się o niej jak o gotowym produkcie, który można „dostarczyć”, „przekazać”, „sprzedać” lub „skonsumować”. (...) Takie przekształcenie w produkt pozbawia wiedzę istotnej wartości i znaczenia: jako towar dostarczany przez domokrażców spod znaku ekonomii wiedzy staje się w istocie karykaturą samej siebie” (Furedi, 2008, s. 13). Zjawisko to nie budzi większych oporów. Co więcej, doczekało się nawet „naukowej” legitymizacji w postaci koncepcji „edukacji zorientowanej na studenta” (zob.: Kember, 2009). Potrzeb i aspiracji poznawczych studiujących nie czyni się przy tym punktem wyjścia po to, aby je rozniecić i ukierunkować na wyższy poziom, ale punktem dojścia, dostarczając samozadowolenia i kształtując fałszywe wysokie samooceny. W ten sposób studiowanie przekształca się w akt nabywania edukacyjnego produktu.

Utowarowienie wiedzy. Komercjalizacji podlegają nie tylko praktyki edukacyjne, ale i procesy wytwarzania wiedzy naukowej. Tradycyjna akademicka hierarchia stanowiąca w oparciu o profesjonalne osiągnięcia i poznawczy wkład w rozwój uprawianej dyscypliny naukowej odchodzi w przeszłość. Dzisiaj pozycję naukową mierzy się przychodem, jakiego dostarcza uczelni pracownik z tytułu sprzedaży własnych wytworów naukowych, wartością uzyskanych grantów badawczych, a nade wszystko, aktywnością w międzynarodowych projektach funkcjonujących w sieciach. Współczesna nauka jest nauką sieciową i inną nie będzie – twierdzi Manuel Castells (2007). Również wytwory pracy naukowej zmieniają swoją formę. Od badaczy społecznych nikt nie oczekuje już wyczerpujących monografii i sążnistych rozpraw. Najwyżej oceniane są raporty z badań i ekspertyzy sporządzane na rzecz instytucji administracyjnych i podmiotów gospodarczych. Słowem, wytworów nadających się do transmisji w sieci.

Zasygnalizowane wyżej zjawiska wskazują na narastający sceptycyzm wobec nauki i transformację wiedzy w formy właściwe dla informacji. Ta epistemiczna zmiana jest wynikiem ekspansji technologii cyfrowych, które coraz ściślej oplatają życie ludzi w ponowoczesnym świecie. Obserwowany zwrot ku informacji może być interpretowany jako cofanie się do przed-wiedzy. Czy można to traktować jako zapowiedź końca edukacji dorosłych w jej klasycznym rozumieniu, albo – patrząc szerzej – jako zapowiedź końca edukacji w ogóle? Nie wydaje się, aby taka pesymistyczna prognoza była w pełni uprawniona. Informacjonizm może sprawić, że wiedza stanie się dobrem rzadkim i podobnie jak w przeszłości, dostępnym tylko dla nielicznych. Pozostałym wystarczą smartfony.

Uwagi końcowe

Idee nie żyją w próżni. Są usytuowane w społeczno-kulturowym kontekście i głęboko zakorzenione w dominującej racjonalności społecznej, która jest dla nich swoistym podglebiem. Edukacja, w tym także edukacja dorosłych, wyrastała z oświeceniowej wizji rozumu. Jego urzeczywistnieniem była wiedza i nauka. Koncepcja społeczeństwa wiedzy jest ostatnim akordem oświeceniowego projektu, który zakreślał obraz kognitywnego sposobu życia w ponowoczesnym świecie. Był to niestety projekt spóźniony. Przejście od modernizmu do ponowoczesności, jakie miało miejsce w dwóch ostatnich dekadach minionego wieku, przemieściło myślenie o ludzkiej egzystencji z wymiaru kognitywnego do wymiaru technologicznego. Andragodzy, podobnie jak inni badacze życia społecznego, trafnie uchwycili moment, w którym koncepcja społeczeństwa wiedzy utraciła społeczno-kulturową legitymizację i proklamowali zwrot „od nauczania do uczenia się”. Z drugiej strony, lokowanie procesów uczenia się ludzi dorosłych w społeczeństwie informacyjnym okazało się zadaniem trudnym z uwagi na mglistość i nieokreśloność jego konceptualnej wizji. W ten sposób andragogika znalazła się w epistemologicznej pułapce albo – inaczej rzecz ujmując – w sytuacji epistemologicznego zawieszenia. To powoduje, że termin „edukacja dorosłych” traci swoje właściwości identyfikacyjne. Aby nie przekształciło się w mit, trzeba je przedefiniować i na nowo zaprojektować adekwatnie do warunków życia w społeczeństwie sieci.

Postmodernizm nauczył nas, że językowi nie można ufać. Wbrew potocznemu mniemaniu, język pełni nie tylko funkcje opisowe, ale i perswazyjne. Idea społeczeństwa informacyjnego jest rewizją i korektą uprzedniej idei społeczeństwa wiedzy. Zastępując wiedzę informacją, naturalizuje procesy uczenia się i obiecuje mniejszy trud poznawczy. Jednocześnie ukrywa, że niekończąca się podaż wciąż nowych informacji będzie wytwarzać poczucie ustawicznego niedoinformowania społeczeństwa, co będzie wymagać dalszych informacji. W ten sposób społeczeństwo informacyjne uruchomi mechanizm samoreprodukcji, zamykając obywateli w ideologicznej pułapce opatrzonej atrakcyjnie brzmiącą etykietą. Czy badacze edukacji dorosłych podejmą trud rozpoznawania tych ideologicznych uwikłań skrywanych za pozornie neutralnymi terminami opisującymi procesy nauczania-uczenia się ludzi dorosłych? Czy będą umieli diagnozować sterujący potencjał edukacyjnych sieci, w których chcąc nie chcąc, wszyscy będziemy zanurzeni? Nie potrafię odpowiedzieć na te pytania. Jedno wydaje się pewne. Dotychczasowe pole badań andragogiki wymaga redefinicji. Nie tylko z uwagi na jego rosnące nasycenie technologiami cyfrowymi, ale – co ważniejsze – z uwagi na nową epistemologię, która je konstytuuje. W społeczeństwie modernistycznym „tworzywem” edukacji dorosłych był tekst jako najważniejsza forma artykulacji wiedzy. W warunkach ponowoczesności jest on zastępowany przez obrazy, symbole i grę znaków transmitowanych przez informacyjne sieci. Nie jest to zmiana powierzchowna. Przeciwnie. Socjologowie zwracają uwagę, że „nowa dominująca technologia informacyjna zmienia wszystko, a zwłaszcza język. (...) Zmianom języka towarzyszą zmiany sposobu myślenia. Nowa technologia na

nowo definiuje podstawowe pojęcia takie jak wiedza i prawda, programuje mechanizmy percepcyjne społeczeństwa decydujące o tym, co jest ważne, a co nieważne, co jest możliwe, a co niemożliwe, a także – przede wszystkim – co jest prawdziwe” (Bard, Soderquist, 2006, s. 42).

Przytoczona wypowiedź skłania do postawienia kilku pytań. Po pierwsze jakim potencjałem edukacyjnym odznacza się społeczeństwo informacyjne? W jakim stopniu jest on dostępny członkom różnych grup społecznych? Po drugie czy zwrot w kierunku społeczeństwa informacyjnego pociąga za sobą zmiany w sferze praktyk edukacji dorosłych, jakie są jego następstwa poznawcze i rozwojowe? Wreszcie, po trzecie, czy informacje jako „tworzywo” zmieniają charakter procesów nauczania-uczenia się ludzi dorosłych? Postawione pytania mają dla andragogiki charakter fundamentalny i wymagają przemyślenia obserwowanych zmian technologicznych. Odnoszę wrażenie, że badacze edukacji dorosłych nie doceniają ich wagi. Mówiąc o kształceniu dorosłych, całożyciowym uczeniu się oraz postępie i rozwoju, jaki dokonuje się za sprawą edukacji, nawykowo osadzamy te pojęcia w starych ramach epistemologicznych. Tymczasem – jak obrazowo ujmuje to Richard Rorty – „słowniki są tylko chwilowymi postojami w pochodzie dziejów” (Rorty, 1998, s. 204). Warunkiem zachowania ich heurystycznego potencjału jest ustawiczne redefiniowanie pojęć, które je budują, adekwatnie do zmieniającej się racjonalności społecznej i technologicznych form jej wyrażania się. Badacze, którzy tego nie czynią, mogą zostać na przystanku, z którego już nie odjeżdża żaden pociąg.

Bibliografia

- Bangemann, M. (1996). *Europa i globalne społeczeństwo informacyjne. Rekomendacje dla Rady Europy*. Pobrane z: [http:// Raport%20Bangemanna%20TH%20\(5\).pdf](http://Raport%20Bangemanna%20TH%20(5).pdf) (dostęp 16.03.2022).
- Bard, A., Soderqvist, J. (2006). *Netokracja. Nowa elita władzy i życie po kapitalizmie*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Bauman, Z. (1998). *Prawodawcy i tłumacze*. Warszawa: IFiS PAN.
- Beck, U., (2002). *Społeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.
- Bell, D., (1975). *Nadejście społeczeństwa postindustrialnego: próba prognozowania społecznego*. Warszawa: Instytut Badania Współczesnych Problemów Kapitalizmu.
- Castells, M., (2007). *Społeczeństwo sieci*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Chmielecka, E. (2004). *Informacja, wiedza, mądrość. Co społeczeństwo wiedzy cenić powinno? Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, nr 1 (23), s. 7–18.
- Comte, A. (2001). *Rozprawa o duchu filozofii pozytywnej*. Kęty: Wydawnictwo ANTYK.
- Drucker, P.F. (1999). *Społeczeństwo pokapitalistyczne*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Furedi, F. (2008). *Gdzie się podziiali wszyscy intelektualiści?* Warszawa: PIW.
- Giddens, A. (2008). *Konsekwencje nowoczesności*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Hetmański, M. (2013). *Epistemologia informacji*. Kraków: Copernicus Center Press.
- Jarvis, P. (2004). *Adult Education and Lifelong Learning. Theory and Practice*. London-New York: Routledge-Falmer.

- Kałużna-Wielobób, A. (2014). Psychologiczne koncepcje mądrości, *Teraźniejszość-Człowiek-Edukacja*, nr 4 (68), s. 63–79.
- Kember, D. (2009). Promoting Student-Centered Forms of Learning across on Entire University, *Higher Education*, nr 1 (58), s. 1–13.
- Knowles, M.S. (1972). *Modern Practice of Adult Education. Andragogy versus Pedagogy*. New York: Association Press.
- Liotard, J.-F. (1997). *Kondycja ponowoczesna. Raport o stanie wiedzy*, Warszawa: Fundacja Aletheja.
- Łukaszewski, W. (2018). *Mądrość i różne niemądrości*. Sopot: Wydawnictwo smak słowa.
- Malewski, M. (2010). *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Polska Rama Kwalifikacji (2018). Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych. Pobrane z: http://kwalifikacje.gov.pl/download/Publikacje/Polska%20Kwalifikacj_ZSK3_2018.pdf (9.03.2022).
- Popper, K.R. (2002). *Wiedza obiektywna. Ewolucyjna teoria epistemologiczna*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, .
- Postman, N. (2001). *W stronę XVIII stulecia. Jak przeszłość może doskonalić naszą przyszłość*. Warszawa: PIW.
- Rorty, R. (1998). *Konsekwencje pragmatyzmu. Eseje z lat 1972–1980*. Warszawa: IFiS PAN.
- Stępnik, A. (2014). Różnice między informacją a wiedzą w kontekście zarządzania, *Studia Metodologiczne*, nr 32, s. 29–47.
- UNESCO (2005). *World Report. Towards Knowledge Societies*, Paris: UNESCO Publishing.
- Ungar, S. (2003). Misplaced Metaphor: A Critical Analysis of the „Knowledge Society”, *The Canadian Review of Sociology and Antropology*, t. 40, nr 3, s. 331–347.
- Ustawa z dnia 20 lipca 2018. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce. Pobrane z: <http://prk.gov.pl/potwierdzenie-efektow-uczenia-sie-w-szkolnictwie-wyzszym/>
- Zybertowicz, A. (2015). *Oświecenie – utopia, która działa*. W: A. Zybertowicz z zespołem. *Samobójstwo Oświecenia? Jak neuronauka i nowe technologie pustoszą ludzki świat*, Kraków: Wydawnictwo KASPER.

KNOWLEDGE SOCIETY – THE ABSENT TERM IN ADULT EDUCATION STUDIES

Keywords: wisdom, knowledge, information, adult education studies.

Summary: The author states that together with the development of our civilization the epistemological foundations of society are changing too. Chronologically these were: wisdom, knowledge and information. The article analyses the turn from knowledge society to information society and its consequences for the area of adult education studies.

Dane do korespondencji:

prof. dr hab. Mieczysław Malewski

Dolnośląska Szkoła Wyższa

malewskim@o2.pl