

„Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 1/23/2004

Ewa Chmielecka

Informacja, wiedza, mądrość. Co społeczeństwo wiedzy cenić powinno?¹

Autorka przeprowadza charakterystykę informacji i wiedzy w perspektywie humanistycznej. Refleksje zawarte w artykule obejmują następujące problemy: baza empiryczna wiedzy a wyjaśnianie; eliminacja wartości (poza prawdą) z obszaru poznania; mądrość jako połączenie wiedzy z refleksją aksjologiczną – wartościami; kontrowersja między humanistyką a naukami pozytywnymi (zagrożenia technokratyzmem i menedżeryzmem); informacja, rozumienie, mądrość a cele kształcenia, czyli umiejętności, wiedza, postawy; drogi kształtowania postaw; społeczeństwo zrównoważonego rozwoju – społeczeństwo wiedzy czy społeczeństwo mądrości?

Kategorie zawarte w tytule – zwłaszcza zaś *informacja* i *wiedza* – doczekały się tak wielu charakterystyk i definicji, że można zbudować całą ich typologię. Moim zamiarem nie jest jednak dokonywanie wyrafinowanych analiz znaczeniowych ani odwoływanie się do badań socjologicznych i metodologicznych pozwalających na takie charakterystyki. Pragnę przedstawić kilka refleksji dotyczących relacji między nimi o charakterze zdecydowanie humanistycznym. Nie będę też wychodziła w tych refleksjach poza potoczne rozumienie kategorii *informacja* i *wiedza*, nieco może wzbogacone przez ich elementarne charakterystyki rodem z teorii poznania lub filozofii nauki.

Wspomniane typologie próbują uchwycić różne aspekty, niezmienną pozostawiając zasadniczą, mówiącą o jej istocie, charakterystykę wiedzy. Współczesne definicje mówiące o wiedzy *what?* i wiedzy *why?* nie różnią się dogłębnie od tego, co już powiadał o wiedzy Arystoteles: od jego rozróżnienia *empeiria*, *techne* czy *sofia*.

Swą refleksję rozpocznę od postawienia pytania, czy sama wiedza wystarcza do tego, aby realizować cele zrównoważonego rozwoju społecznego założonego w koncepcjach

¹ Niniejszy tekst był podstawą referatu pod tym samym tytułem, wygłoszonego przez Autorkę na konferencji „Dobre obyczaje w kształceniu akademickim”, która odbyła się w Akademii Ekonomicznej w Krakowie w dniach 20–21 maja 2004 roku.

społeczeństwa wiedzy. To pytanie zrodziło się – nie ukrywam – z niepokoju, jaki wzbudziła we mnie lektura takich dokumentów jak *Deklaracja Lizbońska* i jej powszechnie dostępne interpretacje oraz sposób ich przedstawiania w debatach publicznych i mediach masowych. Koncentrują się one na gospodarczych i technologicznych aspektach rozwoju Europy, na stworzeniu takiego europejskiego społeczeństwa, które będzie konkurencyjne w stosunku do innych społeczeństw – amerykańskiego czy rodzących się potęg azjatyckich – pod tymi właśnie względami. Wiem, że ma to nastąpić dzięki gospodarce opartej na wiedzy o wysokich walorach poznawczych. Zawsze doceniałam trafność hasła „przede wszystkim gospodarka”. Czym innym jednak są priorytety polityczne, a czym innym – bardziej lub mniej świadome – czynienie z rozwoju gospodarczego i technologicznego celu samego w sobie. Ta ostatnia postawa pachnie odrodzonym technokratyzmem oraz najnowszym menedżeryzmem i budzi mój lęk. Obawiam się, że zapomniana została jedna z najważniejszych składowych kultury europejskiej: refleksja humanistyczna i nieodłącznie towarzyszące jej przeświadczenie, iż technika i gospodarka są co najwyżej narzędziami do osiągnięcia celów o zasadniczo odmiennym charakterze – celów wytyczanych przez mądrość, a nie przez informację i wiedzę.

Informacja, wiedza, mądrość

Jak wspomniałam, nie jest moją intencją przedstawianie wyrafinowanych definicji tytułowych kategorii. Jakiejś ich charakterystyki jednak dokonać muszę, skoro chcę je dalej zderzyć i porównać. Zacznę od *informacji*. Pomijam definicję Shanonowską czy cybernetyczną, mało dla mnie przydatne. Używając odniesień do języka potocznego i do elementarnych wiadomości z zakresu epistemologii, mogę stwierdzić, że informację uzyskujemy wówczas, gdy zdobywamy odpowiedź na pytania w rodzaju *co?*, *gdzie?*, *jakie?*, *co zrobić*, *aby?* Odpowiedzi na te pytania mogą być sformułowane w postaci zdań szczegółowych opartych na zdaniach spostrzeżeniowych (np. w naukach empirycznych). Możemy też informację gromadzić w zbiory przez indukcyjne uogólnienie – generalizację tych zdań. Będziemy mieli wówczas zbiory informacji w postaci informacji o zbiorach.

Informacja nie jest wiedzą, choć nie ma wiedzy bez informacji. Nie jest wiedzą także wtedy, gdy zostaje uogólniona i mówi o zbiorach. Nie jest wiedzą, ponieważ (tu odwołuję się do elementarnych wiadomości z zakresu metodologii nauk) choćby nawet dotyczyła wielkich zbiorów przedmiotów, to nie tworzy sensownej wizji świata. Nie daje nam wyjaśnienia świata. Nie zawiera w sobie odpowiedzi na pytanie *dłaczego?*

W nauce – najskuteczniejszej w naszej kulturze metodzie zdobywania wiedzy – nieustannie napotykamy takie sytuacje, kiedy zostają zgromadzone znaczne zasoby informacji mówiące o cechach przedmiotów i stanów, o przebiegach procesów, a nie potrafimy znaleźć odpowiedzi na pytanie, dlaczego zachodzą i są takie, a nie inne. Nie potrafimy więc, na podstawie zgromadzonych informacji, zbudować hipotezy – wstępnej wizji fragmentu rzeczywistości, dla którego poszukujemy wyjaśnienia. Wizji, która nam ten fragment rzeczywistości uczyni zrozumiałym, sensownym, oswojonym. Wizji, która – jeśli poprawna – pozwoli nam na trafne przewidywanie przyszłych cech i zdarzeń. To najważniejsza cecha *wiedzy*: na podstawie informacji o stanach przeszłych móc zasadnie mówić o stanach przyszłych. Widać tu, jak wiedza, opierając się na informacji, zdecydowanie ją przekracza. Informacja czysta nie pozwala na przewidywanie.

Neurofizjologia zebrała niezwykle obszerne i interesujące zbiory informacji dotyczących zjawisk zachodzących w naszym mózgu (szerzej – centralnym układzie nerwowym). Jednak wiele aspektów działania ludzkiego umysłu, że przywołam choćby fenomen pamięci, nie ma dotąd hipotez, które mogłyby je wyjaśnić przekonująco. Mamy zbiory informacji – nie mamy wyjaśnienia, a więc hipotezy, a więc podstawy do zbudowania teorii pamięci. Ba, nawet tak proste na pozór zjawisko jak piorun kulisty nie uzyskało dotąd swej hipotezy, która pomyślnie przesłaby procedurę sprawdzenia. Uczeni nie są nawet pewni, w jakiej dyscyplinie wiedzy tej hipotezy należałoby szukać: elektrofizyce, chemii czy może psychiatrii? Cechy piorunów kulistych, potwierdzone świadectwami w postaci relacji wielu świadków oraz zdjęć fotograficznych, to: świecąca kula wielkości „głowy dziecka”, o zabarwieniu fioletowym, pomarańczowym lub innym, sunąca przeważnie poziomo nad ziemią, z prędkością około 1 m/sek, mogąca zmieniać kształt przy przejściu przez przeszkodę, która czasem wybuchą, czyniąc wiele szkód, a czasem nie. W 1999 roku próbowano wyjaśnić to zjawisko w obszarze chemii, przyjmując hipotezę, że piorun to kula gazowego krzemu powstała przez wyładowanie atmosferyczne w środowisku zawierającym krzemionkę (por. *Kula...* 1999). Była to bodaj 67. odrzucona hipoteza dotycząca pioruna: na jej podstawie ani nie udało się uzyskać wyjaśnienia przeszłych zjawisk, ani nie zdołano „skonstruować” pioruna kulistego w laboratoriach. Hipoteza nie spełniała więc podstawowych cech wymaganych od dobrego wyjaśnienia naukowego: nie znajdowała sensownej odpowiedzi na pytanie *dlaczego?*, nie pozwalała ani na prognozę, ani na postgnozę. Dobre wyjaśnienie – i zawierająca je hipoteza, i dobra teoria naukowa (por. Ajdukiewicz 1974; Popper 1977b) (pomijam ich szczegółowe cechy podawane przez metodologie nauk) – znajduje odpowiedź na pytanie *dlaczego* takie prawidłowości zachodzą. Do zbiorów informacji stanowiących *explanandum* (zdania opisujące to, co potrzebuje wyjaśnienia) dodaje *explanans* (zdanie, które wyjaśnia opisany w *explanandum* zbiór wydarzeń) i wiąże je relacją przyczynowo-skutkową. Literatura opisująca cechy dobrego *explanansu* jest obszerna (por. Popper 1977a) i nie ma sensu jej tu przytaczać. Jako lepsza ilustracja interesującego nas problemu niech posłuży kilka znanych sloganów. O wyjaśnieniu powiada się, że „wyjaśnia znane przez nieznaną”. Oznacza to tyle, że zbiór znanych nam faktów (informacji, *explanandum*) wyjaśnia przez nieznaną (jak dotąd) hipotezę, która pozwala informacjom stworzyć „wyjaśnioną” – zrozumiałą dla odbiorcy całość. *Explanans*-hipoteza stwarza wizję fragmentu świata, która ma dla nas sens, jest zrozumiała. Potrzeba wiedzy – to przede wszystkim potrzeba zrozumienia świata.

Taka charakterystyka wiedzy – jako poznania tego, „czego nie ma”, budowania siatki prawidłowości, które rządzą światem w celu stworzenia jego zrozumiałego dla nas obrazu, a nie tylko gromadzenia danych empirycznych – pozwala np. zrozumieć, że znane nam z fizyki prawo Boyle’a-Marriotte’a dotyczące gazu doskonałego i zapisane w postaci znanej formuły, iż $pV = \text{constans}$ nie jest prawem nauki, albowiem stanowi tylko generalizację zdań dotyczących powtarzających się zjawisk. Prawem stanie się dopiero wówczas, gdy potrafimy wyjaśnić, dlaczego tak się dzieje.

Proces powstawania wiedzy z informacji jest szczegółowo opisywany w naukach empirycznych przez metodologię tych nauk. Jego początkiem jest formułowanie zdań spostrzeżeniowych, czyli bezpośrednio opartych na doświadczeniu. Motywem ich przyjęcia są bezpośrednie odczucia zmysłowe człowieka. Formuluje się je na podstawie obserwacji lub eksperymentu. Są to zdania pierwotne, przyjęte na mocy zaufania do świadectwa naszych

zmysłów. Zdania spostrzeżeniowe nie są jeszcze zdaniem nauki, ponieważ są subiektywne, a przez to narażone na fałszywość wynikającą z zawodności naszych zmysłów, wpływów naszych pragnień i innych właściwości postrzegania. Ich subiektywizm usuwa się dzięki sprawdzeniu intersubiektywnemu, będącemu podstawowym wymogiem nauk empirycznych. Świadczenia nauki muszą być intersubiektywne i powtarzalne, co znaczy, że każdy badacz w danych warunkach może powtórzyć doświadczenie i mieć takie same wrażenia zmysłowe (oczywiście, z poprawką na osobnicze odmienności percepcji).

Zdania spostrzeżeniowe mogą zatem stać się zdaniem nauki, gdy staną się intersubiektywnie sprawdzalne oraz jeśli utracą swą jednostkowość. Muszą przybrać formę zdania ogólnego, opatrzonego wielkim kwantyfikatorem. Formowanie takich zdań ogólnych (generalizacja) odbywa się w naukach empirycznych w drodze wnioskowania indukcyjnego. Te zdania ogólne to tzw. prawa empiryczne. Mogą być jakościowe (np. „każdy człowiek jest śmiertelny”) bądź ilościowe (jak wspomniane powyżej prawo Boyle’a-Marriotté’a), ale nie są jeszcze prawami nauki, choć są już zdaniem nauki. Prawo nauki musi zawierać coś jeszcze ponad prostą generalizację, a mianowicie – **wyjaśnienie** opisanego przez generalizację, powtarzalnego zjawiska. Wyjaśnienie musi obejmować wszystkie generalizacje sformułowane przy badaniu danego przypadku. Wyjaśnienie, pokazanie związku przyczynowo-skutkowego, daje prawom nauki moc predykcyjną, czyli moc trafnego przewidywania przyszłych zdarzeń. Dla naszego pioruna kulistego byłoby to takie określenie jego natury, aby wszystkie jego dotąd obserwowane cechy ułożyły się w sensowną i zrozumiałą całość oraz abyśmy na przyszłość mogli je z pewnością przewidzieć. Wyjaśnienie przydawane jest generalizacjom przez hipotezę.

Do miana **wiedzy** może pretendować dopiero **teoria naukowa**, czyli hipoteza lub grupa hipotez po przejściu procedury sprawdzającej i wystarczająca do wyjaśnienia wszystkich generalizacji opisujących fakt, zjawisko, proces (lub ich zbiory), które w strukturze logicznej są jej (tzn. teorii) konsekwencjami, wynikają z niej. Inaczej mówiąc: teoria to zdanie ogólne wraz ze zbiorem wszystkich swych konsekwencji logicznych, przy czym konsekwencje te powinny być poddane sprawdzeniu empirycznemu (mieć postać zdań spostrzeżeniowych sprawozdających faktycznie zasze obserwacje lub eksperymenty)². Wyjaśnianie przez prawa (teorie) oparte jest na dwóch zasadach: 1) *explanans* zawiera prawo nauki; 2) *explanandum* wynika z *explanansu*. Wyjaśnianie jest zadowalające wówczas, gdy pozwala na prognozę. Oznacza to, że *explanans* ma zdolność do przewidywania pojedynczych zdarzeń przyszłych i przeszłych, a także przewidywania nowych praw.

Wspomniałam już, że w zdania zawierające informację wartościową poznawczo nie mogą być włączone wartości. Subiektywizm obserwacji osobniczych powoduje, że nie mogą one być zaliczone do porządku poznania – właśnie ze względu na możliwość ingerowania wartości podzielanych przez obserwatora do treści jego spostrzeżeń. Intersubiektywność ma w pewnej mierze zabezpieczyć przed tym (a także np. przed wpływami naszej psychiki). Na terenie wiedzy zebranej w prawa nauki nie mają prawa się znaleźć również teorie wartości. Znany pozytywistyczny ideał poznania wyraźnie powiada, że sądy wartościujące, normy, zakazy i nakazy nie mają żadnej wartości poznawczej. Na terenie wiedzy (tak samo jak przedtem informacji) króluje tylko jedna wartość, *stricte* poznawcza: **praw-**

² Pomijam dyskusję dotyczącą tego, czy takie sprawdzenie jest w ogóle możliwe.

da. Prawda to dla poznania wartość jedna i jedyna (choć istnieje wiele jej koncepcji filozoficznych).

Skoro postulat obiektywizmu poznawczego eliminuje inne – poza prawdą – wartości z terenu ważnego poznania, nie od rzeczy będzie zadać sobie pytanie – czemu służy wiedza? Co za jej pomocą chcemy (my – ludzie) osiągnąć? A może należy ją uznać za cel autoteliczny – ważny sam w sobie?

To, że na terenie wiedzy obowiązuje tylko jedna wartość oceniająca jej prawomocność poznawczą (prawda) oraz istnienie postulatu obiektywizacji poznania poświadcza, że wiedza sama w sobie i poznanie jako takie są dla człowieka ważne, stanowią cele autoteliczne. Wiedza ma dla nas jednak także wartość instrumentalną – za jej pomocą chcemy osiągać cele zewnętrzne w stosunku do niej (np. cele praktyczne). Wiemy doskonale, że z prawdziwej wiedzy możemy zrobić użytek dobry i zły, mądry i głupi. Energię atomową możemy spożytkować jako najczystsze znane nam źródło energii pokojowej lub jako narzędzie zagłady gatunku ludzkiego. Genetyka może służyć eliminowaniu i leczeniu chorób, lecz może również być źródłem zabójczych dla człowieka manipulacji genami. Chcąc zmierzać ku korzyściom raczej niż ku szkodom, musimy nie tylko trafnie poznawczo przewidywać (opierać się na wiedzy), ale także dobrze wartościować swe cele. Do czystej, neutralnej aksjologicznie wiedzy musimy dołączyć refleksję wartościującą, wskazującą właściwe jej zastosowania. Czysta wiedza nie jest mądrością, ale bez niej nie ma mądrości. Wiedza powinna stać się mądrością. Połączenie wiedzy i wartości tworzy mądrość. Do pytań *co?*, *jak?*, właściwych dla informacji, do pytania *dłaczego?*, właściwego dla wiedzy, dodajemy teraz pytania *po co?*, *w jakim celu?*, *czy to cel dobry i słuszny?* – właściwe dla refleksji aksjologicznej. Szukamy i ustanawiamy hierarchie wartości, których realizacji ma służyć wiedza. Wiedza bez tego zasobu wartości może być ślepa, głucha i szkodliwa. Dyskusjom nad wartościami poświęcona jest humanistyka – twierdzenia humanistyki umocowane są w wartościach, humanistyka o tyle ma znaczenie, o ile rozważa wartości.

Spór o to, czy sam postęp poznawczy – rozumiany jako postęp w zakresie zdobywania informacji i wiedzy – nie wystarczy do uzyskania dobrostanu ludzkości, trafia w samo sedno tych rozważań. Od nich rozpoczęłam swe refleksje. Technokratyzm i menedżeryzm to przykłady ideologii upatrujących w samej wiedzy narzędzia rozwiązywania problemów współczesności. Są to ideologie mogące spowodować znaczne niebezpieczeństwa.

Świat wiedzy i działań praktycznych a humanistyka

Skąd się bierze od wieków zauważana kontrowersja między humanistyką a światem nauk pozytywnych i ich zastosowań – techniki, gospodarowania? Moim zdaniem jest ona pozorna. Technika nie jest groźna. Groźna staje się w rękach technokratów. Zarządzanie jest cudownym narzędziem efektywnego osiągnięcia celów – jeśli tylko nie zmieni się w mcdonaldyzację.

Hasłem ostatnich dziesięcioleci, realizowanym przez gospodarki krajów rozwiniętych, jest zrównoważony rozwój (por. Chmielecka 1999, s. 47–62). Rozwój ten opisywany jest przede wszystkim w terminach ilościowych i jego celem nadrzędnym jest zwiększanie produkcji w celu zaspokojenia ludzkich potrzeb. Rozwój ilościowy niesie wszelako ze sobą wiele zagrożeń. Do najważniejszych zalicza się niszczenie środowiska (egocentryzm zawarty w słowie „ludzkość” w powyższym hasle), a także wzrost nierówności w dostępie do

produkowanych dóbr, za czym idą napięcia społeczne w skali globalnej (podział Północ-Południe) oraz w skalach regionalnych i lokalnych. Ponieważ nie ma zgody na zmniejszenie rozwoju ilościowego (wciąż niewyobrażalnie wielka skala niezaspokojonych ludzkich potrzeb), a jego niepowstrzymane kroczenie może być groźne, w toczących się dyskusjach nad naszą współczesnością sugerowano, aby „więcej” zastąpić przez „lepiej”, a więc skierować ludzkość na tory rozwoju jakościowego raczej niż ilościowego. Wymiarem rozwoju miałyby być jakość ludzkiego życia, a nie ilość konsumowanych produktów. Oznaczałoby to włączenie do oceny rozwoju – oprócz wskaźników ekonomicznych – wartości *per se*. Jak je włączyć, przy ich różnorodności, zakorzenieniu w odmiennych kulturach, antynomiach, które je dzielą – to już inna sprawa. Samo jednak włączenie wartości w ocenę rozwoju oznacza, że powinno być w nich zawarte kształcenie wszystkich profesjonalistów, w tym techników i menedżerów. Można domniemywać, że powinny to być wartości uniwersalne, tak aby mogły objąć potrzeby szersze niż interesy grup zawodowych, wyznaniowych i narodów. Oczywiście, nieusuwalnym składnikiem rozwoju jest nadal rozwój wiedzy i technologii – *ex definitione* ponadnarodowy, uniwersalny. Miałby on jednak być uzupełniony przez wartości dodane z innych sfer kultury, owocując mądrością.

I tu wracam do kontrowersji, od której rozpoczęłam ten podrozdział. Postawa łączenia wartości z wiedzą, włączania dywagacji humanistycznych do dyskursu profesjonalnego, budzi od dawna kontrowersje i niechęć w świecie profesjonalistów. Przybierała ona postać opcji technokratycznej, później zaś – częściej menedżeryzmu. Sens obydwu koncepcji jest zresztą taki sam: obiecują rozwiązanie kwestii społecznych, a także indywidualnych problemów człowieka, przez uwolnienie społeczeństw oraz jednostek od polityki i ideologii (iluzoryczne, oczywiście, bo same są ideologiami), a uwolnienie to ma nastąpić przez powszechne wprowadzenie sprawnych technologii lub sprawnych metod zarządzania. One wystarczą do rozwiązania wszystkich kwestii. Bądź fachowcem – to twój cel! Pojawiająca się tu kontrowersja między humanistyką a techniką wytwarzania lub zarządzania jest pozorną. Pięknie o tym pisał – i to kilkadziesiąt lat temu – Leszek Kołakowski w eseju *Wielkie i małe kompleksy humanistów* (1967). To nie technika i zarządzanie są tu oponentami humanistyki, ale nurt powstały w łonie samej humanistyki – ideologie technokratyczne właśnie, które chcą rozwój technologii bądź efektywność ekonomiczną postawić na czele wszystkich wartości i zlikwidować to, co im zagraża: refleksję nad innymi wartościami. Humanistyka bowiem je zakwestionuje, zapyta o to, dlaczego mielibyśmy taki technologiczny rozwój cywilizacji uważać za wartość nadrzędną i zażąda dlań uzasadnienia. Społeczeństwo bez humanistów kwestionujących ideologie jest bezbronne wobec nadużyć ideologicznych, nie ma szacunku dla człowieczeństwa, szanuje tylko sprawność. Powtórzmy: technika i zarządzanie nie są groźne. Niebezpieczne stają się w rękach technokratów i menedżerystów twierdzących, że mają one zastąpić wszelkie inne cele społeczne.

Społeczeństwo informacyjne, społeczeństwo wiedzy i społeczeństwo mądrości a umiejętności, wiedza i postawy

Powracam do tytułu artykułu i rozważań dotyczących społeczeństw. *Społeczeństwo informacyjne* to takie społeczeństwo, w którym podstawową formą działania jest produkcja, przetwarzanie, magazynowanie, przekaz i aplikacja informacji. Dostęp do informacji – a dokładniej, umiejętność otworzenia sobie dostępu do niej – buduje nową stratyfikację

społeczną. W podobny sposób tworzona jest charakterystyka społeczeństwa wiedzy. Tu rozwinięta wiedza ma być podstawą zasadniczych działań społecznych – jej tworzenie, upowszechnienie i zastosowanie mają być szczególną troską społeczeństw i gospodarek opartych na wiedzy. *Strategia Lizbońska* jest projektem, który ma służyć stworzeniu takiego społeczeństwa i gospodarki, zbudowaniu podstaw społeczeństwa zrównoważonego rozwoju, społeczeństwa dobrostanu: dobrobytu i bezpieczeństwa.

Wspominałam już, że projekt społeczeństwa zrównoważonego rozwoju musi w jakiś sposób rozwiązać zagadnienie jakości życia lub określić się wobec tej kwestii. Jego mierzni – właściwe technologiom i ekonomikom, podporządkowane głównie efektywności praktycznej – skupiają się głównie na wskaźniku „więcej”. Jakość życia to jednak daleko więcej niż „więcej”. Jak ocenić jakość życia? Jakiego rodzaju wartościowanie wprowadzić? Jak – mówiąc nieco metaforycznie – sprawić, aby społeczeństwo wiedzy stało się społeczeństwem mądrości? Analogie z informacją, wiedzą i mądrością nasuwają się łatwo. Społeczeństwo mądrości powinno łączyć w sobie: po pierwsze – umiejętności praktyczne oparte na informacjach; po drugie – rozumienie świata opierające się na wiedzy; po trzecie – zdolność do właściwego wykorzystania wiedzy opartą na wartościach umocowanych w tradycji i refleksji humanistycznej. Ograniczenie się do informacji i wiedzy nie wystarczy. W kulturze społeczeństwa mądrości mielibyśmy więc jedność *techné*, *epistémé* i *doxa* – które zawsze tworzyły fundament kultury europejskiej.

Ten trójmian ma też konsekwencje i zobowiązania edukacyjne. Jeżeli kształcenie ma spełnić swe zadania i formować społeczeństwo wiedzy (czy mądrości), to powinno zawierać w sobie trzy składniki – odpowiedniki wyżej wymienionych trzech składowych kultury: powinno formować umiejętności praktyczne, przekazywać wiedzę teoretyczną i formować postawy. O wiedzy i jej wyznacznikach była już mowa powyżej. Skupmy się na chwilę na tym, czym są umiejętności i postawy (por. Chmielecka 2000, s. 173–186).

W praktyce edukacyjnej te kompetencje są zazwyczaj silnie splecione. Można jednak je rozdzielić, ponieważ umiejętności, wiedza i postawy mają wyraźnie zarysowany, odmienny istotowo sens, typ idealny.

Zacznijmy od umiejętności (por. Chmielecka 1999, s. 47–62). Umiejętności pozwalają uzyskać odpowiedź na pytania *co, gdzie, kiedy i jak uczynić?* Opierają się na informacji – pojedynczej lub zebranej w proste generalizacje – pozwalającej na skuteczne zachowania (działania) podejmowane w intencji osiągnięcia praktycznych celów, najczęściej w znanych i przewidywalnych warunkach. Podręcznikowa definicja głosi, że „umiejętność jest gotowością do sensownego, skutecznego i sprawnego działania przy wykonywaniu określonego typu zadań, możliwością dostosowania się do zmiennych warunków sytuacyjnych [...] zakłada to nawykowy charakter poszczególnych czynności [...]” (Szewczuk 1965, s. 334–335). Kształtowanie umiejętności opiera się na automatyzacji doświadczenia oraz jest najogólniejszą zasadą kształtowania i funkcjonowania doświadczenia osobniczego. Znajomość języków obcych, obsługi komputera, pisanie listów handlowych – czy bardziej nowocześnie: umiejętność prowadzenia pracy zespołowej, przywództwa, komunikacji i negocjowania bądź samokształcenia – oto typowe przykłady „dobrych nawyków”, rzemiosła profesjonalnego pozwalającego nam zachowywać się skutecznie, aby osiągnąć cele praktyczne.

Kiedy jednak pragniemy wiedzieć, dlaczego nasze informacje pozwalają nam działać skutecznie, jeśli chcemy nie tylko działać, ale rozumieć i móc uzasadnić skuteczność

naszych działań, wówczas – jak już stwierdzono powyżej – wkraczamy w dziedzinę wiedzy naukowej. Teorie naukowe opisują i analizują związki przyczynowo-skutkowe w świecie, realizując cele czysto poznawcze, a ich skutki praktyczne – podstawa umiejętności – są tu co najwyżej produktem ubocznym. Jeśli chcemy ustanowić cele naszych działań, wówczas dodajemy do nich refleksję aksjologiczną, ustanawiamy hierarchię wartości i wkraczamy na teren postaw.

Czym jest postawa? Wedle definicji słownikowej postawą jest stosunek człowieka do życia lub pewnej wyróżnionej sfery zjawisk, ustosunkowanie się do czegoś, nastawienie, stanowisko, poglądy, skłonność do zachowań określonego rodzaju. Psychologowie społeczni podają definicje postaw skoncentrowane na działaniach grupowych człowieka. I tak, Janusz Reykowski (1973, s. 20), analizując znaczenie terminu „postawa” powiada, że jest to zdolność do organizacji procesów (poznawczych, emocjonalnych lub motywacyjnych), mechanizmów wewnętrznych (organizacja poznawcza, uczuciowo-motywacyjna i behawioralna), dyspozycji (do oceniania, reagowania emocjonalnego, do zachowania się). Jest to więc zbiór stanów (lub dyspozycji do stanów) związanych z pewnym przedmiotem i mający aspekt wartościujący lub „trwały wewnętrzny warunek ustosunkowywania się do przedmiotu”, który jest elementem osobowości. Postawy związane są zarówno ze strukturami popędowo-emocjonalnymi, jak i poznawczymi w psychice ludzkiej. Stefan Nowak (1973, s. 23) z kolei posługuje się następującą definicją: „postawą [...] jest ogół względnie trwałych dyspozycji do oceniania [...] przedmiotu i emocjonalnego nań reagowania [...] [towarzyszących] względnie trwałym przekonaniom o naturze i właściwościach tego przedmiotu i względnie trwałych dyspozycji do zachowania się wobec tego przedmiotu”. W wyróżnianych przez cytowanego autora czterech typach postaw mamy do czynienia ze splotem aspektów emocjonalnego i poznawczego wobec przedmiotu oraz wynikającym z niego programem działania, który może przybierać postać zamiaru, pragnienia, dążenia, a także „poczucia powinności [...] wewnętrznego przymusu”.

Zmiana postaw może nastąpić pod wpływem zmiany doświadczeń emocjonalnych, a także pod wpływem oddziaływań informacyjnych bądź oddziaływań dyrektywnych (np. podawania wzoru, polecenia, rady, nakazu). Takie oddziaływania skłaniają jednostkę do czynności sprzecznych z dotychczasowymi postawami – co może stopniowo doprowadzić do zmiany całej struktury. Tak więc „kształtowanie postaw” to zazwyczaj ich zmienianie, gdyż ludzie, których postawy chcemy kształtować, najczęściej już jakieś postawy mają (por. Mądrzycki 1973, s. 317).

Kształcenie powinno zastępować motywacje emocjonalne motywacjami racjonalnymi, opartymi na refleksji wartościującej. Człowiek dojrzały, oświecony, samoświadomy i odpowiedzialny nie kieruje się emocjami – racjonalizuje swe działania i podejmuje decyzje „myśląc według wartości”. Możemy więc stwierdzić, że postawy, które powinny być wynikiem kształcenia, to trwała dyspozycja do działań kierowana wartościami. Wiedza i umiejętności stają się tu instrumentem realizacji systemów wartości, które przyjmujemy.

Powtórzmy: teoretyczne rozdzielenie trzech elementów kształcenia jest potrzebne m.in. po to, aby kształtowaniu postaw nadać szczególną ważność i nie łączyć go, a zwłaszcza nie zastępować, instrumentalnymi umiejętnościami. Między czystymi umiejętnościami a czystymi postawami występuje zasadnicza różnica. Jeśli nawet w ramach umiejętności pojawiają się wartości, jako motywacja ich stosowania, to będą to wartości instrumentalne, narzędziowe, nakierowane na osiągnięcie skutków praktycznych. Na przykład w działaniach

ności menedżera pojawi się tu profesjonalna racjonalność nastawiona na zysk. Racjonalność ekonomiczna nie jest wartością samą w sobie – jest tylko instrumentem osiągnięcia innych celów. Postawy w sensie czystym kierowane są zaś przez wartości autoteliczne, ważne samodzielnie, nie potrzebujące żadnych dodatkowych uzasadnień. Nie potrafimy sformułować ostatecznej definicji dobra, nie umiemy podać ostatecznego uzasadnienia, dlatego się nim kierujemy – nie przeszkadza nam to jednak uznawać go za jeden z najważniejszych motywów naszych działań.

Potrzeba kształtowania postaw absolwentów szkół wyższych zarysowała się szczególnie wyraźnie w ostatnich latach³. Okazuje się to potrzebą naszych czasów, wymuszoną wyzwaniem i zagrożeniami współczesnego świata. Utrata wiarygodności przez wielkie systemy finansowe, upadki wielkich firm, które zostały spowodowane niską odpowiedzialnością zarządzających nimi osób (*nota bene* świetnie wyposażonych w profesjonalne umiejętności), mechanizmy gospodarki wolnorynkowej usuwającej całe, mniej konkurencyjne grupy ludzi na margines życia społecznego, podział Północ-Południe i inne zjawiska gospodarcze wyraźnie stawiają przed nami pytanie: *ku czemu zmierza rozwój gospodarczy współczesnego świata?* Globalizacja – pociągająca za sobą konieczność wzięcia odpowiedzialności za ponadnarodowe skutki rozprzestrzeniania się stylu życia społeczeństw Zachodu; konsumpcjonizm – wraz z kulturą masową ferujący wyrok śmierci dla kultury wysokiej, będącej ze swej natury refleksją o wartościach; mcdonaldyzacja – zagrażająca demokracji, zmieniająca społeczność obywateli w grupy biernych i podatnych na manipulację konsumentów. A z drugiej strony – terroryzm i fundamentalizm oraz przeciwstawienie się im przez zorganizowane społeczeństwa obywatelskie skupione w strukturach ponadpaństwowych. Te oraz inne wyzwania naszych czasów wymagają od współczesnych warstw oświeconych kwalifikacji znacznie przekraczających czystą wiedzę i umiejętności profesjonalne. Wymagają uczestnictwa, zaangażowania w sprawy świata, odpowiedzialności i refleksji. Widać, że chodzi tu raczej o rozwój tego, co nazywam *społeczeństwem mądrości* niż o społeczeństwo czystej wiedzy.

Pedagogika wymienia wiele stosowanych w praktyce dróg zmiany czy kształtowania postaw (np. identyfikacja z rolami społecznymi, działalność artystyczna, usługowo-opiekuńcza itd.). Można je zebrać w trzy wielkie grupy: rozważania o wartościach (edukacja humanistyczna), naśladownictwo (dobry przykład) oraz zachęta do działań pożądanых wychowawczo (zaangażowanie tzw. wymuszone lub inspirowane). Wszystkie trzy sprzyjają rozwijaniu i utrwalaniu systemów wartości – a zatem i postaw – wśród studentów oraz mogą być w tym celu wykorzystane przez uczelnie.

Zacznijmy od naśladownictwa – dobrego przykładu. Po pierwsze, chodzi tu o wzorce osobowe, o relacje interpersonalne mistrz-uczeń, które są zazwyczaj najsilniejszą składową naśladownictwa. Szkolnictwo umasowione, stereotypowe i skomercjalizowane nie sprzyja tym relacjom. Po drugie, dobry przykład może dawać także uczelnie jako instytucja – gama działań jest tu rozległa. Jeżeli szkoła wyższa (jej organy i nauczyciele) zabiera głos w sprawach ważnych społecznie, to uczy zaangażowania, wrażliwości na sprawy

³ Por. np. materiały z konferencji „Global Forum for Management Education – 2002 – efmd-day”, Efmd Bangkok, czerwiec 2002; materiały z VI światowej konferencji International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education INQUAHE, Bangalore, marzec 2001; materiały konferencji z UNESCO „Szkolnictwo wyższe wobec wyzwań XXI wieku”, Paryż, 3–6 października 1998.

przekraczające mury uczelni; jeśli sprzyja wymianie międzynarodowej, to propaguje postawy otwartości na świat, tolerancji, poszanowania różnorodności kultur; gdy sprzyja wielości organizacji studenckich, to propaguje postawy tolerancji światopoglądowej. Przedmiotem dobrego naśladownictwa mogą być także sprawy wewnętrzne szkoły wyższej, sposób jej organizacji: podmiotowe traktowanie studentów, możliwość wyrażania przez nich opinii o uczelni i wpływ na jej działalność – są to również metody kształtowania postaw odpowiedzialności i uczestnictwa.

Czym jest wymuszone zaangażowanie? To próba zachęcenia studentów do działań społecznie użytecznych, nie przynoszących zysku, choć doraźnie nagradzanych przez uczelnię, ale podejmowana w nadziei, że działania te zostaną zrozumiane i zaakceptowane przez studentów jako rzecz słuszna i przejdą w trwałe nawyk zaangażowania – postawę właśnie. Szkoła wyższa tworzy w ten sposób system stymulowania orientacji prospołecznej przyszłych uczestników życia gospodarczego i społecznego przez wspieranie działań studentów (zwłaszcza studiów biznesowych) na rzecz społeczności lokalnych, np. środowisk będących „ofiarami” gospodarki rynkowej – bezrobotnych, niepełnosprawnych, zaniedbanych dzieci itd. Uczelnia może silniej wspierać np. te organizacje studenckie, których działalność wykracza poza wewnętrzne sprawy społeczności studenckiej w stronę działalności użytecznej społecznie w szerszym sensie.

Trzecią metodą kształtowania postaw jest edukacja humanistyczna, w której chodzi o uczenie wrażliwości na wartości autoteliczne; przekazywanie przekonania, że wolność, którą obdarzony jest człowiek, ma jako niezbywalną konsekwencję odpowiedzialność; o kształtowanie poczucia zaangażowania i służebności społecznej; zrozumienia, że absolwent studiów wyższych wchodzi do grupy społecznej o szczególnych obowiązkach wzorotwórczych (postawy obywatelskie, troska o kulturę wysoką, racjonalizm) i powinien się wywiązywać z tych obowiązków. Obowiązki członka tej grupy społecznej to m.in. myślenie w kategoriach nie tylko partykularnych interesów indywidualnych i grupowych, ale także odpowiedzialności społecznej i globalnej. To – jak powiada prof. Tadeusz Sławek, rektor Uniwersytetu Śląskiego – „słuchanie świata”, czujność na wyzwania i zagrożenia współczesności, gotowość do sprostania im. Taka postawa wymaga wiedzy o procesach zachodzących w świecie oraz przekonania, że można i należy wywierać na nie wpływ.

W edukacji humanistycznej z pewnością nie chodzi o wpajanie konkretnych systemów wartości, ale o uczenie wrażliwości na wartości inne niż tylko instrumentalne – profesjonalne. Edukacja humanistyczna nie powinna być traktowana jako humanistyczna przeciwwaga dla technologicznie i rzeczowo zorientowanego kształcenia zawodowego, lecz jako jego osadzone w szerszym kontekście, humanistyczne umocowanie. Tak pomyślane kształcenie humanistyczne nie sytuuje się wówczas „obok” edukacji zawodowej, jako jej uzupełnienie czy dopełnienie, spełniając rolę „kwiatka do kożucha”, lecz leży u jej podstaw, stanowiąc jej teoretyczno-aksjologiczne zaplecze i fundament. Edukacja humanistyczna nie jest tu więc indoktrynacją, zaszczepianiem jakiegoś partykularnego systemu poglądów i wartości w wyniku zabiegów typu perswazyjnego (retoryka, erystyka, pranie mózgow itd.). Nauczanie humanistyki powinno pozwalać na zdobycie uargumentowanej wiedzy aksjologicznej, dzięki której studenci mogą osiągnąć rozumienie tego, kim w istocie są i jakie jest ich miejsce w świecie.

Niestety, nauczanie humanistyki nie trafia na podatny grunt w kształceniu o charakterze niehumanistycznym. Wśród nauczycieli i studentów brakuje zrozumienia, czemu takie

kształcenie ma służyć i jak powinno być realizowane. Na początku lat dziewięćdziesiątych, gdy nauczanie humanistyki w polskich uczelniach przechodziło znaczne przemiany, Ulrich Schrade (1992, s. 146–147) pisał: „Drugie niebezpieczeństwo związane jest ze spontanicznością zmian w samym nauczaniu humanistyki na uczelniach nieuniwersyteckich: spontaniczność ta może niebawem doprowadzić do całkowitej «dehumanizacji» humanistyki. Oto bowiem ogólne teorie człowieka, społeczeństwa, gospodarki i kultury, stanowiące kiedyś pewną całościową wizję świata, uległy rozbiciu na zagadnienia szczegółowe i są nauczane jako odrębne przedmioty. I tak filozofia została rozparcelowana na różne filozofie szczegółowe (przyrody, człowieka, kultury, religii, sztuki); socjologia na zasady kierowania zespołami ludzkimi, socjologię pracy, patologie życia społecznego; [...] wszystkie te fragmentaryczne przedmioty pozostawiono na dodatek przypadkowemu wyborowi studentów, zaś nauczane są pod szyldem humanistyki w ramach kurczącej się liczby godzin na nie przeznaczonych. Zjawisko to musi niepokoić każdego, kto uważa humanistykę za nieodzowny element wyższego wykształcenia”. We fragmencie tym autor dobitnie scharakteryzował tendencję szkół do przekształcania nauczania humanistyki rozumianej jako refleksja nad fundamentalnymi kwestiami „człowieczeństwa” w nauczanie nakierowane na wąską wiedzę o fragmentach kultury lub wręcz na umiejętności praktyczne. Jako sztandarowy przykład tego rodzaju przekształceń może posłużyć potraktowanie etyki biznesu jako ekwiwalentu zajęć z humanistyki w kształceniu ekonomistów. Tendencja ta zmienia się w ostatnich latach i coraz częściej rozlegają się głosy, że etyka biznesu – kierująca się zasadą *ethics pays* (a więc instrumentalizująca zasady moralne) – nie wystarcza, gdyż jest bardziej umiejętnością zawodową niż postawą w sensie czystym. Pojawia się postulat umieszczania w programach kursów etyki czy ogólniej – teorii wartości.

Czy uczelnia może zaniechać kształtowania postaw? Odpowiedź jest pozornie prosta – nie może, gdyż nie powinna, bo jej zadaniem jest także ten składnik edukacji. Ale ta odpowiedź ma także drugie znaczenie: nie może, ponieważ postawy kształtuje się w toku edukacji **zawsze**, nie można uniknąć tego elementu, można tylko kształtować postawy mniej lub bardziej świadomie, odpowiedzialnie – lepiej lub gorzej. Paradoksalnie: jeśli szkoła wyższa nie będzie celowo prowadzić działalności kształtującej postawy (np. otwarcie dyskutować nad wartościami moralnymi, nad służebnością społeczną techniki i gospodarki), to i tak przekaże swym studentom dobitną i jasną informację kształtującą ich postawy, a mianowicie, że wartości moralne nie są ważne, że do powodzenia w życiu, do rozwiązania problemów, wystarczą umiejętności profesjonalne. Nie dyskutując o wartościach autotelicznych, przeprowadza się indoktrynację niejawną, utajoną, dającą przekonanie, że wartości instrumentalne wyczerpują zbiór wszelkich istotnych motywacji – to technokratyzm w kształceniu inżynierów, to menedżeryzm w kształceniu menedżerów. Jawna edukacja w sferze wartości zawsze jest zagrożona indoktrynacją; jej brak jest także indoktrynacją, tylko niejawną.

Jak podsumować te rozważania? Próbowałam w nich uzasadnić, że społeczeństwo wiedzy powinno cenić nie tylko informację i wiedzę oraz płynące z nich pożytki, ale przede wszystkim *mądrość*, która zawiera je w sobie, dodając do nich wartościujący namysł. Nie wykluczam, że kiedy badacze wiedzy powiadają o wiedzy, iż odpowiada na pytanie *dla czego?*, to mają na myśli nie tylko wyjaśnienie naukowe, ale także refleksję humanistyczną. Do zbioru odpowiedzi na pytanie *dla czego?* dopuszczają również odpowiedzi rodem z, na przykład, filozofii. Sądzę, że warto jednak powiedzieć to dobitnie oraz rozdzielić te

dwa porządki refleksji: czysto poznawczy i wartościujący. I kategorycznie stwierdzić, że tylko ich połączenie może dać mądrość, która, niczym latarnia morska, oświetla nam drogę, ale także ostrzega przed rafami. Nie mamy wyjścia – musimy żeglować po trudnych wodach współczesności i nikt z nas nie zdejmie odpowiedzialności za bezpieczeństwo oraz jakość tej żeglugi. Już bowiem od starożytnych wiemy, iż *navigare neccesse est*.

Literatura cytowana

Ajdukiewicz K. 1974

Logika pragmatyczna (rozdział *Nauki indukcyjne i prawa naukowe* oraz aneks *Dowodzenie i wyjaśnianie*), Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.

Chmielecka E. 1999

Postawy jako element kształcenia w zakresie ekonomii i zarządzania, w: *Gospodarka w okresie przemian*, Oficyna Wydawnicza Szkoły Głównej Handlowej, Warszawa.

Chmielecka E. 2000

Wartości i korzyści. Uwagi o postawach i umiejętnościach, w: J. Dietl, Z. Sapijaska (red.): *Wyzwania Unii Europejskiej dla postaw, umiejętności i wiedzy przyszłych menedżerów*, Fundacja Edukacyjna Przedsiębiorczości, Łódź.

Kořakowski L. 1967

Wielkie i małe kompleksy humanistów, w: tegoż: *Kultura i fetysze. Zbiór rozpraw*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.

Kula... 1999

Kula pełna tajemnic, „Gazeta Wyborcza”, 11 października (na podstawie czasopisma „Nature”).

Mądrzycki T. 1973

Warunki i metody zmiany postaw, w: S. Nowak (red.): *Teorie postaw*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.

Nowak S. 1973

Wstęp, w: tegoż (red.): *Teorie postaw*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.

Popper K. 1977a

Objective Knowledge (rozdział *The Aim of Science*), Oxford.

Popper K. 1977b

Logika odkrycia naukowego, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.

Reykowski J. 1973

Postawy a osobowość (rozdział *Teorie*), w: S. Nowak (red.): *Teorie postaw*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.

Schrade U. 1992

Zakres pojęcia „humanistyka”, w: *Spór o treści humanistyczne wykształcenia wyższego*, „Studia i Materiały”, t. 60, Szkoła Główna Handlowa, Warszawa.

Szewczuk W. 1965

Psychologia, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa.