



Od redaktorów naukowych

Kolejny, już siódmy tom *Podstaw edukacji*, którego podtytuł brzmi: *Trendy cywilizacyjne*, tak jak poprzednie (A. Gofron, M. Piasecka, 2008; A. Gofron, M. Adamska-Staroń, 2009; A. Gofron, B. Łukasik, 2010; B. Gofron, A. Gofron, 2011; A. Gofron, A. Kozerska, 2012; A. Gofron, K. Motyl, 2013) stanowi efekt twórczych poszukiwań naukowych zespołu Zakładu Pedagogiki Ogólnej i Metodologii Badań Instytutu Pedagogiki Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Do współpracy zostali zaproszeni badacze reprezentujący różne obszary kulturowe, a ich wkład w dyskusję pozwala spojrzeć na **trendy cywilizacyjne** w perspektywie komparatystycznej.

Tytułem wstępu należy sięgnąć do tezy o zderzeniu się dwóch cywilizacji (czy też fal) zaprezentowanej w książce *Szok przyszłości* (A. Toffler, 1998). Teza ta ujawnia konfrontację mechanistycznej, czyli biurokratycznej cywilizacji (drugiej fali) i ucłowieczonej, czyli wyzbytej charakteru masowego cywilizacji epoki wiedzy (trzeciej fali). Przez długi czas prace A. Tofflera uznawano za futurystyczne. Jednak jego refleksyjne rozważania zakończone trafnymi konstatacjami dawno już przestały należeć do przyszłości, a stały się dziejącą się teraźniejszością. On sam zaś należy do awangardy namysłu nad cywilizacją wiedzy i informacji. Trzeba mocno podkreślić, że teoria cywilizacji trzeciej fali jest antytezą społeczeństwa przemysłowego i wpisuje się w charakterystyczną dla współczesnej humanistyki wielowątkową krytykę modernizmu, wskazując m.in. na kryzysy: systemu wartości, ekonomiczny, społeczny czy instytucjonalny.

Zderzenia fal to często nieświadomiany, ale rozstrzygający moment wyboru między niedającymi się pogodzić formami życia społecznego. O ile wewnątrz cywilizacyjnych fal rozwój dokonuje się sukcesywnie, o tyle zderzenia są rewolucyjnymi przełomami. Ci, którzy opowiadają się za nową cywilizacją, są awangardą przyszłości; ci, którzy jej nie

rozpoznają albo nie zaakceptują, zostaną inhibitorami życia społecznego. Naśladowcy starej cywilizacji skazują się także na osobową dezintegrację, która jest powstałym w ich wnętrzu odbiciem niestosowności starej organizacji życia do nowych czasów (A. Toffler, 2006, s. 40–41). Budowa lepszego świata ma odbywać się w ludzkiej jednostce i w odpowiedniej organizacji życia społecznego. Społeczeństwo powinno poddać się temu procesowi jak najszybciej, „taka jest bowiem cena doprowadzenia do możliwej w praktyce i w miarę humanitarnej przyszłości” (A. Toffler, 2006, s. 403). Niewątpliwie wielką rolę w budowaniu tego lepszego świata powinna/musi odegrać edukacja.

Podtytuł tomu *Trendy cywilizacyjne* wyznacza obszar debaty koncentrującej się wokół ważnych kontekstów cywilizacji i jej niezwykle potrzebnych odniesień względem edukacji rozumianej jako rozwój i uczenie się. W szczególności obejmuje trendy cywilizacyjne w zakresie **wiedzy, innego człowieka i społeczeństwa**. Przyjęta klamra intelektualna tomu podkreśla konieczność twórczej i efektywnej adaptacji edukacji do nowego świata, który jest inny, pełen nowych zjawisk, nadziei, dylematów, obaw i zmienności. Edukacja jako praktyka społeczna musi mieć głęboką świadomość, od czego odchodzi i do czego zmierza. Dlatego podstawy edukacji dziś wymagają ciągłej readaptacji, rewaloryzacji, bycia w procesie, aby wiedzieć, działać, żyć wspólnie i być (J. Delors, 1998). Czy tak naprawdę jest? Czy edukacja spełnia te fundamentalne zadania?

W książce *Rewolucyjne bogactwo* (A. i H. Toffler, 2007) autorzy, dokonując zabiegu porównania głównych elementów bogactwa świata do wehikułu czasu, wymownie konkludują, że biznes porusza się z szybkością 100 km/h, natomiast szkoła 10 km/h. Taka metafora prowokuje przejmujące pytanie: Dlaczego edukacja (bynajmniej ta formalna) tak bardzo odstaje od innych sektorów? Dlaczego nie podąża za zmianami cywilizacyjnymi, choć jej misją jest pomnażanie bogactwa kapitału ludzkiego?

W prezentowanym tomie zostały podjęte wątki, które są próbą szukania strategicznych mostów między edukacją i cywilizacją. Plan rozważań wyznacza obszary dyskusyjne, które nie pozostają rozłączne; przeciwnie, tworzą organiczną całość. Klucz podziału na linie interpretacyjne **wobec wiedzy, wobec innego człowieka, wobec społeczeństwa** porządkuje, ale nie ustala jednoznacznych granic. W każdym

z zamieszczonych w tomie tekstów dostrzega się holistyczne podejście z akcentem na wybrany element argumentacji.

Po pierwsze, trendy cywilizacyjne wobec wiedzy

Wielokrotnie ogłaszano koniec ery przemysłowej, udowadniając, że gospodarka, przynajmniej w krajach bogatej Północy, funkcjonuje już w warunkach postindustrialnych. Sprzyja to wzrostowi znaczenia wiedzy jako głównego czynnika rozwoju i dobrobytu.

Cywilizacja wiedzy to zatem wzrost znaczenia edukacji i uczenia się, to intensywny rozwój własny i instytucji uczących się, to, wreszcie, ogromny potencjał rewolucji technologicznej. Wydaje się jednak, że formalna edukacja w dalszym ciągu przygotowuje raczej do świata przeszłości niż przyszłości. Realizuje bardziej kolejne zamówienia społeczne, utrzymując status quo, niż twórczo projektuje rzeczywistość.

Dlatego należy zdecydowanie podkreślić, że cywilizacja wiedzy to niekoniecznie „więcej edukacji”. To nowy model społecznych relacji charakteryzujących się zdecydowanym wzrostem znaczenia kapitału intelektualnego i społecznego (A. Zachorowska-Mazurkiewicz, 2007, s. 225). Ten nowy kontekst zmienia tak radykalnie świadomość, iż dziś zadaniem edukacji jest wykształcenie „pracownika wiedzy” (P. Drucker, 2003, s. 116). Taki pracownik musi być zdolny do twórczej refleksji i intelektualnej interpretacji tego, co się wydarza, do abstrahowania i dochodzenia do teoretycznych wniosków usprawniających przyszłe działanie własne i innych. Wiedza nie służy tylko do wspierania procesu produkcji, ale sama jest formą produkcji. Wdrażane procesy profesjonalizacji, wyposażania w zestaw kompetencji i kwalifikacji oscylują jednak nadal wokół przestrzeni konieczności określonej i ujętej w formalnych zarządzeniach. A istnieje jeszcze przestrzeń możliwości, która nie jest już tak w oczywisty sposób zdefiniowana, wymaga bowiem analizy z poziomu meta i odwołania się do tezy o potędze umysłu. Należy więc sądzić, że pracownik wiedzy nie powinien traktować procesu profesjonalizacji jako przymusu dotyczącego sfery konieczności, ale nade wszystko jako misję rozwijającą przestrzeń swoich możliwości/potencjalności.

Czy wobec tego edukacja nie powinna dostarczać kompetencji redundantnych, rozumianych jako formalna nadwyżka wiedzy, przydatnych w sytuacjach trudnych, nieprzewidywalnych, problemowych, przyszłościowych (R. Łukaszewicz, 2010)? Czy nie powinna przyjąć roli architekta przyszłości? Zgodnie ze Światowym Raportem UNESCO *Towards Knowledge Societies* (2005, „W kierunku społeczeństw wiedzy”) każdy uczący się powinien osiąść kilka rodzajów wiedzy:

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

Rozważając trendy cywilizacyjne wobec wiedzy, należy wskazać na wyzwania intelektualne, jakie niosą z sobą technologie informacyjne. Mechanistyczny sposób pojmowania świata jako wielkiej maszyny kręcej się z nieuchronnością koła zamachowego został zastąpiony przez nowy sposób, zwany systemowo-chaotycznym. Ten sposób widzenia traktuje świat jako wielki, złożony system dynamiczny, w którym można zaobserwować pewne prawidłowości, ale bardzo prawdopodobne są również zachowania chaotyczne, w wyniku których wszystko może się wydarzyć. Aby stawić czoło takiej niewiadomej przyszłości, należy wspierać wszelkie samodzielne zachowania innowacyjne, gdyż

[...] nikt dziś naprawdę nie wierzy w efektywność pomocy rządowej [...] jedną z efektywnych dróg społeczeństwa wiedzy są innowacje i przedsiębiorczość [...], ponieważ są pragmatyczne, a nie dogmatyczne, skromne, a nie pretensjonalne (P. Drucker, 2002, s. 475).

Po drugie,
trendy cywilizacyjne wobec innego człowieka

Niezależnie od obszaru badawczego w refleksji nad życiem człowieka Inny zawsze był obecny na wiele różnych sposobów. Inny to ktoś, kto inaczej myśli, czuje, działa, zachowuje się (W. Burszta 1998, s. 14). „Każde

spotkanie z Innym jest zagadką, jest niewiadomą, [...] jest tajemnicą” (R. Kapuściński, 2007, s. 11). W spotkaniu z Innym

[...] ważne jest posiadanie własnej, wyraźnej tożsamości, poczucie jej siły, wartości i dojrzałości. Tylko wówczas człowiek może śmiało konfrontować się z inną kulturą, [...] w przeciwnym wypadku będzie chować się w swojej kryjówce, bojaźliwie odgradzać od innych (R. Kapuściński, 2005, s. 72).

Opisując stojące przed człowiekiem strategie postępowania w sytuacji spotkania z Innym, R. Kapuściński wprost wymienia trzy możliwości: „[...] mógł on wybrać wojnę, mógł odgrodzić się murem, mógł nawiązać dialog” (2005, s. 71).

Zatem Inny w szerokim znaczeniu

[...] to każdy nie-ja, to drugi człowiek, w stosunku do którego mogę pozostawać w różnym dystansie przestrzenno-czasowym i osobowym. Może on być bliski dla mnie, dalszy lub zupełnie daleki. Może być dla mnie wartością lub nie. Jego obecność może być ważna lub nie dla mojego rozwoju, choć nie zawsze jestem tego świadomy (E. Dubas, W. Świtalski, 2011, s. 5).

Kategoria Innego jako bytu jedyne i неповtarzalnego pojawiła się w koncepcjach filozofów dialogu (E. Lévinas, M. Buber, G. Marcel). Upowszechnili oni pojęcie Innego dla podkreślenia różnicy między jednym człowiekiem a drugim odnoszącej się do ich niewymienialnych i niezastępowalnych cech. Filozofowie ci krytykowali postawę obojętności i separacji w kontaktach z Innym, natomiast wskazywali na etyczny obowiązek zbliżenia, otwartości i życzliwości wobec niego (J. Zwiernik, 2007). Aby w dialogu poznać prawdę o sobie samym, należy jakby „przejść przez innego”, bo np. stan zawstydzenia czyni ze mnie to, kim jestem dla Innego (J. Tischner, 1990, s. 59–60), a bycie widzianym przez drugiego tworzy mnie jako byt bezbronny wobec wolności innego (J.-P. Sartre, 1943, s. 306).

Dokonując analizy rozumienia tego pojęcia w literaturze przedmiotu, można wskazać zasadniczo na trzy relacje z Innym.

1. Inny jako wróg, w odwołaniu do greckiego *barbaros* (Inny – nie-Grek) (R. Kapuściński, 2007, s. 60). Kiedy myślimy o Innym jako wrogu, idziemy z nim na wojnę, zwalczamy go, odrzucamy, manifestujemy wrogość i agresję, bo jest dzikim, wykluczonym, zmarginalizowanym czy zdziczałym.

2. Inny jako Obcy, po prostu drugi. Kiedy wokół nas jest Obcy, trzymamy go na dystans, odgradzamy się murem obojętności, a w najlepszym przypadku jesteśmy wobec niego ambiwalentni, bo często jest różny, odmienny, dziwny.
3. Inny jako Bliźni, po prostu bliski. Wobec Bliźniego zawsze otwieramy swoje serca i umysły, chcemy go poznać, pokochać („Kochaj bliźniego jak siebie samego” w katolickim Dekalogu), być z nim, współbytować (siedzieć blisko siebie – *upaniszada* w tradycji hinduistycznej), poetycko: zamieszkiwać wspólny świat (G. Vattimo, 2006), bo jest to nasz drogi towarzysz i przyjaciel.

Kategoria Innego nieobca jest również pedagogice, a relacja z Innym jest szczególną sytuacją edukacyjną, gdyż możemy mówić o uczeniu się od Innego, uczeniu Innego i uczeniu się wzajemnym z Innym (E. Dubas, W. Świtalski, 2011, s. 6).

Po trzecie, trendy cywilizacyjne wobec społeczeństwa

Wobec coraz częściej pojawiających się wątpliwości (wysuwanych np. przez libertarian), czy społeczeństwo w ogóle istnieje, należy podkreślić, że społeczeństwo stanowi byt ponadjednostkowy i nie można go sprowadzić do sumy jednostek wchodzących w jego zakres (A. Szahaj, 2011). Wspólne dobro społeczne nie da się także wyrazić sumą interesów poszczególnych osób. To coś więcej, chociażby z tytułu scalającej społeczeństwo kultury będącej bytem publicznym, w którym jednostki jedynie partycypują. Na kulturę danej społeczności składa się wszystko to,

[...] co trzeba wiedzieć, czy też w co trzeba wierzyć, aby postępować w sposób akceptowalny dla jej członków, i to w ramach jakiejś roli społecznej zaakceptowanej przez każdego z nich. Skoro kultura jest czymś, czego ludzie mają się uczyć, [...] tedy stanowi ona ostatecznie wynik uczenia się, jest wiedzą w najogólniejszym [...] sensie tego terminu (T. Buliński, 2002, s. 13).

Argumenty na rzecz konieczności istnienia społeczeństwa są oczywiste i udokumentowane, a dyskusje na temat modusu jego istnienia ciągle obecne i kontynuowane. W wyniku tych dyskusji w ciągu lat

skonstruowano wiele różnorodnych typologii społeczeństw. Na początek należy wskazać na L.H. Morgana, który jako pierwszy przeciwstawił społeczeństwa oparte na więzi rodowej (tzw. *societas*) społeczeństwom połączonym więzią terytorialną (tzw. *civis*). J.S. Maine włączył rozróżnienie prawne, polegające na tym, że jedne światy zbudowane są na prawie broniącym **statusu**, a tym samym pozycji społecznej i całej hierarchii, inne zaś holdują prawo, które chroni **kontrakt** zawarty między dwoma podmiotami (T. Buliński, 2002, s. 27). Spencerowska typologia obejmuje dwa typy społeczeństwa: militarne i industrialne, ze wszystkimi znaczącymi różnicami, które stanowią ich modus egzystencji (J. Szacki, 2010). Z punktu widzenia antropologicznego najważniejsza jest typologia E. Durkheima, który, odwołując się do prawa, rozróżnił społeczeństwo kierujące się solidarnością mechaniczną (na bazie prawa represyjnego) i społeczeństwo kierujące się solidarnością organiczną (na bazie prawa restytucyjnego). M. Mead w odpowiedzi na pytanie: „Kto przekazuje dzieciom kulturę?”, wyróżniła trzy typy społeczeństw: postfiguratywne, kofiguratywne i prefiguratywne. Podstawą rozwoju i trwania pierwszej kultury jest niezmiennosc wartości odnosząca się do platońskiego idealizmu: to, co jest wiedzą lub nią nie jest, nie podlega zmianie. Drugi rodzaj, kofiguratywny, charakteryzuje się znaczną zmiennością świata oraz koniecznością wymiany poglądów, perspektyw i sposobów widzenia rzeczywistości; świat przestaje być oczywisty. Społeczeństwo prefiguratywne to przede wszystkim brak jednoznaczności, przemijalność, tymczasowość życia społecznego. W społeczeństwie tym wartości tracą uniwersalny charakter, a wiedza i informacje traktowane są jak towar (M. Karkowska, T. Skalski, 2010, s. 16). N. Postman (1995) nazwał to stadium rozwoju cywilizacji **technopolem**, w którym to, co wirtualne, a także związane z konsumpcją i sztucznymi potrzebami jednostki ukształtowało społeczeństwa typu „mieć”, zatracając w nich resztki orientacji „być”. T. Buliński, jak sam mocno podkreśla, dokonuje rozróżnienia typów społeczeństw w optyce antropologii kulturowej, a nie historii wychowania. Przyjmując linearny porządek, autor wyróżnia społeczeństwa: pierwotne, religijne, nowoczesne i ponowoczesne, ale zaznacza, że poszczególne typy są tylko narzędziem heurystycznym nałożonym na rzeczywistą kulturową różnorodność. Wiadomo, że różne kultury w różny sposób tworzą człowieka. Jaka jest propozycja Bulińskiego? W społeczeństwie pierwotnym mieliśmy do czynienia

z konstruowaniem człowieka, w religijnym – z kierowaniem człowiekiem, w nowoczesnym – z kształtowaniem człowieka, w ponowoczesnym zaś człowiek jest cały czas do zrobienia (T. Buliński, 2002).

Mając na uwadze trendy cywilizacyjne, szukamy odpowiedzi na pytanie: Jakiego społeczeństwa potrzebujemy dziś? W tej sprawie edukacja jako praktyka społeczna ma wiele do zaoferowania. Jej powinnością/misyjnością jest kształtowanie aktywnych, świadomych, wykształconych obywateli, którzy działają na rzecz państwa, narodu, wspólnoty lokalnej i integracji społecznej w warunkach społeczeństwa wielo-, między- i transkulturowego, obywatelskiego i informacyjnego, wiedzy, społeczeństwa przyzwoitego, życzliwej Inności (A. Cybal-Michalska, 2013), ale też „zamkniętego pokoju” czy „kultury kliknięcia”.

Świat zmienia się z nieprawdopodobną szybkością. Już skończyły się czasy, kiedy każde pokolenie mogło wstępować w ślady pokolenia poprzedniego. Edukacja musi stanąć wobec wyzwań cywilizacyjnych, musi otworzyć się na szanse, trudności i nadzieje. A my wszyscy musimy uczyć się, aby być zdolni do zrozumienia i działania, do kreowania ludzkiej teraźniejszości i przyszłości, kierując się „przykazaniami mądrości” (J.M. Bocheński, 1994).

W tym miejscu chcielibyśmy w imieniu redaktorów naukowych temu bardzo serdecznie podziękować wszystkim, którzy przyczynili się do powstania tego opracowania. Panu prof. zw. dr hab. Bogusławowi Śliwerskiemu składamy tą drogą, po raz kolejny, wyrazy głębokiego szacunku i podziękowania za życzliwą recenzję i inspirację do dalszych badań.

*Małgorzata Piasecka
Anna Irasiak*

Bibliografia

- Bocheński, J.M. (1994). *Podręcznik mądrości tego świata*. Kraków.
Buliński, T. (2002). *Człowiek do zrobienia*. Poznań.
Burszta, W. (1998). *Antropologia kultury*. Poznań.
Cybal-Michalska, A. (2013). *Jednostka, społeczeństwo i edukacja w globalnym świecie*. Poznań.

- Delors, J. (1998). *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO*. W. Rabczuk (tłum.). Warszawa.
- Dubas, E., Świtalski, W. (red.) (2011). *Uczenie się z biografii Innych*. Łódź.
- Drucker, P. (2002). *Myśli przewodnie Druckera*. A. Doroba (tłum.). Warszawa.
- Drucker, P. (2003). *Menedżer skuteczny*. J. Górski, J. Szyfter (tłum.). Warszawa.
- Gofron, A., Adamska-Staroń, M. (red.) (2009). *Podstawy edukacji. Ciągłość i zmiana*. Kraków.
- Gofron, B., Gofron A. (red.) (2011). *Podstawy edukacji. Konteksty dydaktyczne*. Kraków.
- Gofron, A., Kozerska, A. (red.) (2012). *Podstawy edukacji. Propozycje metodologiczne*. Kraków.
- Gofron, A., Łukasik, B. (red.) (2010). *Podstawy edukacji. Podmiot w dyskursie pedagogicznym*. Kraków.
- Gofron, A., Motyl, K. (red.) (2013). *Podstawy edukacji. Sfera wartości i zasad – konstruowanie podmiotu*. Kraków.
- Gofron, A., Piasecka M. (red.) (2008). *Podstawy edukacji. Epistemologia a praktyka edukacyjna*. Częstochowa.
- Kapuściński, R. (2005). *Spotkanie z Innym – jako wyzwanie XXI wieku. Charaktery, 1*.
- Kapuściński, R. (2007). *Ten Inny*. Kraków.
- Karkowska, M., Skalski, T. (2010). *Kultura, socjalizacja, tożsamość*. Kraków.
- Łukaszewicz, R. (2010). *Wrocławska Szkoła Przyszłości. Dla duchowości, dla wyobraźni, dla praktyki*. Wrocław.
- Postman, N. (1995). *Technopol. Triumf nauki nad kulturą*. A. Tanalska-Dulęba (tłum.). Warszawa.
- Sartre, J.-P. (1943). *L'Être et le Néant*. Paris.
- Szacki, J. (2010). *Historia myśli socjologicznej*. Warszawa.
- Szahaj, A. (2011). *Spółczesność spektaklu i kultura upokarzania*. W: J. Szomburg (red.). *Rozwój i edukacja*. Gdańsk.
- Tischner, J. (1990). *Filozofia dramatu*. Paris.
- Toffler, A. (1998). *Szok przyszłości*. W. Osiatyński, E. Ryszka, E. Wojdyłło-Osiatyńska (tłum.). Poznań.
- Toffler, A. (2006). *Trzecia fala*. E. Wojdyłło, M. Kłobukowski (tłum.). Warszawa.
- Toffler, A. i H. (2007). *Rewolucyjne bogactwo*. P. Kwiatkowski (tłum.). Poznań.
- Towards Knowledge Societies. UNESCO World Report*. (2005). Paris.

Vattimo, G. (2006). *Koniec nowoczesności*. M. Surma-Gawłowska (tłum.). Kraków.

Zachorowska-Mazurkiewicz, A. (2007). Społeczeństwo wiedzy. Instytucjonalna analiza czynników promujących nowy model społeczny. W: K. Piech, E. Skrzypek (red.). *Wiedza w gospodarce, społeczeństwie i przedsiębiorstwach: pomiary, charakterystyka, zarządzanie*. Warszawa.

Zwiernik, J. (2007). *Perspektywa Innego w nauczycielskiej relacji z dzieckiem*. W: R. Piwowarski (red.). *Dziecko: sukcesy i porażki*. Warszawa.