

Edukacja dla społeczeństwa mądrości

Zadaniem szkolnictwa wyższego jest nie tylko kształcenie użyteczne dla rozwoju rynku pracy, przygotowujące profesjonalistów, ale także kształcenie, które rozwija w słuchaczach postawy użyteczne społecznie i służy ich osobowemu rozwojowi. Nie jest to pogląd powszechnie podzielany, ale wystarczy rzucić okiem na podstawowe cele kształcenia wyższego podane w dokumentach bolońskich kształtujących Europejski Obszar Szkolnictwa Wyższego, aby zrozumieć, jaki jest sens tego stwierdzenia. Cele kształcenia wyższego, wedle dokumentów bolońskich to:

- przygotowanie absolwentów do potrzeb rynku pracy - krajowego i europejskiego,
- rozwój i podtrzymanie szerokich podstaw wiedzy zaawansowanej (szczególnie ważne dla tworzenia społeczeństwa i gospodarki opartych na wiedzy),
- przygotowanie absolwentów do bycia aktywnym obywatelem w demokratycznym społeczeństwie, kształtowaniu w poszczególnych krajach postaw sprzyjających powstawaniu wspólnoty Europejczyków,
- rozwój osobowy kształconych.

Skrótowo i wedle polskiego obyczaju językowego nazywamy to przekazem wiedzy i umiejętności oraz kształtowaniem postaw. Polska podpisała Deklarację Bolońską i stosuje się do niej i do innych dokumentów Procesu Bolońskiego. Polskie szkolnictwo wyższe ma sukcesy w przekazie osiągnięć wiedzy światowej i nadawaniu naszemu kształceniu profesjonalnego i użytecznego charakteru, czyli realizuje dwa pierwsze z wymienionych wyżej celów. Natomiast dwa ostatnie cele, które skrótowo nazwać można kształtowaniem postaw nie są już tak oczywiste dla środowisk akademickich.

Niniejsze opracowanie będzie poświęcone zagadnieniu kształtowania postaw absolwentów szkół wyższych, a stosownie do celów konferencji przemyslenia te zostaną uzupełnione o garść refleksji, które lokują się w kontekście e-learningu i innych nowatorskich (nowoczesnych) metod kształcenia. Nowoczesność w edukacji często rozumiana jest jako posługiwanie się nowoczesnymi narzędziami przekazu informacji, ale nie należy pomijać treści tego przekazu, które są nowoczesne jeśli przygotowują odbiorcę do życia w „nowych”

czasach. Aspekt narzędziowy temu sprzyja, ale nie może być do niego ograniczony¹. W niniejszym opracowaniu te dwa rozumienia „nowoczesności” edukacji – treściowy i narzędziowy - będą się przewijać nieustannie.

Informacja, wiedza, mądrość²

Tytułowe kategorie, a w szczególności informacja i wiedza, doczekały się wielu charakterystyk i definicji. Można wspomnieć na przykład o Shanonowskiej czy cybernetycznej definicji informacji albo o Nagelowskiej, Popperowskiej czy Kuhnowskiej charakterystyce wiedzy i związanymi z nimi kryteriami demarkacji nauki. W tej pracy użyte zostaną charakterystyki o zdecydowanie humanistycznym charakterze, nieodwołujące się do tych wyrafinowanych definicji, lecz bazujące na potocznym ich rozumieniu, nieco wzbogaconym przez elementarne charakterystyki rodem z teorii poznania lub filozofii nauki.

Używając odniesień do języka potocznego i do elementarnych wiadomości z zakresu epistemologii, powiedzieć można, że informację uzyskujemy, gdy zdobywamy odpowiedź na pytania w rodzaju „co?”, „gdzie?”, „jakie?”, „co zrobić, aby?” Odpowiedzi na te pytania mogą być sformułowane w postaci zdań szczegółowych, bazujących na zdaniach spostrzeżeniowych (np. w naukach empirycznych). Możemy też informację gromadzić i grupować, np. przez indukcyjne uogólnienie, tworząc informacje o zbiorach informacji.

Informacja, nawet uogólniona, nie jest wiedzą, choć nie ma wiedzy bez informacji. Nie jest wiedzą, bowiem nie tworzy sensownej wizji świata - nie daje nam jego wyjaśnienia. Nie zawiera w sobie odpowiedzi na pytanie „dlaczego?”, co jest charakterystyczne dla wiedzy. Wiedza odkrywając związki przyczynowo-skutkowe pozwala nam na wyjaśnienie obecnych zdarzeń i na trafne przewidywanie przyszłych. To najważniejsza cecha wiedzy: na podstawie informacji o stanach przeszłych mówić zasadnie o stanach przyszłych. Widać tu, jak wiedza bazując na informacji zarazem zdecydowanie ją przekracza: hipoteza, a potem teoria naukowa pozwalają nam rozumieć i przewidywać. Informacja czysta nie pozwala na to. W nauce sytuacja taka, że mamy zbiory informacji, dla których nie mamy wyjaśnienia, jest permanentna. Działalność poznawcza nauki, to nie tylko zbieranie danych empirycznych i tworzenie ich uporządkowanych zbiorów – bazy empirycznej nauki, ale także próba

¹ Łatwo można rozpoznać w tym zdaniu słynne stwierdzenie McLuhana, że w naszej cywilizacji środek przekazu (szło o media masowe) staje się samym przekazem. Jeśli siłą kształtującą środek nie jest jego treść, lecz sam ten środek, powstaje wielka liczba problemów - powiada McLuhan.

² W tej części referatu odwołania dotyczą głównie prac: *Informacja, wiedza, mądrość. Co społeczeństwo wiedzy cenić powinno?* „Nauka i szkolnictwo wyższe” 2004 nr 1 (23) s. 7-18 oraz referatu *Spoleczeństwo mądrości*, wygłoszonego na konferencji FEP *Studia ekonomiczne – czy tylko wiedza i umiejętności*, Łódź, 28-29 czerwca 2007 (w druku).

poszukania dla nich hipotezy wyjaśniającej – projektu prawa nauki. Bazy danych statystycznych nie są wiedzą – dopiero ich sensowna interpretacja dająca zrozumienie procesów, których są egzemplifikacją, może pretendować do miana wiedzy po spełnieniu stosownych wymagań metodologicznych.

W zdania zawierające informację wartościową poznawczo nie mogą być włączone wartości³ - w nauce obowiązuje reguła obiektywizmu, a co najmniej intersubiektywnej sprawdzalności. Subiektywizm obserwacji osobniczych powoduje, że nie mogą być one zaliczone do porządku poznania ze względu na możliwość ingerowania wartości podzielanych przez obserwatora co do treści jego spostrzeżeń. Na terenie wiedzy zebranej w prawa nauki wartości również nie mają prawa się znaleźć. 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) mamy do czynienia tylko z **prawdą**. Prawda to dla poznania wartość jedna i jedyna (choć istnieje wiele jej koncepcji filozoficznych). Wszystkie inne przypisywane sądom poznawczym i pożądane cechy (użyteczność, spójność, głębia itp.) stoją niżej od ich prawdziwości w hierarchii osiąganych celów poznawczych⁴.

Skoro postulat obiektywizmu poznawczego eliminuje inne - poza prawdą - wartości z terenu poznania, nie od rzeczy będzie zadać sobie pytanie - czemu służy wiedza? Co za jej pomocą chcemy (my - ludzie) osiągnąć? 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 i jako narzędzie zagłady gatunku ludzkiego. Genetyka może służyć eliminacji i leczeniu chorób, ale także może być źródłem zabójczych dla człowieka manipulacji genami. Wiedza ekonomiczna może służyć podnoszeniu dobrobytu społeczeństw, ale też ich rozwarstwianiu i antagonizowaniu, albo może iść w służbę totalitarnych ideologii. Chcąc zmierzać ku pożytkom raczej, niż ku szkodom musimy nie tylko trafnie poznawczo przewidywać (opierać się na wiedzy) ale także dobrze wartościować swe cele. Do czystej wiedzy musimy dołączyć refleksję wskazującą właściwe jej zastosowania. Połączenie wiedzy i wartości tworzy mądrość. Do pytań „co?”, „jak?” właściwych dla informacji, do pytania „dlaczego?” właściwego dla wiedzy, dodajemy teraz pytania „w jakim celu?”, „czy to cel dobry i słuszny?”, właściwe dla refleksji aksjologicznej.

³ Mowa tu o wartościach w aksjologicznym sensie, pochodnych w etyce od dobra, a w estetyce od piękna. Nie idzie o np. o wartość wymienną, wartość liczbową czy inaczej policzalną instrumentalną miarę znaczenia rzeczy czy procesów.

⁴ Szerzej o tym, patrz: E. Chmielecka, *Koncepcje prawdy i ich stosowalność w naukach ekonomicznych*, [w:] S. Piwko (red.), *Szkice z filozofii*, Oficyna Wydawnicza SGH, Warszawa 2006, s. 175-193

Szukamy i ustanawiamy hierarchie wartości, których realizacji ma służyć wiedza. Wiedza nie jest mądrością, choć nie ma mądrości bez wiedzy. Wiedza bez dodanego 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.

Ortega y Gasset w swoim „Buncie mas” pisał, że żyjemy w epoce ogromnych możliwości realizacji, ale nie wiemy, co mamy realizować; w epoce, która panuje nad rzeczami, a nie panuje nad sobą samą. Mówiąc naszymi słowami: żyjemy w epoce informacji i wiedzy, ale nie mądrości; żyjemy bez dostatecznej dozy refleksji aksjologicznej, która powinna określić nasze priorytety. Mówiąc jeszcze dobitniej: klęską naszej epoki jest „ucieczka od rozumu”, realizująca się w wielu wymiarach: od fundamentalizmów ideologicznych i religijnych, poprzez racjonalność menedżerystów i technokratów utożsamianą wyłącznie z efektywnością procesów technologicznych i zarządczych i sądzącą dufnie, że może rozwiązać ona wszelkie problemy ludzkości, aż po irracjonalistyczne filozofie postmodernistyczne. Ludzkość osiągnęła dojrzałość w Oświeceniu, powiadał Kant. Teraz najwyraźniej na powrót dziecinnieje i *zabawia się na śmierć* - powiada Postmann. A jedną z tych zabawek może być internet. Może się tak stać, gdy zaczniemy kształcić tylko i wyłącznie dla „społeczeństwa informacyjnego”.

Krótko o społeczeństwach informacji, wiedzy i mądrości

Mimo mnogości definicji i sposobów rozumienia terminu „społeczeństwo informacyjne” (np. technologiczne, ekonomiczne, zawodowe, przestrzenne – wg typologii Franka Webstera), można odnaleźć ich element wspólny. Wszystkie te definicje łączą wskazanie na nowe technologie, jako na bardzo ważne źródło zmian w świecie przyrodniczym i społeczeństwie. Rewolucja informatyczna stoi u podstaw kształtowania się społeczeństwa informacyjnego. W społeczeństwie informacyjnym media masowe stają się podstawowym narzędziem funkcjonowania całego społeczeństwa, bowiem umożliwiają to, co jest tego społeczeństwa istotą: produkcja, przetwarzanie, magazynowanie, przekaz i aplikacja informacji z wykorzystaniem tych technologii. W podobny sposób budowana 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 takie społeczeństwo i gospodarkę buduje w Europie - mają utworzyć podstawy do społeczeństwa zrównoważonego rozwoju, społeczeństwa dobrostanu: dobrobytu

i bezpieczeństwa, życia o wysokiej jakości. Mierniki jakości właściwe technologiom i ekonomikom, podporządkowane głównie efektywności praktycznej, skupiają się przede wszystkim na wskaźniku „więcej”. Jakość życia, to daleko więcej, niż „więcej”. Jak ocenić jakość życia? Jakiego rodzaju wartościowanie wprowadzić? Jak określić słuszne cele? Jak - mówiąc 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 bazujące na informacjach; po drugie - rozumienie świata bazujące na wiedzy; po trzecie - zdolność do właściwego wykorzystania wiedzy bazującą na wartościach umocowanych w tradycji i refleksji humanistycznej, czyli mądrość.

Ten trójmian ma też konsekwencje i zobowiązania edukacyjne - jeżeli kształcenie ma spełnić swe zadania i formować społeczeństwo wiedzy (mądrości), powinno:

- sprzyjać umiejętnościom praktycznym bazującym na informacjach;
- sprzyjać rozumieniu świata przez przekaz wiedzy teoretycznej;
- oraz sprzyjać formowaniu postaw, skłaniając studentów do samodzielnego stawiania pytań w rodzaju: co chcę osiągnąć i dlaczego? Jakie są moje zobowiązania społeczne i etyczne? Czy moje cele są słuszne, wartościowe społecznie i moralnie? czy sprzyjają budowie spójności społecznej czy ją osłabiają? itp.

W naukach, w tym w naukach ekonomicznych, umiejętności pozwalają na skuteczne zachowania, motywowane są praktycznie, bazują na zbiorach dobrze potwierdzonych informacji. Ale nie odpowiadają na pytanie „dlaczego”? Dlaczego ekonomista powinien działać tak, a nie inaczej? Jak widać potrzebne jest tu wyjaśnienie - uzasadnienie i to w dwu perspektywach: poznawczej i aksjologicznej (wiedzy i mądrości). Przypomina to znane wewnętrzne charakterystyki ekonomii dzielące ją na czystą naukę i sztukę jej uprawiania. Jeśli bowiem chcemy wiedzieć, dlaczego nasze informacje pozwalają nam działać skutecznie, jeśli chcemy nie tylko działać, ale rozumieć i móc uzasadnić skuteczność naszych działań, wówczas - jak powiedziano powyżej - wkraczamy w dziedzinę wiedzy o przyczynach i skutkach zdarzeń gospodarczych dawanej przez nauki ekonomiczne. Jeśli zaś ponadto chcemy ustanowić i uzasadnić cele naszych działań, to dodajemy do nich refleksję aksjologiczną nt. powinności społecznych uprawiania działalności gospodarczej, ustanawiamy jakąś hierarchię wartości i wkraczamy na teren postaw.

W dokumentach Procesu Bolońskiego także znajdujemy wiele wytycznych, które mają związek z kształtowaniem postaw. Przykładowo w komunikacie ministrów z Bergen (maj 2005) znajdziemy postulaty dotyczące:

- ważności kształtowania poszanowania i zrozumienia dla wartości między- czy ponad-kulturowych,
- wzmocnienia zasady publicznej odpowiedzialności szkolnictwa wyższego w kontekście kształtowania współczesnego społeczeństwa Europy,
- przygotowania studentów do aktywnego obywatelstwa.

W dokumencie najważniejszym z tego punktu widzenia, a mianowicie *A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area*⁵ znajdziemy takie dyrektywy:

- Europejski i krajowe struktury kwalifikacji absolwenta powinny służyć wzmocnieniu społecznej spójności Europy i podkreślać społeczny wymiar kwalifikacji absolwentów;
- Cztery główne cele kształcenia wyższego to wspomniane już: (i) przygotowanie do rynku pracy, (ii) przygotowanie do bycia aktywnym obywatelem w demokratycznym społeczeństwie, (iii) rozwój osobowy, (iv) rozwój i podtrzymanie szerokich podstaw wiedzy zaawansowanej;
- Edukacja pełni kluczową rolę w rozwoju kultury życia w demokracji; edukacja wyższa powinna dodatkowo rozwijać postawy i adaptować wartości właściwe demokracji, a w szczególności rozwijać krytyczne myślenie o niej (te tezy *explicite* wyraża także Komunikat Praski i Berliński);
- W deskryptorach efektów kształcenia powinny znaleźć się trzy elementy: (i) wiedza i rozumienie (*knowing and understanding*), (ii) wiedza jak działać (*knowing how to act*) oraz (iii) wiedza jak być (*knowing how to be*). Ten ostatni element postuluje przekaz wartości jako integralnego składnika poznawania i współbycia z innymi w środowisku społecznym i może być przetłumaczony jako „postawy”.

Obszar „postawy” powinien zawierać treści kształtujące wrażliwość aksjologiczną, odpowiedzialność zawodową i społeczną i zaangażowanie obywatelskie absolwenta. Jest to obszar tzw. kompetencji społecznych i etycznych, do których np. zalicza się zdolność do formułowania opinii na temat istotnych kwestii społecznych i etycznych, rozumienie swego uczestnictwa w życiu społecznym i towarzyszącej temu odpowiedzialności.

⁵ "A Framework for Qualification..." (w skrócie FQEHEA) to dokument, który określa jakie kwalifikacje (kompetencje) powinien posiadać absolwent europejskiej szkoły wyższej. Przez "kwalifikacje" rozumie się tu poświadczone dyplomem rezultaty kształcenia a więc to, co absolwent powinien wiedzieć i/lub móc działać po zakończeniu kształcenia. Komunikat Berliński (2003 r.) nakazał opracowanie dokumentu dla Europy i rozpoczęcie prac nad projektami krajowymi. Komunikat z Bergen (2005) żądał od ministrów przygotowania ich do spotkania w Londynie w 2007 roku. W Polsce prace nad Krajową Strukturą Kwalifikacji rozpoczęły się jesienią 2006 r.

Postawy i ich kształtowanie

Ponownie trzeba zacząć od charakterystyki, tym razem postawy. Wedle słownikowych definicji postawą jest stosunek człowieka do życia lub pewnej wyróżnionej jego sfery, ustosunkowanie się do czegoś, skłonność do zachowań określonego rodzaju. Towarzyszyć temu może zamiar, pragnienie, poczucie powinności. Zmiana postaw może nastąpić pod wpływem zmiany doświadczeń emocjonalnych, pod wpływem oddziaływań informacyjnych, pod wpływem oddziaływań dyrektywnych (np. podawania wzoru, polecenia, rady, nakazu). Wykształcenie, dojrzewanie powinno motywacje emocjonalne zastępować racjonalnymi, opartymi o wiedzę i refleksję wartościującą. Człowiek dojrzały, oświecony, samoświadomy i odpowiedzialny nie kieruje się emocjami - racjonalizuje swe działania i podejmuje decyzje w kontekście swej wiedzy i "myśląc według wartości". Możemy więc powiedzieć, 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.

Potrzeba kształtowania postaw absolwentów szkół wyższych w kontekście tworzenia „społeczeństwa mądrości” zarysowała się wyraźnie. Od współczesnych warstw oświeconych wymaga się kwalifikacji znacznie przekraczających czystą wiedzę i umiejętności profesjonalne. Wymaga się uczestnictwa, zaangażowania w sprawy świata, odpowiedzialności i refleksji.

Pedagogika wymienia wiele stosowanych w praktyce dróg zmiany czy kształtowania postaw. Można je zebrać w trzy wielkie grupy: rozważanie o wartościach (edukacja humanistyczna), naśladownictwo (dobry przykład) oraz zachęta do pożądanych wychowawczo działań (tzw. wymuszone lub inspirowane zaangażowanie). Wszystkie trzy sprzyjają rozwijaniu i utrwalaniu systemów wartości, a zatem i postaw wśród słuchaczy oraz mogą być w tym celu wykorzystane przez uczelnie. Oto ich krótkie charakterystyki.

- Edukacja humanistyczna to uczenie wrażliwości na wartości autoteliczne; przekazywanie przekonania, że wolność, którą obdarzony jest człowiek, ma jako niezbywalną konsekwencję odpowiedzialność; 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 z tego obowiązku wywiązywać. Obowiązki członka tej elitarnej grupy społecznej, to między innymi myślenie w kategoriach nie tylko partykularnych interesów indywidualnych oraz grupowych, ale i odpowiedzialności społecznej i globalnej. W edukacji

humanistycznej z pewnością nie idzie o wpajanie konkretnych systemów wartości, ale uczenie wrażliwości na wartości inne niż tylko instrumentalne - profesjonalne. Nauczanie humanistyki powinno pozwalać na zdobycie wiedzy aksjologicznej, dzięki której słuchacze mogą osiągnąć rozumienie tego, kim w istocie są i jakie jest ich miejsce w świecie;

- Naśladownictwo – dobry przykład. Idzie tu w tej samej mierze o wzorce osobowe (np. wynikające z relacji mistrz-uczeń), etosowe, jak i o dobry przykład, który może dawać szkoła jako instytucja. I nauczyciele, i uczelnia mogą dawać dobry przykład zaangażowania, tolerancji, podmiotowego traktowania słuchaczy oraz na inne sposoby podsuwać postawy odpowiedzialności i uczestnictwa. Zwróćmy uwagę na to, że uczelnia oraz nauczyciele zawsze dają jakiś przykład. Może być on dobry lub zły i choć nie przesądza on o reakcji słuchacza (akceptacja lub odrzucenie), to jednak nikt przy zdrowych zmysłach nie będzie propagował świadomie przykładów złych;
- Wymuszone zaangażowanie, to próba zachęcenia słuchaczy do działań społecznie użytecznych, nieprzynoszących zysku, choć doraźnie nagradzanych przez szkołę, ale podejmowana w nadziei, że działania te zostaną zrozumiane i zaakceptowane przez słuchaczy jako rzecz słuszna i przejdą w trwałe nawyki zaangażowania - postawę właśnie⁶.

Kształcenie e-learningowe a kształtowanie postaw - edukacja dla „społeczeństwa mądrości”

Czy powyższe rozważania odnoszą się jakoś szczególnie do kształcenia na odległość? Czy rodzi ono nowe jakości, wyzwania i trudności w określeniu tradycyjnych celów kształcenia i ich realizacji? Generalnie nie, jeśli – powtórzmy za Mc Luhanem - nie będziemy utożsamiać „środka z przekazem”. Kilka różnic specyficznych można jednak odnotować. W przypadku przekazu wiedzy i umiejętności mają charakter instrumentalny, co nie wnosi nic ważnego do naszego zagadnienia. Skoncentrujemy nasze rozważania na „formowaniu postaw”, czyli działaniach wychowawczych uczelni realizowanych przez internet.

Postawmy pytanie tak: czy e-learning może być skutecznym narzędziem formowania postaw? Odpowiedź brzmi: oczywiście, że tak i to we wszystkich trzech wspomnianych tu wymiarach. Pierwszym z nich jest przekaz wiedzy aksjologicznej (humanistycznej).

⁶ Od lat zabiegam o to, aby studenci mojej uczelni mogli otrzymywać dodatkowe punkty za udokumentowaną działalność prospołeczną – np. wolontariat na rzecz osób, które gospodarka rynkowa spycha na margines społeczny. To byłoby owo „wymuszone zaangażowanie”.

Napotykały tu na istotne trudności. Po pierwsze, trudno jest o istotnie humanistyczną edukację na niehumanistycznych kierunkach studiów (dotyczy to zarówno kształcenia na odległość, jak i tradycyjnego). W powszechnej opinii humanistyka jest uznawana za „naukę o człowieku” i włącza się w nią rozmaitego rodzaju dywagacje na ten temat – psychologiczne, socjologiczne, historyczne, literaturowe, z obszaru estetyki. Także te, które nie mają waloru akademickiego, a są np. użyteczną publicystyką. Tymczasem humanistyka *sensu stricto* („nauka o człowieczeństwie”) jest wymagająca intelektualnie, trudna, często kontrowersyjna. Zatem jest w potocznym sensie „nieprzyjazna człowiekowi”, rozumianemu jako konkretne indywiduum, bywa bowiem normatywna, stawia zadania, których wypełnienie warunkuje nasze satysfakcjonujące „bycie człowiekiem”, bazuje na wartościach autotelicznych, a nie instrumentalnych (interesach, pożytkach, przyjemnościach). Refleksja aksjologiczna nie nadaje nikomu żadnej pozycji uprzywilejowanej - jej obowiązki względem własnego człowieczeństwa są równie kategoryczne dla każdej osoby ludzkiej. Jest to trudne i psychicznie, i społecznie, ale humanistyka jest tu bezlitosna - do niej należą rozważania o naszej duchowości, a w tej uczestniczymy jednakowo (widać, jak różne jest to podejście od ujęć psychologizujących z natury permissywnych i nieoceniających). Mamy tu co najwyżej różnicę stanu wynikającą z możliwości rozeznania swej podmiotowości, rozumienia i oceny dowolnej sytuacji społecznej płynące z posiadania statusu osoby wykształconej, osoby mającej zobowiązania wynikające ze statusu elitarności, o czym była mowa w punkcie dotyczącym kształtowania postaw. Do humanistyki w sensie ścisłym nie mogą być zaliczane rozmaitego rodzaju poradniki czy terapie wzmagające uzdolnienia w określonych dziedzinach lub pomagające zwalczyć problemy. Nie są nią szczegółowe rozważania różnych aspektów „osobowościowych” słuchaczy. Ba, nie jest nią np. etyka biznesu zawężona tylko do sfery „kodeksowej”, wspomagającej pracę menedżera. Włączając humanistykę do kształcenia niehumanistów trzeba odejść od jej rozumienia jako „przedmiotów dodatkowych”, uzupełniających kształcenie profesjonalne o szlif erudycyjny, rodzaj „kwiatka przy kożuchu” – ona ma stanowić integralny element kształcenia tworzący tło do teorii i umiejętności np. biznesowych. Wszak bycie biznesmenem jest tylko odmianą bycia człowiekiem – nie na odwrót. Trzeba sobie dobrze zdefiniować, czym jest humanistyką formująca postawę „odpowiedzialnego stanowienia o sobie”. Powtórzmy – ani w projekcie, ani w wykonaniu nie jest to zadanie łatwe.

Druga trudność wynika z tego, że podstawą przekazu humanistycznego jest dyskusja. Ponieważ humanistyka nie tworzy argumentacji rozstrzygających – wprost przeciwnie kreuje całą gamę równocennych rozwiązań i podaje je nam do naszego osobistego wyboru i na naszą

osobistą odpowiedzialność, dlatego ich przyjęcie wymaga dyskusji, zapoznania się z argumentacjami nierozstrzygującymi, które stoją za każdą z koncepcji. Do tej dyskusji trzeba być przygotowanym (m.in. właśnie przez edukację humanistyczną), umieć prowadzić ją zarówno pośród osób równych sobie statusem intelektualnym, jak i z osobami o niższym poziomie erudycji – tego wymaga od elit ich rola wzorotwórcza. Od czasów Sokratesa jest najlepiej, jeśli dyskusja odbywa się w relacji mistrz – uczeń, a o to jest trudniej w kształceniu na odległość, niż w spotkaniach i relacjach bezpośrednich. Ale nie jest to niemożliwe. To kieruje nas natychmiast do problemu „dawania dobrego przykładu” – jeszcze trudniejszego bez relacji bezpośrednich pomiędzy nauczycielem a słuchaczem.

Zacznijmy od sprawy ogólniejszej, dotyczącej także nauczania *face-to-face*, a mianowicie od stwierdzenia, że zasada rygorystycznego obiektywizmu, usuwania wartości z obszaru poznania, pozostawiania tylko w obszarze odkrywania i szerzenia prawdy, nie daje się i nie bywa w pełni realizowana w nauczaniu. Wprost przeciwnie, zakładamy, że nauczyciel będzie propagował treści dotyczące np. społecznej odpowiedzialności za uprawianie zawodu (dyscypliny), której naucza oraz związanych z nimi zagadnień etycznych, jako potrzebne uzupełnienie wiedzy czysto fachowej. Jeśli pominie ten aspekt, to będzie dawał wspomniany już przykład utajonej indoktrynacji – sygnał, że te sprawy są nieważne, niewarte uwagi. Dobrze, jeśli będzie miał do takich zagadnień jakieś przygotowanie humanistyczne, choć wiadomo, że większość z nas - nauczycieli bazuje na osobistych poglądach. I tu pojawia się, na płaszczyźnie dydaktycznej, problem podobny nieco do obiektywizmu w ramach badań, a mianowicie: do jakiego stopnia wolno nauczycielowi odsłaniać, prezentować własny światopogląd jako tło dla podawanej wiedzy? W jakiej mierze mamy tu zagrożenie indoktrynacją, wynikającą choćby z dominującej roli nauczyciela w układzie mistrz – uczeń, który świadomie lub nieświadomie może zaszczepić uczniom swoje poglądy jako „słuszne”? (Nie zawadzi przypomnieć, że nie ma w tym obszarze argumentacji rozstrzygających). Uczelnię i jej nauczycieli obowiązuje neutralność polityczna, światopoglądowa, religijna – jej społeczność, według wartości etosu akademickiego, ma być przykładem wzorcowej demokracji z poszanowaniem różnorodności poglądów i niewyróżniania wybranych, z zasadą tolerancji na czele. Zatem – jak postępować? Nie ma na to pytanie wyróżnionej dobrej odpowiedzi i, jak to w humanistyce, trzeba polegać na własnym poczuciu odpowiedzialności za nauczanie oraz, ewentualnie, wdrażać procedury zapobiegające jawnym naruszeniom dobrych obyczajów. Na pewno zabiegiem powszechnie zalecanym jest prezentacja wielu możliwych podejść do zagadnień etycznych i społecznych z wyjaśnieniem stojącej za nimi argumentacji. To pozwala słuchaczowi na własny wybór.

Pozostaje sprawa instrumentalna. Jak w nauczaniu przez internet prowadzić dyskusje propagujące wartości z zastrzeżeniami jak wyżej? Jeszcze dobitniej niż w przypadku prostego przekazu informacji i wiedzy widać, że wszelkie interaktywne formy nauczania (czaty, fora dyskusyjne) oraz zwiększające więź i komunikację z nauczycielem (np. nauczanie w oparciu o rozwiązywanie problemów) są tu szczególnie pożądane. Pominięte zostają tutaj tak ewidentne sprawy, jak bezpośrednie dawanie dobrego przykładu rzetelności, uprzejmości, sprawiedliwości i innych cnót wchodzących w tradycyjny etos akademicki – e-learning nic nie zmienia w stosunku do nauczania tradycyjnego. Problem wiążący aspekt instrumentalny nauczania przez internet z jego treściami formującymi zdolność osądów i postaw, to wspomniana już wielokrotnie sprawa utożsamienia „nowoczesności” edukacji z narzędziami, a z neglizowaniem nowoczesności treści. Nauczyciel dający wyraz takiemu pogładowi przekazuje technokratyczny system wartości – czasem nieintencjonalnie.

Jeśli idzie o trzecią z dróg kształtowania postaw, czyli wymuszone zaangażowanie, to nie widać tu istotnych różnic pomiędzy kształceniem tradycyjnym a bazującym na przekazie a odległość. Podjęcie działań użytecznych społecznie, a nieinteresownych też jest możliwe do realizacji poprzez narzędzia elektroniczne. Zapewne będzie nawet łatwiej o wiarygodne potwierdzenie ich wykonania, zważywszy na to, że są rejestrowane w toku wykonywania.

Podsumowanie

Podsumujmy powyższe rozważania. Uznano w nich, że charakterystyki społeczeństwa informacyjnego, a także społeczeństwa wiedzy są zbyt wąskie - nie zawierają (lub nie wyrażają *explicite*) jeszcze jednego elementu ważnego w naszej kulturze, a mianowicie wartości. Ta część składowa nakazuje refleksję aksjologiczną nad celami, które dzięki wiedzy i informacji chcemy osiągnąć. Społeczeństwo budowane na fundamencie tych trzech składowych, a mianowicie informacji (umiejętności), rozumienia (wiedzy) i wartości (postaw) metaforycznie nazwano „społeczeństwem mądrości”. Ta charakterystyka odpowiada tradycjom naszej kultury budowanej na *techne, episteme i doxa* – od Starożytności po dzień dzisiejszy.

Z takiej charakterystyki wynikają potrójne zadania dla edukacji wyższej: przekaz wiedzy, umiejętności oraz formowanie postaw studentów. Ten ostatni cel realizowany być może m.in. przez edukację humanistyczną i naśladownictwo. Kształcenie na odległość pozwala na realizację wszystkich trzech zadań, rodząc zarazem właściwe dla siebie wyzwania, zwłaszcza w sferze kształtowania postaw.

Bibliografia

Publikacje

- E. Chmielecka (wspólnie z A. Chmieleckim), *O potrzebie humanistycznego umocowania zarządzania. Idea programu nauczania humanistyki dla kształcenia w zakresie zarządzania* [w:] *Studia licencjackie dla potrzeb biznesu*, Fundacja Edukacyjna Przedsiębiorczości, Łódź 1997.
- E. Chmielecka, *Wartości i korzyści. Uwagi o postawach i umiejętnościach*, [w:] J. Dietl, Z. Sapijaska (red.), *Wyzwania Unii Europejskiej dla postaw, umiejętności i wiedzy przyszłych menedżerów*, FEP, Łódź 2000.
- E. Chmielecka, *Informacja, wiedza, mądrość. Co społeczeństwo wiedzy cenić powinno?* „Nauka i szkolnictwo wyższe” 2004, nr 1 (23).
- E. Chmielecka, *Koncepcje prawdy i ich stosowalność w naukach ekonomicznych*, [w:] S. Piwko (red.), *Szkice z filozofii*, Oficyna Wydawnicza SGH, Warszawa 2006.
- E. Chmielecka, *Spoleczeństwo mądrości*, referat na konferencji FEP *Studia ekonomiczne – czy tylko wiedza i umiejętności*, Łódź, 28-29 czerwca 2007, w druku.
- E. Chmielecka, Wykłady z „Etyki biznesu” prowadzone na platformie e-learningowej SGH w roku akademickim 2006/2007.
- E. Chmielecka, Wykłady „Społeczne funkcje mediów masowych”, prowadzone na platformie e-learningowej SGH w latach akademickich 2005/2006/2007.
- J. Filek, *Społeczna odpowiedzialność biznesu. Tylko moda czy nowy model prowadzenia działalności gospodarczej?*, Kraków 2006.
- A. Kraśniewski, *Proces Boloński: dokąd zmierza europejskie szkolnictwo wyższe?*, MENiS, Warszawa 2005.
- J. Ortega y Gasset, *Bunt mas*, Warszawskie Wydawnictwo Literackie MUZA SA, Warszawa 2002.
- N. Postman, *Zabawić się na śmierć*, Warszawskie Wydawnictwo Literackie MUZA SA, Warszawa 2002.
- F. Webster, *Information and the Idea of an Information Society. Theories of the Information Society*, Routledge, Londyn - Nowy Jork 1995.

Dokumenty

- The Bologna Declaration. Joint Declaration of the European Ministers of Education*, Bologna, 19 June 1999.
- A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area*, Ministry of Science, Technology and Innovation, Denmark, 2005
- Communiqués of the Conferences of European Ministers Responsible for Higher Education: Prague (2001), Berlin (2003), Bergen (2005). London (2007)
- Communication from the European Commission: "The role of universities in the Europe of Knowledge", Brussels, 05.02.2003.