

## Aleksander Lipski

Uniwersytet Ekonomiczny w Katowicach

# CO WIEMY O „SPOŁECZEŃSTWIE WIEDZY”?

## Wprowadzenie

Kiedy przed laty odkryto „społeczeństwo wiedzy”, nie tylko poszerzyła się lista terminów, jakimi nazywa się nadzwyczajną podobno współczesność. Nie tylko do społeczeństwa „poprzemysłowego”, „postindustrialnego”, „informacyjnego” czy „ponowoczesnego” dołączyła kolejna etykieta, która ma podkreślać jego niepowtarzalną tożsamość. Nie da się także jej znaczenia zbyć wzmianką o zjawisku typowym dla czasu tyranii oryginalności, permanentnej pogoni za tym, co nowe, obsesyjnego poszukiwania tego, co jeszcze nieodkryte i wynajdywania jeszcze niewyдуманego. Problem nie ogranicza się bowiem do manerycznych kaprysów postmodernizmu, zwanego nie od rzeczy kulturą wyczerpania czy odgrzewanej dekadencji. Objawienie „społeczeństwa wiedzy” jest tym wszystkim, ale i czymś więcej, przypomina bowiem doświadczenie legendarnego Molierowskiego pana Jourdain, któremu lekcja z filozofem otwiera oczy na to, co było, a czego nie widział i co zasadniczo zmienia sposób patrzenia na jego życie. Zanim dowiedzieliśmy się, że żyjemy w społeczeństwie wiedzy, okazało się, że u jego podstaw znajduje się gospodarka oparta na wiedzy. Dekret konstytuujący nowy ład społeczny zbudowany na wiedzy poprzedzony został, innymi słowy, nowym spojrzeniem na gospodarowanie, w którym dobrem najbardziej pożądanym stała się wiedza, kojarzona w tym kontekście z takimi pokrewnymi terminami jak: kapitał intelektualny, kapitał ludzki, zasoby niematerialne (*intangibles*). Edukacja Jourdaina dostarcza pola do pogładowej analogii, ale w ograniczonym niestety zakresie. Oto bowiem jego nauczyciel, jak Sokrates, jest akuszerem uświadamiającym mu kwalifikacje i umiejętności, które skryte tkwiły w nim i bezwiednie były przez niego stosowane od dawna i na co dzień. Idea gospodarki opartej na wiedzy i w ten sposób ufundowanego społeczeństwa z kolei zakłada z logiczną nieuchronnością wariant mu przeciwny: gospodarowanie realizowane bez określonego zaplecza wiedzy tak lub inaczej rozumianej i uporządkowanej lub w którym wiedza nie jest wartością cenioną.

Opozycja ta, jak i zawarta w niej kluczowa idea, jest ewidentnie nonsensowna i falsyfikuje ją dowolny przykład najbardziej nawet egzotycznej formuły ekonomii, której nie można odmówić własnej racjonalności tylko dlatego, że jej pojęcia tego, co dobre, pożyteczne, prawidłowe, rozsądne itp. odbiegają od naszych przyzwyczajęń w tym zakresie<sup>1</sup>. Bez względu na to, jak bardzo, z punktu widzenia tych nawyków, osobliwie i irracjonalnie prezentują się te zwyczaje gospodarowania i etos pracy społeczności nietroszczących się o zapasy, niewrażliwych na stan posiadania dóbr materialnych, nieskorych do rywalizacji między sobą, niedbałych o podnoszenie wydajności z hektara i z jednostki czasu, których cechuje nie tylko „dramatyczne” ograniczenie potrzeb, ale i utrzymujący się stale na tym samym poziomie adekwatny do nich popyt konsumpcyjny – stwierdzenie, że żyją w zacołaniu, ubóstwie i niewiedzy jest nie tylko nieuprawnione, ale przy okazji zdradza typowo europocentryczną megalomanię i uzurpację do wyznaczania uniwersalnych standardów kulturowych. Bez względu na to, jak bardzo byłoby to niewygodne, badacz wiedzy „musi uważać za ‘wiedzę’ to wszystko, co w badanych przezeń okresach i zbiorowościach było lub jest za wiedzę uznawane”, a więc *relativnatürliche Weltanschauung* danej społeczności, na który „składa się to wszystko, co w grupie tej uchodzi powszechnie za bezspornie ‘dane’ (...), co uzasadnienia nie wymaga”, a co nie jest prostym odbiciem rzeczywistości, ale jest konstytuowane przez aktywne działania podmiotów<sup>2</sup>. Kulturowo zrelatywizowane pojęcie wiedzy wypełnia różna treść: niekiedy empirycznie weryfikowalne twierdzenia złożone w logicznie spójny system teoretyczny, niekiedy agregat wzajemnie wykluczających się przesądów i dogmatów, raz *episteme*, raz *doxa*, kiedy indziej wreszcie eklektyczne połączenie jednego i drugiego. Paradoks „odkrycia” wiedzy, czyli jej sproblematyzowania polega na tym, że kładzie ono na barki odkrywców obowiązek rygorystycznego przestrzegania tych metodologicznych zasad i zapobiegania wynoszenia jakiegokolwiek z możliwych światopoglądów (typów wiedzy) do rangi absolutnego i nadrzędnego. Historia nauki pełna jest pouczających przykładów zmieniającego się zakresu i treści pojęcia prawdy i wynikającej z niego, obowiązującej w danym czasie wykładni tego, „co wiemy o świecie na pewno”<sup>3</sup>. Nie można jednak wykluczyć, że orędownikom społeczeństwa wiedzy

<sup>1</sup> G.S. Becker, K.M. Murphy: A Theory of Rational Addiction. „Journal of Political Economy” 1988, Vol. 96, No. 4, s. 675-700; M. Garbicz: Statyczne i dynamiczne ujęcie racjonalności społecznej. W: Racjonalność jako problem nauk społecznych. Red. E. Chmielecka. Warszawa 1990, s. 120-128.

<sup>2</sup> F. Znaniecki: Społeczne role uczonych. Warszawa 1984, s. 15; M. Scheler: Problemy socjologii wiedzy. Warszawa 1990, s. 85-87; A. Giddens: Nowe zasady metody socjologicznej. Kraków 2001, s. 225; P. Berger, T. Luckmann: Społeczne tworzenie rzeczywistości. Warszawa 1983, s. 42.

<sup>3</sup> Por. J. Życiński: Teizm i filozofia analityczna, t. 1. Kraków 1985.

szczęśliwie nie towarzyszy konkwistadorska intencja instalowania gdzie się da jedynie słusznego światopoglądu, a jest jedynie, i aż, afirmacją wiedzy jako takiej i poznania nieskrępowanego żadnymi barierami pozapoznawczymi, tj. politycznymi, religijnymi itd., a więc pragnieniem nieustannego odczarowywania świata, pamiętając zarazem o doświadczeniach bohaterów XVIII-wiecznej krucjaty w imię prawdy, pokazujących, że każda demitologizacja kryje w sobie podstępne ziarno kolejnej mistyfikacji.

Jakkolwiek by było, odkrycie „społeczeństwa wiedzy” pociąga za sobą wiele istotnych konsekwencji poznawczych o bezpośrednim i pośrednim charakterze.

1. Sproblematyzowanie wiedzy rozbija pierwotną jedność działania i myślenia, praktyki i teorii. Ponieważ charakterystyczny dla technokratycznej nowoczesności totalizm zarządzania (zawłaszczania praktycznie wszystkich dziedzin życia (*Lebenswelt*) przez zracjonalizowane kryteria ich porządkującego opisu i wartościowania w celu maksymalnej efektywności działania) nie pozostawia przypadkowi czy spontanicznemu rozwojowi wydarzeń niczego, także wiedza stała się przedmiotem zarządzania jako część niematerialnych zasobów. O ile w rzeczywistości potocznego doświadczenia wiedza spleta się z działaniami praktycznymi w najrozmaitszych ich wariantach w jedną nierozzerwalną całość, nie mając ani określonej postaci, ani odrębnego miejsca, o tyle po jej odkryciu ulega reifikacji. Jak mówi D. Cohen, staje się rzeczą, „którą można rozmieszczać i postępować z nią jak z niezależnym przedmiotem lub majątkiem. Wydaje się, że wiedzę można ‘uchwycić’, ‘rozdzielić’, ‘zmierzyć’ i nią ‘zarządzać’. Czasownik ‘wiedzieć’ oznacza natomiast proces, czynność wykonywaną przez tych, którzy wiedzą, i nierozzerwalnie z nimi związaną”<sup>4</sup>. Jak to pokazują lingwistyczne badania porównawcze B. Whorfa, czasownikowa forma procesualnego „wiedzieć-działać” zostaje pochwycona, zgodnie z charakterem języków z grupy SAE, w karby reifikującej segmentacji. W komentarzu do głośnego przed laty raportu OECD *Zarządzanie wiedzą w społeczeństwie uczącym się*, Z. Chojnicki zarzuca jego autorom praktycyzm (użyteczność), relatywizm (utowarowienie) i instrumentalizm w podejściu do wiedzy<sup>5</sup>. Widać to zarówno w próbach konceptualizacji pojęcia zarządzania wiedzą, jak i w komercjalizacji wiedzy. Zarządzanie wiedzą obejmuje zatem pozyskiwanie, modyfikowanie, rozwijanie, wreszcie sprzedaż wiedzy w formie nowych produktów, usług, technologii<sup>6</sup>.

<sup>4</sup> Cyt. za: J. Pfeffer, R. Sutton: *Wiedza a działanie*. Kraków 2002, s. 29.

<sup>5</sup> Z. Chojnicki: *Wiedza dla gospodarki w perspektywie OECD*. W: *Gospodarka oparta na wiedzy*. Red. A. Kukliński. Warszawa 2001, s. 90.

<sup>6</sup> B. Wawrzyniak: *Zarządzanie wiedzą w przedsiębiorstwach – potrzeba diagnozy*. W: *Gospodarka oparta...*, op. cit., s. 24; G. Probst, S. Raub, K. Romhardt: *Zarządzanie wiedzą w organizacji*. Kraków 2002, s. 41-44.

Jedność wiedzy i działania oraz wynikający z niej naturalny proces uczenia się poprzez codzienną praktykę, a nie w ramach oddzielnej, wyspecjalizowanej i sformalizowanej instytucji jest cechą charakterystyczną tradycyjnych społeczności. Pokazują ją nie tylko antropologiczne badania społeczności pierwotnych, ale również specyficzne, bo nie do końca zuniformizowane procesami globalizacyjnymi, pozostałości tradycji w postaci niektórych współczesnych kultur organizacyjnych. Właściwy dla świata zachodniego dualizm teorii i praktyki oraz reifikacja wiedzy napotyka na niezrozumienie w wielu japońskich firmach: „W Hondzie uważa się za ważne, aby ludzie mogli bezpośrednio zobaczyć usterki produktu. (...) Robotnicy pracujący przy produkcji mogą nawet pójść do innej części zakładu i obejrzeć samochód z defektem. (...) Założenie jest takie: ktoś, kto zobaczy usterkę na własne oczy, będzie bardziej skłonny do systematycznej analizy, precyzyjniejszego informowania innych o problemie (...) i uzyska lepszą motywację do poszukiwania środków zapobiegawczych”. Koncept, by wiedza powstawała jako efekt wyspecjalizowanych działań, oddzielonych od praktyki i ukierunkowanych na celowe jej kształtowanie, by ją zamknąć i sformatować do postaci i zasad instytucji szkoły, ma więc swoje konkretne, partykularne uwarunkowania kulturowe<sup>7</sup>. Świadomość kontrowersyjnych skutków podzielenia tej jedności znajduje wyraz w powrocie do przeszłości poprzez odrodzenie idei *learning by doing* (K. Arrow), *learning by using* (N. Rosenberg) czy „uczenia się poprzez interakcje” B. Lundvalla.

2. Co prawda wiedza jest dobrem niematerialnym, ale to nie powód, by nie włączyć jej w proceder kwantyfikacji i standaryzacji. Pragnienie policzenia jej efektów, a najlepiej wyrażenia ich w najbardziej uniwersalnym języku, jakim jest pieniądz, jest silniejsze niż wszystkie krytyczne komentarze na ten temat. Fetysz społeczeństwa wiedzy uzbrojony jest w tym przypadku w algorytmy, skale, punktacje, klucze kodyfikujące i wiele innych pomysłowych środków ze skarbnicy mierzenia tego, co się z istoty swojej policzyć nie da. Bezowocne lub nieodrobione okazują się wszystkie lekcje nauczycieli inaczej pojmujących wiedzę, od P. Sorokina diagnozującego chorobę „kwantofrenii” i T. Adorna czy S. Ossowskiego, przestrzegających przed „ankietomanią”, po sięgającą Weberowskich ostrzeżeń przed skutkami racjonalizacji satyrę G. Ritzera na zmaccdonaldyzowany system edukacji, którego opisowi metafora fabryki już nie wystarcza, bo nakłada się na nią aura niekończącego się wyścigu i rywalizacji, którego uczestnicy wiedzę, poznanie, naukę itp. zdają się postrzegać już wyłącznie przez pryzmat mierników, testów, punktacji i ilościowych rankingów osiągnięć. Sztandarowym tego przykładem na poziomie szkolnictwa wyższego może być znormalizowana skala ocen (ECTS). Jej celem jest ujednoczenie sposobu studiowania

<sup>7</sup> J. Pfeffer, R. Sutton: Op. cit., s. 33; G. Probst i in.: Op. cit., s. 170.

i zasad kwalifikacji w europejskich uczelniach, a co za tym idzie możliwość swobodnego przepływu studentów między nimi i wzajemne honorowanie odpowiednio punktowanych osiągnięć studenta w różnych szkołach. W praktyce wymaga to „zmierzenia” wkładu pracy studenta potrzebnej do zaliczenia poszczególnych przedmiotów: od filozofii transcendentalnej Kanta, poprzez zasady termodynamiki, po historię Polski Jagiellonów. Procedura jest więc nieuchronnie narażona na arbitralność podejmowanych decyzji co do ciężaru gatunkowego poszczególnych zadań studenta. Tendencja ta dotyka zresztą nie tylko tych, którzy w tym znormalizowanym procesie produkcyjnym systemu edukacji stanowią jego rezultaty, tj. absolwentów, ale także samych wytwórców, czyli nauczycieli, którzy poddani są regularnym ocenom ich pracy przy pomocy narzędzi pomiarowych coraz bardziej wymyślnych, a jednocześnie coraz bardziej deformujących obraz specyfiki ich pracy. Słynna Lista filadelfijska, opracowana i aktualizowana przez Institute for Scientific Information, obejmować ma z założenia najlepsze tytuły w poszczególnych dyscyplinach. W rezultacie opublikowanie na ich łamach artykułu, zgodnie z zasadą naznaczenia, gwarantuje mu wysoką notę niezależnie od rzeczywistej jego wartości merytorycznej, za to wedle przypisanego wydawnictwu stygmatu *impact factor*, który jest pochodną liczby cytowań<sup>8</sup>. Analogicznie, publikacje w czasopismach spoza tego katalogu uprzywilejowanych, jeśli nawet cenne poznawczo i profesjonalne warsztatowo, zwykle ulegają dyskryminującej marginalizacji. Krajowym odpowiednikiem Listy filadelfijskiej jest lista czasopism naukowych punktowanych przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego.

3. Do wyodrębnienia kapitału intelektualnego jako oddzielnego zasobu istotnie przyczynił się rozwój nowoczesnych technologii spod znaku ICT, które skutecznie utrwalają typowy dla *knowledge based economy* mit dematerializacji pracy. Jego ilustrację stanowi np. „strategia ofensywy edukacyjnej” nakreślona w pierwszych latach transformacji ustrojowej w Polsce<sup>9</sup>, która *post factum* pokazuje, jak zachłyśnięcie się nowym czasem może utrudnić trafne prognozowanie. Wśród żądań stawianych wówczas przed polityką edukacyjną państwa na pierwszym miejscu wymieniono wyjście z „pułapki kształcenia zawodowego”, jako zdecydowanie niepasującego do wizji gospodarki opartej na eleganckich sektorach wyrafinowanego przemysłu informatycznych technologii i usług. Rosnące w ostatnich latach zapotrzebowanie na murarzy, cieśli i górników oraz malejący popyt na absolwentów szkół wyższych jest nie tylko dowodem fiaska tej strate-

<sup>8</sup> O poważnych wadach tej metody pisze np. R. Kierzek: Jak porównać „apples and oranges”, czyli o różnych metodach analizy publikowalności i dorobku naukowego, <http://www.nauka.gov.pl>, dostęp: 17.12.2011.

<sup>9</sup> Droga do roku 2010. Komitet Prognoz „Polska w XXI wieku” przy Prezydium PAN, Warszawa 1995.

gii, która sama w swoich niektórych przynajmniej założeniach stała się pułapką, ale wypaczonego obrazu społeczeństwa wiedzy jako złożonego w całości z menedżerów, ekspertów, doradców, konsultantów, analityków, coachów itp., w którym jedynymi i wystarczającymi narzędziami pracy będą komputery i telefony komórkowe. Niebezpieczeństwo opacznego pojmowania idei społeczeństwa wiedzy, znajdujące wyraz w zachwianiu struktury kształcenia, a następnie rynku pracy, odnotowano w *Raporcie o stanie edukacji 2010*: „Osłabienie pozycji szkół zawodowych w polskim systemie oświaty i dążenie do zwiększenia odsetka osób wybierających kształcenie ogólne doprowadziło w wielu przypadkach do sytuacji, w której z jednej strony na lokalnych rynkach pracy brakuje wykwalifikowanych, solidnych robotników, a z drugiej, w zasobach siły roboczej pojawiła się grupa osób bez kwalifikacji zawodowych i bez większych szans na rynku pracy, które nie kończą studiów, zatrzymując się na poziomie liceum ogólnokształcącego”<sup>10</sup>. Z kolei presja nie tylko rynku pracy, ale w szerszym sensie presja społeczna w postaci swoistej mody na nobilitujące wykształcenie wyższe, bez względu na jego jakość i celowość, doprowadziła w końcu do tego, że „duży przyrost osób z dyplomem uczelni wyższej w Polsce na przestrzeni ostatnich kilkunastu lat był wyższy niż przyrost popytu na wysoko wykwalifikowaną siłę roboczą, co skutkowało pojawieniem się relatywnie wysokiego bezrobocia wśród absolwentów uczelni wyższych”<sup>11</sup>.

4. Praktyka urzeczywistniania idei „społeczeństwa wiedzy” rodzi poważne wątpliwości co do sposobu rozumienia samego pojęcia „wiedzy”. Oderwanie jej od macierzystego środowiska codziennej praktyki otwiera dobrze znaną drogę zamiany jej jako wartości użytkowej („pracy żywej”) na wartość wymienną („pracy abstrakcyjnej”). Ponieważ idea ta jest wcielana w warunkach hegemonii systemu gospodarki rynkowej, nieuchronna staje się instrumentalizacja całego systemu edukacji, który podporządkowany zostaje (wraz z odpowiedzialną za niego polityką edukacyjną) koniunkturalnym wymogom ekonomicznym. Wbrew najbardziej solennym zapewnieniom i patetycznym programom, sfera najszerzej rozumianej oświaty i nauki, niechroniona działaniami państwa przed jednowymiarowością kryteriów ekonomicznych i rynkowych mechanizmów, zostaje nimi objęta z całą bezwzględnością. Zwięźle rzecz ujmując, oznacza to traktowanie „edukacji jako inwestycji na przyszłość, dyplomu jako towaru rynkowego, a sektora inwestycji wyższego kształcenia jako dziedziny przemysłu i gospodarki rynkowej”<sup>12</sup>.

<sup>10</sup> Raport o stanie edukacji 2010. Społeczeństwo w drodze do wiedzy. IBE, Warszawa 2011, s. 31.

<sup>11</sup> Ibid.

<sup>12</sup> B. Misztal: Prywatyzacja wyższego wykształcenia w Polsce. W: Prywatyzacja szkolnictwa wyższego w Polsce. Red. B. Misztal. Kraków 2000, s. 27.

Najszybciej i najbardziej sprawnie na wyzwania gospodarki rynkowej odpowiedziało, korzystając ze swoich możliwości ustawowych, szkolnictwo wyższe, umiejętnie program nauczania zamieniając w „produkt”, szkołę w „placówkę usługową”, uczniów/studentów w „klientów/konsumentów” a nauczycieli w „obsługę”. Tendencję tę widać nie tylko w marketingowym dopasowywaniu oferty programu i profilu przedmiotów do oczekiwań klientów: w eliminacji wiedzy ogólnorozwojowej na rzecz bezpośrednio i natychmiast użytecznych kwalifikacji i umiejętności. Dlatego, jeśli język, to przede wszystkim angielski, a nie narodowy, jeśli literatura, to w zakresie redagowania CV i listu motywacyjnego, jeśli psychologia, to biznesu, jeśli socjologia, to w odniesieniu do reklamy czy PR, a zamiast geografii – umiejętność obsługi GPS (dla nauki historii nie może tu być zatem w ogóle miejsca). Zmienia się także obiecywany profil absolwenta: zamiast anachronicznej, wrażliwej poznawczo osobowości, szerokich horyzontów intelektualnych, humanistycznego szacunku dla nauki, „przygotowywanie kończących studia do rozmów z pracodawcą i profesjonalnej prezentacji; konstruowanie swojego *dossier* w rozmaitych formach retorycznych po to, aby dostać się do odpowiedniej niszy na rynku pracy; studiowanie i (w przypadku doktorantów) pisanie pracy końcowej z myślą o rynku akademickim – wszystko to dzisiaj codzienne zjawiska w świecie uniwersytetów. Za nami pozostała już epoka studiowania rozmaitych szkół krytycznych i teorii. Teraz myślimy poważnie o sprawie (*now we get down to business*)”, przytacza sarkastyczną wypowiedź J. McGanna T. Sławek<sup>13</sup>.

5. Bezskrytyczne zauroczenie ideą społeczeństwa wiedzy, która należy już w tej chwili do sztandarowych środków retorycznych dzisiejszej nowomowy, rzadko napotyka na zdystansowaną, chłodną ocenę. Wobec optymistycznych interpretacji rosnących wskaźników skolaryzacji, liczby szkół i szkoleń, odsetka osób z wyższym wykształceniem, niezmaconych refleksją na temat jego jakości, kryteriów naboru do wielu szkół wyższych, wymogów stawianych studentom w procesie dydaktycznym, warto odnotować nieliczne głosy sceptyków. W drugą krytyce rodzimego systemu edukacji L. Witkowski zapowiada „koniec kultury uczenia się”: „Ukryta funkcja pochwały redukowania edukacji uniwersyteckiej do ‘uzawodowienia’, to w istocie wytwarzanie uległych poddanych współczesnego społeczeństwa w jego uległości wobec rynku wymiany konsumpcyjnej”<sup>14</sup>. Hasło „społeczeństwo wiedzy” to coraz bardziej wyeksploatowane słowo-zakłęcie służące zaczarowywaniu rzeczywistości: „Co to za społeczeństwo

<sup>13</sup> T. Sławek: *Antygoną w świecie korporacji. Rozważania o uniwersytecie i czasach obecnych*. Katowice 2002, s. 33.

<sup>14</sup> L. Witkowski: *Koniec kultury uczenia się? W: Jaka kultura? Jaki dyskurs? Sfera publiczna a spory o edukację, pedagogikę i zarządzanie*. Red. M. Jaworska-Witkowska. Szczecin 2008, s. 237.

wiedzy – pyta retorycznie Witkowski – gdzie jego członków wdraża się konsekwentnie do obchodzenia się bez realnej wiedzy i do obnoszenia się z tym brakiem, bez wysiłku myślenia i kultury jako stylu życia w polu głębokiej refleksji, bez krytycznego choćby penetrowania kanonów znaczeń i złożoności symbolicznej myślenia pokoleń”, społeczeństwo, które „degraduje wartość wiedzy jako medium rozwojowego, zastępując je w działaniu edukacyjnym pochwałą konkretnych, praktycznych, zawodowych umiejętności”<sup>15</sup>.

Odkrycie społeczeństwa wiedzy ukazało dwie możliwe drogi: jedną, prowadzącą do afirmacji poznania i analityczno-krytycznej refleksji, do reaktywacji zapomnianej idei oświaty powszechnej, do nieskrępowanego dialogu w ramach deliberacyjnej demokracji, i drugą, prowadzącą z kolei do redukcji wiedzy do zestawu pragmatycznych narzędzi pozwalających sprawnie wypełniać narzucone przez system rynkowy role producenta i konsumenta, traktując zarazem jego aksjologię jako naturalną i niepodważalną, do groteskowego spłylenia pojęcia wiedzy z całym jej potencjałem poznawczym, sprowadzonym do poziomu *know-how* w zakresie obsługi multimediów i skutecznej autoprezentacji marketingowej. Pierwszy trakt, kręty i wyboisty, jest opustoszały, bo stawia wysokie wymagania i piętrzy trudności, a osiągnięte rezultaty nie przekładają się na bezpośrednie korzyści materialne. Za to drugim, prostym i szerokim ciągną tłumy, ponieważ pozwala osiągnąć cel łatwo i szybko, bez zbędnych pytań, mnożenia wątpliwości i rozterek co do trafności dokonanych wyborów i wartości obranych celów. Stąd się bierze niesłabnący popyt na, wyrastające już w oddzielną, prężnie działającą gałąź usług, rozmaitego rodzaju szkolenia, kursy, warsztaty, których mentorzy, coachowie, trenerzy itp. obiecują doskonalenie osobowości, umiejętności interpersonalnych, asertywności, kreatywności, konkurencyjności itd. Proceder ten pokazuje, że społeczeństwo wiedzy w warunkach systemu rynkowego może się urzeczywistnić wyłącznie w ramach przezeń narzuconych, a więc wiedzę, jak wszystko inne, zamieniając w towar, co oznacza, że wypełnia ją taką treścią i „opakowuje” marketingowo tak, by przyciągnąć klientów. W tym kontekście nieuchronnie archaiczne i dziwaczne stają się dla konsumentów tych usług przestrogi J. Rawlsa: „Walurowy wykształcenia nie powinniśmy szacować wyłącznie w wymiarze ekonomicznej sprawności i społecznego powodzenia. Równie, jeśli nie bardziej istotna jest rola, jaką pełni wykształcenie w zapewnieniu jednostce dostępu do kultury jej społeczeństwa oraz umożliwieniu uczestnictwa w jego sprawach”<sup>16</sup> czy T. Sławka: „całkowite zorientowanie uniwersytetu na kształcenie umiejętności zawodowych oznacza utratę niezależności uczelni na rzecz korporacyjnych struktur kształtujących rynek oraz pozba-

<sup>15</sup> Ibid., s. 220-221.

<sup>16</sup> J. Rawls: *Teoria sprawiedliwości*. Warszawa 1994, s. 145.

wienie społeczeństwa siły krytycznej refleksji przyszłych obywateli”<sup>17</sup>. Za fasadą uniwersyteckiego szyldu coraz rzadziej spotkać można szacowną instytucję, która byłaby w stanie zapobiec jej wprzęgnięciu do ekonomicznej maszyny i sprowadzeniu do roli kolejnego czynnika rozwoju gospodarki, a której celem byłoby, jak chciał J. Newman, nauczanie wiedzy uniwersalnej, kultywowanie ogólnej sprawności i kultury intelektualnej<sup>18</sup>, co pozwoliłoby z dystansem i krytycznie przyjrzeć się „normalnej” większości tych, którzy nie mają wątpliwości, co warto wiedzieć, a czym nie należy zaprzętać sobie uwagi. Właściwie przystosowani pracownicy nauki to *knowledge workers*, którzy wsłuchani raczej w nauki P. Druckera i P. Kotlera niż Newmana czy Habermasa, raczej zapatrzeni w Silicon Valley niż w Library of Congress, pilnie pielęgnują kolejne wersje spin offów i spin outów, klastrów i inkubatorów przedsiębiorczości.

Niebezpieczeństwo karykaturalnego wypaczenia idei społeczeństwa wiedzy jest tym poważniejsze, że instrumentalne podporządkowanie kształcenia i samego wykształcenia, kwalifikacji i umiejętności, pracy naukowej i dydaktycznej doraźnym potrzebom rynku pracy, a szerzej: gospodarczym kryteriom, wedle których opisuje się i wartościuje rzeczywistość, decydując co jest w niej ważne, a co nie, postrzegane jest jako stan naturalny, który sam z siebie czerpie swoją prawomocność. Tego rodzaju „wiedza” czy świadomość, lansowana przez większość środowisk opiniotwórczych: od przedstawicieli świata nauki po mass media, siłą rzeczy musi się utrwać także w szerokiej świadomości społecznej. Wśród nich szczególna odpowiedzialność ciąży na legitymizujących ideę społeczeństwa wiedzy instytucjach państwa, które co rusz powołują się na nią i lansują ją w swych oficjalnych dokumentach. Brak samodzielnej, niezinstrumentalizowanej polityki edukacyjnej objawia się także w wycofaniu się tych instytucji z ochrony i propagowania funkcji oświatowych za pomocą podstawowej siły kształtującej tę świadomość, jaką są środki masowego przekazu, co pozwala, jak uczy doświadczenie, skutecznie manipulować opinią społeczną we wszystkich możliwych dziedzinach: od kwestii światopoglądowych, poprzez decyzje konsumenckie, na wyborach politycznych kończąc. Na tle degrengolady funkcji kulturalno-oświatowej tzw. mediów publicznych legendarna misja, o której mówią chętnie ich przedstawiciele, jest nie tylko pustym frazesem, ale urasta do rangi autoparodii.

6. Pojawienie się społeczeństwa wiedzy znalazło swój wyraz także w wymiarze metodologicznym. Pokazuje to przykład badań nad kapitałem ludzkim. Stanowią go nie tylko kwalifikacje, doświadczenia i umiejętności zawodowe, ale także pozazawodowe, ogólne, pozwalające sprawnie poruszać się w różnych sferach życia publicznego. Kapitał ludzki to także umiejętności interpersonalne,

<sup>17</sup> T. Sławek: Op. cit., s. 27.

<sup>18</sup> J.H. Newman: Idea uniwersytetu. Warszawa 1990 (zwłaszcza Przedmowa oraz Wykład Piąty).

samodzielność, kreatywność, zdolność do elastycznego dostosowywania się do nowych okoliczności. Te trudne do przecenienia dyspozycje, będące po części efektem cech wrodzonych, po części zaś procesu uczenia się i treningu, z istoty swojej są niewymierne. Tendencja do normalizacji i kwantyfikowania języka opisu także tych dziedzin naraża je na niebezpieczeństwo wtłoczenia subtelnych i płynnych cech psychospołecznych w karby obcych im ram i narzędzi. W *Diagnozie Społecznej 2011* do pomiaru kapitału ludzkiego zastosowano następujące zmienne wskaźnikowe:

- (1) Wykształcenie – mierzone liczbą lat nauki.
- (2) Kompetencje cywilizacyjne, przejawiające się poprzez:
  - a) korzystanie z komputera w pracy, w domu lub w innym miejscu;
  - b) korzystanie z wyszukiwarki internetowej w celu znalezienia informacji;
  - c) znajomość języka angielskiego;
  - d) uczestnictwo w kształceniu ustawicznym i doksztalcaniu<sup>19</sup>.

W uzasadnieniu tego wyboru zmiennych autorki odwołują się do przyjętej definicji kapitału ludzkiego, która „jeszcze kilkanaście lat temu obejmowała głównie poziom wykształcenia ludzi, obecnie jednak uległa znacznemu rozszerzeniu. Pojawienie się społeczeństwa informacyjnego i gospodarki opartej na wiedzy pociąga za sobą konieczność stałego rozszerzania i aktualizacji zdobytej wiedzy, umiejętności i kompetencji”<sup>20</sup>. Trudno z tą argumentacją się nie zgodzić, podobnie jednak, jak łatwo sfalsyfikować pogląd, że korzystanie z komputera i wyszukiwarki internetowej służyć musi „rozszerzaniu i aktualizacji zdobytej wiedzy, umiejętności i kompetencji”.

Zdecydowanie bardziej rzetelna i miarodajna, pozwalająca zarazem uniknąć tych kłopotów z operacjonalizacją, jest całkowicie odmienna metodologia, w której za wskaźnik stanu wiedzy (świadomości, kapitału ludzkiego) przyjmujemy charakter dominującej oferty programowej środków masowego przekazu, ze względu na wspomnianą ich rangę w kształtowaniu świadomości społeczeństwa. Ponieważ działają one w większości istotnych dla rynku mediów przypadków zgodnie z prostą zasadą marketingową „najważniejszy jest klient”, oferta ta jest odpowiedzią na oczekiwania konsumentów (pomińmy w tym miejscu oczywisty skądinąd proceder kształtowania ich potrzeb, ideałów, pragnień itp. przez te same media). Badania telemetryczne i im pokrewne, realizowane np. przez Nielsen Audience Measurement, dają dość jednoznaczny obraz profilu zainteresowań, pułapu wymagań intelektualnych, gustów estetycznych, potrzeb poznawczych większości społeczeństwa. Cennym narzędziem wspierającym i uzupełniającym, a także weryfikującym te wyniki są testy w rodzaju Międzynarodo-

<sup>19</sup> D. Węziak-Białowolska, I.E. Kotowska: Kapitał ludzki. W: *Diagnoza Społeczna 2011*. Red. J. Czapiński, T. Panek. Warszawa 2011, s. 102.

<sup>20</sup> *Ibid.*, s. 101.

dowych Badań Kompetencji Osób Dorosłych PIAAC (*The Programme for the International Assessment of Adult Competencies*), a raczej byłyby, gdyby ich zakres wykraczał poza same umiejętności (rozumienia tekstu, rachunków, korzystania z komputera i aplikacji) i obejmował także przekrojowe pytania dotyczące wiedzy dotyczącej różnych dziedzin, nie tylko tych, które system rynkowy kwalifikuje jako jedyne istotne.

\* \* \*

Na postawione w tytule pytanie możemy więc odpowiedzieć, że wiemy raczej, czym społeczeństwo wiedzy nie jest i czym ze względów systemowych być nie może. Co więcej, widać dość wyraźnie, że nie jest nawet, inspirującą do myślenia i działania, jakkolwiek byłyby one oderwane od rzeczywistości i nieskuteczne, szlachetną utopią, ponieważ system społeczeństwa rynkowego po wiekach ideologicznych batalii dotarł szczęśliwie dla niego do sytuacji pozwalającej skutecznie, bo przy powszechnej akceptacji większości jego znużonych członków, zadekretować wreszcie „koniec historii” oraz osiągnięcie stanu „normalności”. Praktyka rozwiewa wszelkie złudzenia w tym zakresie, a slogan „społeczeństwo wiedzy” brzmi równie gorzko i sardonicznie jak gwarancja, że „najważniejszy jest klient”. Ten wariant odniesionego zwycięstwa nie oznacza zwykłego przejścia władzy, ale zdobycie wiedzywładzy.

## WHAT WE KNOW ABOUT THE „KNOWLEDGE SOCIETY”?

### Summary

“Knowledge society” is a controversial concept. It derives from the “knowledge based economy” in which knowledge is reification. The paper discusses its consequences, such as separation of knowledge from the practice, knowledge management, quantification of the effects of the learning process, subordination of educational policy to the economic requirements.