

PRZEGLĄD

SOCJOLOGICZNY

tom LVII/3

2009



ŁÓDZKIE TOWARZYSTWO NAUKOWE

ŁÓDZKIE TOWARZYSTWO NAUKOWE
90-505 Łódź, ul. M. Skłodowskiej-Curie 11
Tel. (0-42) 66 55 459; fax (0-42) 66 55 464
Sprzedaż wydawnictw (0-42) 66 55 448
<http://www.ltn.lodz.pl> e-mail: ltn@ltn.lodz.pl

REDAKCJA NACZELNA WYDAWNICTW
ŁÓDZKIEGO TOWARZYSTWA NAUKOWEGO

Sławomir Gala, Edward Karasiński,
Wanda M. Krajewska - redaktor naczelny, **Jan Szymczak**

RADA REDAKCYJNA

Zygmunt Gostkowski, Władysław Markiewicz, Harri Melin,
Fritz Schütze, Kazimierz M. Ślomoński, Antoni Sulek, Piotr Sztompka,
Włodzimierz Wesolowski, Włodzimierz Winclawski, Marek Ziolkowski

KOMITET REDAKCYJNY

Zbigniew Bokszański, Marek Czyżewski,
Jolanta Kulpińska – redaktor naczelny, **Krystyna Lutyńska,**
Paweł Starosta, Wielisława Warzywoda-Kruszyńska

REDAKTORZY TOMU: **Jolanta Kulpińska, Marek Czyżewski**

SEKRETARZ REDAKCJI: **Iwona Kociemska**

RECENZENCI ZEWNĘTRZNI

Krystyna Janicka, Lynda Walters, Włodzimierz Winclawski

Wydano z pomocą finansową Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego
oraz Dziekana Wydziału Ekonomiczno-Socjologicznego Uniwersytetu Łódzkiego

Copyright by Łódzkie Towarzystwo Naukowe – Łódź 2008
ISSN 0033-2356

PROJEKT OKŁADKI - Hanna Stańska
SKŁAD: „PERFECT”, 95-054 Ksawerów, ul. Parkowa 10, tel. (0-42) 215-83-46
DRUK: „TRIADA”, 91-340 Łódź, ul. Limanowskiego 147/149, tel. (0-42) 651-96-35

NAKLAD: 200 egz.

SPIS TREŚCI

Od redakcji	7
-------------------	---

ARTYKUŁY

Leszek Ziencowski – Czy kapitał wiedzy oddziałuje na wzrost gospodarczy – spojrzenie ekonomisty	9
Wojciech Nasierowski, Bogusz Mikula – Społeczno-ekonomiczne uwarunkowania innowacyjności Polski na tle wybranych krajów	25
Julita Jabłeczka – Polityka Unii Europejskiej wobec uniwersytetów w budowaniu gospodarki opartej na wiedzy (GOW)	37
Mariusz Zemło – Społeczeństwo wiedzy – kwestia bliskiej czy odległej przyszłości?	59
Paweł Bytniewski – Kultura samopoznania a kryzys nowoczesności	79
Arkadiusz Jabłoński – Prawda społeczeństwa jako cel krytycznych badań wiedzy	101
Agnieszka Dziedziczak-Foltyn – W kierunku społeczeństwa wiedzy – cele polityki rozwoju społeczno-gospodarczego w Polsce	121

RECENZJA

Ewa Stroińska – Amir Jan Fazlagić, <i>Zarządzanie wiedzą: szansa na sukces w biznesie</i> ...	145
---	-----

KRONIKA

Agnieszka Dziedziczak-Foltyn, Słów kilka o projekcie NESOR: <i>New Social Risks in the European Knowledge Society and Higher Education</i>	149
---	-----

LIST OF CONTENTS

ARTICLES

Leszek Ziencowski – Does the capital of knowledge affect the economic growth – economist's view	23
Wojciech Nasierowski, Bogusz Mikula – Socio-economic determinants of innovations in poland from the perspective of selected countries	36
Julita Jabłeczka – The european union policy towards universities as regards creating knowledge-based economy	58
Mariusz Zemło – Knowledge-based society – near future or distant prospect?	77
Paweł Bytniewski – The culture of self-consciousness and the crisis of modernity	99

Arkadiusz J a b ł o ń s k i – The truth of society as the goal of critical research of knowledge	119
Agnieszka D z i e d z i c z a k - F o l t y n – towards the knowledge-based society – the goals of the social and economic policy development in Poland	144

OD REDAKCJI

Zacząła się wprawdzie przed 30 laty, ale wiek XXI przynosi jej wyraźną intensyfikację i konkretyzację. Chodzi o debatę na temat znaczenia wiedzy dla gospodarki i życia społecznego. Debatę jest tym bardziej potrzebna, że problem nie jest jednoznaczny, a rozmaite perspektywy badawcze i praktyczne, niekiedy bardzo różniące się między sobą, wzbogacają argumentację.

Niniejszy zeszyt „Przeglądu Socjologicznego” poświęcamy zagadnieniu „społeczeństwa wiedzy” (*knowledge-based society*) w zróżnicowanym interdyscyplinarnie i analitycznie ujęciu.

Przeeglądowe uporządkowanie problematyki „gospodarki opartej na wiedzy” (*knowledge-based economy*) proponuje L. Zienkowski. Gospodarcza przydatność wiedzy naukowej oraz innowacyjność badań i gospodarki to pole problemowe, które rozpatrują W. Nasierowski i B. Mikuła. Następnie J. Jabłecka przedstawia zabiegi modernizacyjne sztandarowej instytucji wiedzy – uniwersytetu. Łyżkę dziegciu, ale i program, dorzuca M. Zemło, kontestujący z punktu widzenia socjologii wiedzy efektywność naszego systemu edukacji. Wybranymi aspektami wiedzy w społeczeństwie – także w świetle socjologii wiedzy – zajmują się kolejne teksty (P. Bytniewski, A. Jabłoński).

A. Dziedziczak-Fołtyn omawia strategiczne programy rządowe budowy społeczeństwa wiedzy. W ten sposób dowiadujemy się, że problem nie dotyczy tylko specjalistów, lecz ma istotny wymiar publiczny.

Zwróćmy także uwagę na recenzję książki z dziedziny zarządzania wiedzą w przedsiębiorstwach oraz informację o międzynarodowym projekcie badawczym *New Social Risks in the European Knowledge Society and Higher Education (NESOR)*.

Tak więc słowa kluczowe (i główne obszary tematyczne) tego zeszytu „Przeglądu ...” to gospodarka i społeczeństwo wiedzy, rozumienie wiedzy oraz badanie przemian relacji wiedzy z innymi dziedzinami życia społecznego.

LESZEK ZIENKOWSKI

Niezależny Ośrodek Badań Ekonomicznych (NOBE)

Institut Ekonomiczny NBP

CZY KAPITAŁ WIEDZY ODDZIAŁUJE NA WZROST GOSPODARCZY – SPOJRZENIE EKONOMISTY

Streszczenie

Autor na wstępie rozróżnia trzy pola badawcze dotyczące badań nad nauką i tzw. gospodarką opartą o wiedzę:

- definicje i ogólne rozważania bazujące na teorii;
- międzynarodowe analizy porównawcze ogólnego charakteru;
- międzynarodowe porównania i analizy bazujące na metodach statystycznych i ekonomicznych.

Następnie autor przedstawia wyniki badań w trzech wymienionych poprzednio dziedzinach.

Generalna konkluzja sprowadza się do twierdzenia, że wiedza jest głównym czynnikiem determinującym tempo rozwoju w długim okresie, natomiast w okresie krótkim i średnim jest tylko jednym z determinantów tempa wzrostu gospodarczego.

W końcowej części autor podkreśla znaczenie jakości edukacji i kapitału intelektualnego dla rozwoju kraju.

Słowa kluczowe: wiedza, gospodarka oparta o wiedzę, determinanty rozwoju

* * *

Wiedza to słowo-klucz, otwiera wiele drzwi. Używa się go, lub raczej nadużywa, w różnym znaczeniu, bez jasnej definicji. I tak na przykład politycy często mówią „nie mam wiedzy na ten temat” (np. korupcji w miejscowości X), zamiast powiedzieć „nie mam informacji na ten temat”. Podobne wątpliwości

może budzić często używane przez ekonomistów i działaczy gospodarczych określenie „gospodarka oparta o wiedzę” wraz z twierdzeniem, że powstała ona dopiero na przełomie XX i XXI wieku, bez podjęcia próby sformułowania precyzyjnej definicji.

Prace naukowe koncentrujące się wokół problematyki związku gospodarka-wiedza dotyczą – w uproszczeniu – następujących grup tematycznych:

- definicje pojęć „wiedza” oraz „gospodarka oparta o wiedzę” i rozważania o charakterze ogólnie teoretycznym;
- porównawcze międzynarodowe analizy i formułowanie na ich podstawie ogólnych wniosków;
- sformalizowane metody statystyczne i ekonometryczne stosowane w celu wykrycia związków między wiedzą a poziomem rozwoju gospodarczego i tempem wzrostu.

Dla pierwszego nurtu za charakterystyczne pozycje wydawnicze uznać należy dwa tomy prac pod redakcją Antoniego Kuklińskiego zatytułowane „Gospodarka oparta na wiedzy” (znaleźć tam można pewne fragmenty kwalifikujące się do drugiej z wymienionych grup tematycznych).

Do następnej grupy opracowań jako typowe zaliczyć można dwa wydawnictwa: „Wiedza a wzrost gospodarczy” pod redakcją Leszka Zienkowskiego oraz „Rola polskiej nauki we wzroście innowacyjności gospodarki” pod redakcją Ewy Okoń-Horodyńskiej (podobnie jak poprzednio, w obu tych wydawnictwach znaleźć można prace, które winny być raczej zaliczone do trzeciego z wymienionych nurtów badań naukowych).

Wreszcie dla trzeciej grupy tematycznej, do której należą prace przedstawiające problematykę sformalizowanych metod ekonometrycznych oraz wyników badań empirycznych wykorzystujących te metody, jako pozycję charakterystyczną wymienilibym książkę „Gospodarka oparta na wiedzy” pod redakcją Władysława Welfe (identyczny tytuł jak w przypadku publikacji pod redakcją Antoniego Kuklińskiego!).

Dodać wypada, że opublikowany ostatnio (rok 2008) „Raport o kapitale intelektualnym Polski” przygotowany przez Zespół Doradców Premiera, którego szefem jest Michał Boni, przedstawia w formie popularnej aktualne informacje dotyczące kapitału intelektualnego Polski na tle informacji dotyczących krajów Unii Europejskiej.

Wszystkie wymienione wyżej pozycje wydawnicze zawierają rozważania na stosunkowo wysokim szczeblu ogólności, zarówno jeśli idzie o diagnozę sytuacji, jak i prognozy.

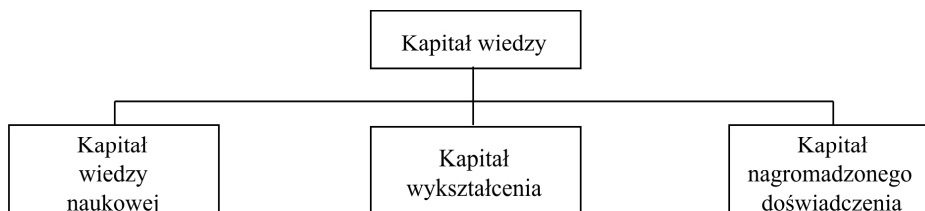
Podkreślam, że wybór pozycji jest moim subiektywnym wyborem i zawiera arbitralnie wybraną, niewielką ilość, pozycji polskojęzycznych; pominięta jest w tym miejscu z założenia bogata literatura obcojęzyczna.

Skoncentruję się dalej na problematyce wpływu wiedzy na wzrost gospodarczy. Przedtem jednak podejmę próbę określenia, co w tym kontekście rozumiem pod pojęciem „wiedza” oraz „gospodarka oparta o wiedzę” („gospodarka kierowana poprzez wiedzę”, „nowa ekonomia”).

Według encyklopedii PWN wiedza to „ogół wiadomości zdobytych dzięki uczeniu się, zasób wiadomości z jakiejś dziedziny”. Nie każda informacja czy wiadomość jest równoznaczna z pojęciem „wiedza”. Zasób wiadomości definiowany jest jako wiedza (np. wiedza rolnicza, wiedza wojskowa, wiedza o świecie itp.), jednakże zawsze pod warunkiem, że wiadomość lub informacja odnosi się do jakiejś szerszej dziedziny, a nie jest ograniczona do informacji (wiedzy) jednostkowej. Dodać też trzeba, że procesu uczenia się, który prowadzi do zdobycia wiedzy, nie można ograniczać do edukacji i szkolnictwa wyższego. „Uczenie się” następuje również w formie wiedzy nabytej w wyniku prac naukowo-badawczych oraz w drodze prostego gromadzenia doświadczenia w określonej dziedzinie.

Nie wchodząc w tym miejscu w szerszą dyskusję na temat samej definicji, zaproponuję dalej wykaz i klasyfikację dziedzin, w których w kontekście współzależności „wiedza-gospodarka” powstaje kapitał wiedzy (nagromadzenie wiedzy). Termin „kapitał” nawiązuje w tym przypadku do tradycyjnej w ekonomii definicji czynników produkcji: ziemia, praca, kapitał (kapitał trwały). Uznając, że wiedza stanowi odrębny od innych czynnik produkcji, nagromadzenie wiedzy nazwać można kapitałem wiedzy. Produkt krajowy wytwarzany jest zatem nie przez trzy, ale przez cztery czynniki produkcji: ziemia, kapitał trwały, praca, kapitał wiedzy (lub przez trzy, jeśli ziemię traktować jako kapitał trwały). Jest to oczywiste uproszczenie modelowe, gdyż wiedza uprzedmiotawia się w środkach trwałych (kapitał trwały) oraz tworząc tzw. kapitał wykształcenia ucieleśnioną w ludziach – czynnik produkcji „praca”. Można by zatem stać na stanowisku, że wiedza nie jest odrębnym czynnikiem produkcji.

Na kapitał wiedzy składa się: (I) kapitał wiedzy naukowej (wiedza jako wynik badań naukowych), (II) kapitał wykształcenia (wiedza jako wynik kształcenia się – wiedza rzeczywista, w odróżnieniu od wiedzy formalnej), (III) kapitał nagromadzonego doświadczenia (wiedza i umiejętności nabyte w drodze doświadczenia). Kapitał wiedzy określany bywa też jako kapitał intelektualny.



Przechodząc do dyskusji na temat pojęcia „gospodarka oparta o wiedzę”, rozpocznę od stwierdzenia, że jest to pojęcie wprowadzone w końcu ubiegłego wieku, a jego sens i zakres nie są jeszcze jednoznacznie zdefiniowane i ogólnie przyjęte.

Według prof. Andrzeja Koźmińskiego „gospodarka oparta na wiedzy jest to taka gospodarka, w której przeważająca liczba przedsiębiorstw opiera swoją przewagę konkurencyjną na wiedzy” (cyt. za Balickim¹). Zgadając się z meritem, zwrócić można uwagę, że nie jest jasne, jak zdefiniować „przewagę konkurencyjną” opartą na wiedzy. Niezbędna jest zatem operacjonalizacja tej definicji.

Z kolei Zienkowski² zaproponował w swoim czasie odmienną nieco definicję, zgodnie z którą za współcześnie istniejącą gospodarkę opartą na wiedzy można by uznać taką gospodarkę, w której wiedza (kapitał wiedzy) stała się decydującym czynnikiem wzrostu (determinantem wzrostu), w odróżnieniu od kapitału trwałego i pracy. Analizy ekonometryczne mogą potwierdzać istnienie takiej gospodarki lub mu zaprzeczać.

Patrząc na tę problematykę szerzej, z perspektywy historycznej, sędzę, że wiedza od zarania dziejów decydowała w tzw. ostatniej instancji o rozwoju gospodarki. Czyż wiedza nie leżała u podstaw umiejętności krzesania ognia czy też konstrukcji koła, a więc dwóch „wynałazków”, które w największym chyba stopniu zadecydowały o rozwoju cywilizacji na ziemi.

Wpływ wiedzy i postępu naukowego oraz innowacyjności gospodarki na tempo wzrostu dotyczy długiego okresu, dziesiątek lat lub nawet setek. Rozwój wiedzy decydował o powstaniu nowych potęg gospodarczych, a zastój intelektualny prowadził do upadku (Chiny, Egipt, kraje arabskie, Turcja). Rozwój gospodarczy zawsze był silnie związany z innowacyjnością gospodarki powstającą

¹ Andrzej B a l i c k i, *Uwagi dotyczące realizacji w Polsce programu budowy gospodarki opartej na wiedzy*, [w:] *Gospodarka oparta na wiedzy, perspektywy Banku Światowego*, KBN 2003, pod redakcją Antoniego Kuklińskiego, s. 123.

² Leszek Z i e n k o w s k i, *Gospodarka „oparta na wiedzy” – mit czy rzeczywistość*, [w:] *Wiedza a wzrost gospodarczy*, pod red. Leszka Zienkowskiego, Scholar 2003, s. 15.

na bazie wiedzy. Wiedza była i jest „narzędziem wszelkiego postępu” i nie jest to specyfika XX czy XXI wieku.

Wróćmy jednak do terażniejszości. Jak dalej postaram się to udowodnić, wyniki wielu analiz ekonomicznych pozwalają na sformułowanie tezy, zgodnie z którą kapitał wiedzy nie odgrywał jeszcze na przełomie XX i XXI wieku roli głównego determinantu tempa wzrostu w średnim okresie, dziesięcio-piętnastoletnim. Nie można przy tym odrzucić hipotezy, że w przyszłości, w perspektywie trzydziestu-czterdziestu lat, sytuacja na kontynencie europejskim tak się zmieni, że to właśnie wiedza stanie się takim decydującym czynnikiem wzrostu również w średnim, a nie tylko długim okresie.

Determinanty wzrostu gospodarczego

Determinanty bezpośrednie – krótkookresowe

Kapitał, praca, niezależny postęp techniczno-organizacyjny (TFP)

Determinanty pośrednie – średniookresowe

Warunki prowadzenia działalności gospodarczej

Polityka gospodarcza i społeczna

Determinanty pośrednie – długookresowe

Nauka, wiedza, innowacyjność (kapitał wiedzy naukowej)

Edukacja i poziom wiedzy społeczeństwa (kapitał wiedzy społeczeństwa)

Poziom cywilizacyjny i kulturalny – mentalność (kapitał społeczny)

Za główny obecnie nurt myśli ekonomicznej uznać należy tzw. teorię wzrostu endogenicznego i oparte o tę teorię sformalizowane modele wzrostu endogenicznego.

Przypomnijmy, że podstawowe założenia przyjmowane przy konstrukcji modelu endogenicznego wzrostu są następujące:

– Wszystkie czynniki produkcji (a nie tylko środki trwałe) powstają w wyniku procesów nagromadzenia (akumulacji) – w szczególności dotyczy to nagromadzenia tzw. kapitału wiedzy.

– Postęp techniczny i organizacyjny uzależniony jest od szeroko rozumianej polityki społeczno-gospodarczej oraz szeroko rozumianej kultury i mentalności społeczeństwa.

– Czynniki produkcji wykorzystywane są efektywnie jedynie wówczas, gdy istnieją stabilne ramy prawne regulujące działalność gospodarczą oraz zabezpieczające prawa własności.

Tak więc, w teorii (i w modelu) wiedza jest jednym z czynników produkcji. Nagromadzenie kapitału wiedzy, a więc efekty nakładów na naukę (B+R) oraz na edukację dają podstawy dla wzrostu innowacyjności gospodarki, co z kolei jest czynnikiem decydującym w znacznej mierze o konkurencyjności gospodarki. Obok kapitału wiedzy – w różnym stopniu, w zależności od szczebla rozwoju – o tempie wzrostu gospodarczego decydują zwłaszcza nakłady na środki trwałe. Wbrew wielu opiniom ten „tradycyjny” czynnik produkcji odgrywa wciąż jeszcze poważną rolę.

Podaję dalej niektóre wyniki porównań międzynarodowych charakteryzujących relacje między poziomem PKB *per capita* a rozmiarami środków trwałych oraz poziomem wiedzy (kapitałem wiedzy naukowej i kapitałem wykształcenia). Wyniki tych porównań dotyczą krajów OECD w roku 1999, a ich interpretacja musi być ostrożna, gdyż bezpośrednie przenoszenie relacji dotyczących jednego punktu w czasie na zmianę relacji między różnymi punktami w czasie (szeregi czasowe) jest co najmniej wątpliwe.

Wyniki analizy współzależności między zasobem kapitału trwałego (ograniczonym tu do maszyn i urządzeń oraz środków transportu) a poziomem PKB (*per capita*) wskazują – jak można się było spodziewać – na bardzo wysoki związek ($R^2 = 0,87$) między zasobami kapitału trwałego a poziomem PKB. Stosunkowo niewielkie są odchylenia danych empirycznych od krzywej teoretycznej.

Współzależność między zasobami wiedzy naukowej a poziomem PKB nie jest tak silna jak w przypadku kapitału trwałego, choć również zdecydowanie wysoka ($R^2 = 0,69$). Występują tu jednak, co ważniejsze, znaczne odchylenia danych empirycznych od krzywej teoretycznej. Kraje dysponujące relatywnie dużym kapitałem wiedzy naukowej to Szwecja, Japonia, Korea, relatywnie niskim zaś to tradycyjnie kraje południowej Europy (Grecja, Hiszpania, Włochy) oraz Irlandia.

Z kolei porównania kapitału wykształcenia *per capita* z osiągniętym w 1999 r. realnym poziomem PKB *per capita* wskazują na występowanie istotnego statystycznie i silnego związku między poziomem formalnej wiedzy społeczeństwa (formalnym poziomem wykształcenia) a poziomem PKB. Dane empiryczne znajdują się bardzo blisko krzywej teoretycznej, z tym, że krajem o poziomie kapitału relatywnie wyższym w stosunku do krzywej teoretycznej jest Szwajcaria, relatywnie niższym Irlandia (Polska – pozycja bliska krzywej teoretycznej).

Poziom wiedzy faktycznej (poziom alfabetyzacji) skorelowany jest również wyraźnie z poziomem PKB *per capita*, choć – co może dziwić – związek ten nie jest tak silny jak w przypadku kapitału wiedzy formalnej ($R^2 = 0,54$). Występują też znaczne różnice między danymi empirycznymi a krzywą teoretyczną.

Kraje, w których poziom alfabetyzacji jest szczególnie wysoki w porównaniu z osiągniętym poziomem rozwoju, to Szwecja i Czechy. Relatywnie niski poziom alfabetyzacji w stosunku do poziomu PKB występuje zwłaszcza w Portugalii, Słowacji i Irlandii(!) oraz – przy wysokim poziomie absolutnym zarówno PKB, jak i alfabetyzacji – w USA (w Polsce odnotowano relatywnie niski poziom zarówno PKB, jak i alfabetyzacji).

Konkluzje, jakie można by sformułować na podstawie wyników porównań międzynarodowych omawianych w pracy „Wiedza a wzrost gospodarczy” są następujące:

- struktura wykorzystania dostępnych czynników produkcji różnić się może istotnie między krajami na podobnym poziomie rozwoju gospodarczego (możliwe są różne „ścieżki rozwoju”);

- wpływ kapitału wiedzy naukowej na rozwój gospodarczy zależy nie tylko od rozmiarów nakładów na naukę, ale również od efektywności tych nakładów, od kreatywności pracowników badawczo-naukowych oraz istniejących w kraju instytucji promujących bądź hamujących inicjatywę i innowacyjność;

- innowacyjność gospodarki to nie tylko efekt własnej działalności badawczo-rozwojowej, ale również importu nowoczesnych technologii i „know-how”;

- zaryzykować można hipotezę o wzajemnych synergetycznych związkach między poziomem PKB a nakładami na B+R (nakłady rosną wraz ze wzrostem PKB, zaś poziom PKB rośnie wraz ze wzrostem nakładów);

- szczególnie w krajach „doganiających” kraje wysokorozwinięte niezbędna dla uzyskania wysokiego tempa rozwoju gospodarczego zdolność do kreowania i absorpcji postępu technicznego powiązana musi być z wysokimi nakładami na środki trwałe (w tym na infrastrukturę) – wzrost wolumenu środków trwałych jest w tych krajach wciąż podstawowym czynnikiem decydującym o tempie rozwoju gospodarczego; tempo wzrostu gospodarczego silnie uzależnione jest jednocześnie od zaawansowania reform instytucji ekonomicznych (prawo i jego egzekucja, prostota i jasność regulacji, ograniczenie biurokracji itd.);

- poziom PKB *per capita* związany jest stosunkowo silnie z rozmiarami tzw. kapitału wiedzy społeczeństwa (poziom wykształcenia) – zależność ta w przekroju czasowym ma znaczenie zwłaszcza z punktu widzenia procesów wieloletnich.

W tym miejscu komentarz do wyników przeprowadzonych ostatnio (2006) międzynarodowych badań dotyczących kapitału intelektualnego w 16 krajach Unii Europejskiej. Mierniki kapitału intelektualnego zaprezentowane zostały w *Raporcie o kapitale intelektualnym w Polsce*. Potwierdzają one, generalnie

rzecz biorąc, wnioski formułowane na podstawie porównawczych analiz międzynarodowych prowadzonych kilka lat temu.

Ograniczam się dalej do omówienia tych mierników kapitału intelektualnego, które dotyczą tylko kapitału wykształcenia (KW). Mierniki kapitału wykształcenia charakteryzujące jakość wiedzy młodzieży szkolnej, studentów, osób dorosłych w średnim wieku oraz seniorów (na takie umowne grupy podzielone zostały osoby objęte badaniem) pozwalają na wyraźne wyodrębnienie „krajów-liderów” o relatywnie wysokim KW i „krajów-maruderów” o relatywnie niskim KW). Podkreślić należy przy tym, że wyniki oparte są o badania przekrojowe, czyli dotyczą jednego momentu w czasie.

Kraje, które zaliczyć można do liderów we wszystkich wymienionych grupach, to Finlandia i Holandia oraz Szwecja, a następnie Niemcy, Austria, Irlandia (zwraca uwagę zupełnie odmienna ocena poziomu kapitału wykształcenia w Irlandii od tej, jaka wynikała z badań prowadzonych w latach 1994–1998), Wielka Brytania i Belgia. Kraje „maruderzy” to: Grecja, Portugalia, Hiszpania, Włochy oraz Polska i Czechy, z tym, że te dwa ostatnie – co jest zaskakujące – osiągają niezłe wyniki w przypadku ocen kapitału intelektualnego młodzieży szkolnej.

Na szczególną uwagę zasługują oceny KW studentów, czyli grupy przyszłych elit intelektualnych. Przewodzące kraje to Wielka Brytania, Szwecja, Irlandia i Finlandia. Polska jest tu na szarym końcu razem z Grecją, Portugalią i Czechami, a spośród wyższych uczelni tylko dwie z Polski znalazły się w grupie 500 uznawanych w rankingu za najlepsze uczelnie na świecie. Blisko Polski plasuje się Grecja, Portugalia i Czechy. Cztery pierwsze miejsca zajmują w tym przypadku, kolejno: Niemcy, Wielka Brytania, Włochy i Francja.

Wysoce prawdopodobna jest hipoteza, że na niski przeciętny poziom KW wśród studentów w Polsce oddziałuje niski poziom wielu uczelni prywatnych, które tylko z nazwy są wyższymi uczelniami, oraz niski KW wśród studentów studiów zaocznych. Wzrost liczby studentów w Polsce nie jest równoznaczny ze wzrostem kapitału wykształcenia.

Tak jak na to wskazywały wyniki analiz prowadzonych kilka lat temu, zaobserwować można – czego nie znajdujemy w *Raporcie* – wyraźny związek między poziomem rozwoju gospodarczego kraju mierzonym poprzez PKB *per capita* a poziomem kapitału wykształcenia. PKB *per capita* ośmiu „krajów-liderów” w dziedzinie wykształcenia kształtuje się na poziomie zdecydowanie wyższym od przeciętnego poziomu w krajach UE (UE 27), a w sześciu „krajach-maruderach” na poziomie zdecydowanie niższym od przeciętnego poziomu PKB w krajach Unii. W tym kontekście nie dziwi niska pozycja Polski, która jest przecież jed-

nym z najuboższych krajów UE, raczej zaskakująco dobre są wyniki osiągnięte w przypadku ocen jakości wiedzy młodzieży szkolnej.

Zupełnie inny obraz rysuje się, jeśli przeanalizujemy związki w czasie między tempem wzrostu PKB w ostatnim dziesięcioleciu (1995–2006) a poziomem wykształcenia (kapitałem wykształcenia) w tych samych szesnastu krajach. Otóż dynamika PKB w Grecji, Hiszpanii oraz w Polsce i w Czechach, a więc w krajach o niskim kapitale wykształcenia, jest wyraźnie wyższa niż w „krajach-liderach” w dziedzinie wykształcenia. Nie ma zatem wyraźnego związku między tempem wzrostu PKB a poziomem wykształcenia.

Dodać w tym miejscu można, że również analizy ekonometryczne, prowadzone w Instytucie Ekonomicznym NBP przez S. Roszkowską, w oparciu o mierniki prezentowane w *Raporcie* – wskazują na brak istotnego statystycznie związku korelacyjnego między poziomem kapitału wykształcenia (młodzieży szkolnej, studentów, dorosłych oraz seniorów) a dynamiką produktu krajowego brutto w dziesięcioleciu 1995–2006. Podkreślić jednocześnie można, że wyniki analiz wskazują na występowanie bardzo słabego (zaledwie zauważalnego) związku między poziomem kapitału wykształcenia (studenci, dorośli, seniorzy) a dynamiką społecznej wydajności pracy.

Wyniki analiz potwierdzają istnienie związku korelacyjnego (aczkolwiek dość słabego) między poziomem PKB *per capita* (rok 2006) a kapitałem wykształcenia studentów, dorosłych i seniorów. Brak związków między kapitałem wykształcenia a PKB w przypadku młodzieży szkolnej tłumaczyć można małym zróżnicowaniem pomiędzy analizowanymi krajami europejskimi. Ponadto kapitał wykształcenia w tej grupie nie wpływa bezpośrednio na bieżący poziom PKB. Oddziaływać nań może dopiero w przyszłości.

Generalny wniosek, jaki z tych wszystkich porównań międzynarodowych można wyciągnąć, sprowadza się do potwierdzenia sformułowanej już poprzednio tezy, zgodnie z którą w średnim okresie, dziesięcio-piętnastoletnim, poziom kapitału wykształcenia i kapitału wiedzy naukowej oddziałuje słabo na tempo wzrostu gospodarczego. Silniejsze jest oddziaływanie innych czynników. Dogłębnej weryfikacji wymaga przy tym hipoteza, zgodnie z którą relatywnie wysokie tempo wzrostu w krajach o niskim poziomie PKB *per capita* w okresie wyjściowym osiągnięte zostało w znacznym stopniu nie poprzez rozwój własnych badań naukowych czy też poprzez wzrost poziomu wykształcenia, ale poprzez import nowych technologii oraz maszyn nowej generacji. Import ten skokowo podnosił łączną wydajność czynników produkcji, co jest nawiasem mówiąc zgodne z podstawowymi twierdzeniami teorii konwergencji. Osiągnięcia krajów były

przy tym zdecydowanie różne – jedne osiągały sukcesy, inne – jak zwłaszcza Portugalia – traciły dystans do krajów wyżej rozwiniętych.

Można natomiast sądzić, że w długim okresie rządu trzydziestu-czterdziestu lat stosunkowo nieznaczne oddziaływanie kapitału wiedzy na przyspieszenie tempa wzrostu w okresach rocznych kumuluje się i staje się decydujące dla zmian relatywnej pozycji kraju na skali rozwoju gospodarczego. Gdyby sformułowana tu hipoteza odpowiadała rzeczywistości, oznaczałoby to, że nie ma sprzeczności między wynikami analiz przekrojowych a wynikami analiz szeregów czasowych.

Przechodząc do zwięzłej charakterystyki wyników badań opierających się o sformalizowane modele ekonometryczne, chciałbym na wstępie stwierdzić, że, moim zdaniem, porównania międzynarodowe i rozważania teoretyczne dostarczają niezbitych argumentów na rzecz tezy o wpływie kapitału wiedzy na poziom i dynamikę wzrostu gospodarczego. Nie oznacza to jednak, że kapitał wiedzy jest podstawowym czynnikiem decydującym o tempie wzrostu w krótkim i średnim okresie. Istotną rolę odgrywają tu również inne czynniki produkcji. Zadaniem analiz typu ekonometrycznego jest zatem zbadanie siły oddziaływania na tempo wzrostu tego czynnika, jakim jest kapitał wiedzy oraz okresu (średni-długi), w którym się on manifestuje, a ponadto ewentualne wskazanie na specyficzne warunki występujące w niektórych krajach lub okresach, w których wpływ na wzrost gospodarczy kapitału wiedzy lub węższej – kapitału wykształcenia jest nieistotny.

Oceniając wiarygodność i precyzję wyników obliczeń i symulacji modelowych podkreślić wypada, że trzeba sobie zdawać sprawę, iż za opisem zmiennych objaśniających kryją się z reguły bardzo uproszczone w stosunku do definicji zmiennej mierniki symptomatyczne. I tak, na przykład pisząc o kapitale ludzkim nie zawsze wyraźnie podkreśla się, że w rzeczywistości pomiar dotyczy kapitału wykształcenia i to w dodatku nie raz mierzonego w sposób, który określić można jako „uproszczony” – jest to np. udział w PKB wydatków na edukację lub poziom skolaryzacji³. Przypomnijmy, że w ujęciu teoretycznym kapitał ludzki to nie tylko poziom wykształcenia, ale wszystkie cechy psychofizyczne, a więc również wrodzone zdolności, poziom kulturalny i generalnie mentalność, jak również kondycja fizyczna i stan zdrowia.

Analizując związek między kapitałem wiedzy naukowej a poziomem i dynamiką PKB przyjmuje się często jako miernik symptomatyczny dla kapitału

³ Ten miernik prowadzić może do szczególnie mylnych wniosków w przypadkach analiz odnoszących się do krajów wysokorozwiniętych – możliwości dalszego wzrostu skolaryzacji są tam ograniczone, co prowadzić może do malejącego wpływu wykształcenia na wzrost gospodarczy.

wiedzy naukowej relacje skumulowanych wydatków na B+R do PKB⁴. Takie i im podobne uproszczone procedury badawcze są nieuniknione, ale trzeba o tym pamiętać.

Jednoznaczne wnioski dotyczące dynamiki zjawiska w czasie formułowane są często na podstawie wyników międzynarodowych badań przekrojowych (a więc dotyczących jednego momentu w czasie) lub przekrojowo-czasowych. Jest to, moim zdaniem, wątpliwa praktyka interpretacji wyników badania. Wyniki porównań przekrojowych niejednokrotnie prowadzić mogą do mylnych wniosków, w przypadkach, gdy są przenoszone bez zastrzeżeń na procesy zmian w czasie w jednym kraju.

Wyłączając przypadki skrajne, wyniki modeli ekonometrycznych, potwierdzając rozważania teoretyczne dotyczące wpływu kapitału wiedzy na wzrost gospodarczy, bardzo różnie oceniają skalę tego wpływu. Jak, na przykład, pisze W. Florczak⁵, przyjąć można, że elastyczność wzrostu gospodarczego względem kapitału ludzkiego (kapitał wykształcenia) w najbardziej renomowanych modelach kształtuje się w przedziale od 0,125 do 0,655. Dla badacza-ekonomisty tak znaczne różnice wyników stwarzają bardzo niekomfortową sytuację. Ten sam autor twierdzi, że dla badań nad wpływem kapitału ludzkiego na wzrost gospodarczy w Polsce należałoby przyjąć przedział od 0,08 do 0,79, a więc jeszcze większy.

Na zakończenie warto podkreślić, że najbardziej generalna ocena płynąca z wyników modelowych analiz ekonometrycznych sprowadza się do wniosku o wyraźnym, istotnym wpływie wzrostu kapitału wiedzy na wzrost gospodarczy w dłuższym okresie, braku efektów krótkoterminowych oraz istotnym wpływie w okresie średnim, uzależnionym jednak od współwystępowania innych czynników, takich zwłaszcza, jak nakłady na środki trwałe oraz otwartość gospodarki (w gospodarkach zamkniętych, bez dostępu do najnowszych technologii, własny kapitał wiedzy nie przyczynia się do wzrostu łącznej produktywności czynników produkcji).

Przyjmując jako punkt wyjścia realistyczną ocenę sytuacji – relatywnie niskie wydatki na B+R, zwłaszcza w sektorze przedsiębiorstw, niedostateczna liczba wysokokwalifikowanej kadry naukowej i inżynierskiej, relatywnie niski poziom kapitału wykształcenia (wiedza formalna) oraz niski poziom alfabetyzacji (wiedza faktyczna w odróżnieniu od formalnego poziomu wykształcenia) – nie można

⁴ Leszek Zienkowski, *Gospodarka oparta na wiedzy – mit czy rzeczywistość*, [w:] *Wiedza a wzrost gospodarczy*, Scholar 2003, s. 26.

⁵ Waldemar Florczak, *Kapitał ludzki a rozwój gospodarczy*, [w:] *Gospodarka oparta na wiedzy*, pod redakcją Władysława Welfe, PWE, s. 166.

liczyć, by w Polsce wydatny wzrost nakładów na B+R w najbliższych latach, nawet jeśli byłby możliwy, przyniósł daleko idące efekty.

Daleko większa szansa wzrostu innowacyjności gospodarki polskiej i przyspieszenia tempa wzrostu w najbliższych latach leży nie w szybkim wzroście nakładów na krajowe B+R, ale we wzroście importu nowych technologii i myśli technicznej (casus Irlandii) i odpowiednim ich wykorzystaniu dla przekształceń struktury gospodarczej. Nakłady na B+R ukierunkowane byłyby wówczas głównie na zapewnienie przyspieszonej absorpcji importowanych technologii.

Dopiero wyższy kapitał wykształcenia społeczeństwa oraz wykreowane na jego podstawie elity umysłowe we wszystkich dziedzinach życia, wsparte polityką społeczno-gospodarczą i zmiana mentalności społeczeństwa w kierunku sprzyjającym innowacyjności, doprowadzić mogą do sytuacji, w której własna myśl naukowo-techniczna stanowić będzie podstawowy czynnik rozwoju. Dopiero wówczas znaczący wzrost nakładów na krajowe B+R (np. do poziomu zbliżonego do występującego w Finlandii) prowadzić może do istotnego przyspieszenia tempa wzrostu gospodarczego.

Wysiłek finansowy kraju kierowany na B+R może bowiem pójść na marne i gospodarka może nie być w stanie skutecznie przyswoić wytworzonego postępu naukowo-technicznego, jeśli nie występuje równoległy wzrost wiedzy i liczebność wykształconych kadr.

Jak wskazują na to doświadczenia z odległej i współczesnej historii, na skłonność do innowacji, przynoszącej w efekcie wysokie tempo wzrostu gospodarczego, wpływa znacząco „klimat społeczny”. Poprzez swoją politykę społeczno-kulturalną eksponującą rolę myśli ludzkiej w procesach rozwoju państwo może tworzyć klimat przychylny dla twórców i talentów. Niezbędne jest przy tym promowanie elit we wszystkich środowiskach i na każdym szczeblu, od szkoły począwszy, oraz nie poddawanie się naciskom ze strony miernot. Nie obniżanie, ale podnoszenie jakości standardów edukacji toruje drogę do postępu. Nie jest to zadanie łatwe – wymaga taktu i może prowadzić do społecznych konfliktów – ale jest konieczne, gdyż sam wzrost liczebności ludzi formalnie jedynie wysoko wykształconych nie przyczynia się do rozwoju gospodarczego i społecznego.

Odpowiedni klimat społeczny stworzyć może warunki dla wynagradzania osiągnięć intelektualnych odpowiednio do ich znaczenia i nie trzeba się wówczas obawiać społecznego potępienia dla wzrostu różnicowań dochodów z tego tytułu.

Etos ubogiego, wybitnego naukowca lub wynalazcy – jeśli kiedykolwiek istniał – należy do przeszłości. To nie wzór do naśladowania przez młodzież akademicką. Młodzi, uzdolnieni ludzie, którzy mogliby z pożytkiem zająć się

karierą naukową i nawet przedkładają wolność, jaką daje uprawianie nauki, nad pieniądzem, nie są gotowi do akceptacji wyjątkowo niskiego statusu materialnego naukowca w Polsce (średniej klasy urzędnik w MSZ, nie mówiąc już o sektorze bankowym, zarabia więcej niż profesor zwyczajny).

Zgodzić się trzeba, że podwojenie wysokości wynagrodzeń wszystkich osób zajmujących się nauką i techniką na pewno nie dałoby pożądanego efektów. Stworzyć trzeba jednak wizję awansu w przypadku sukcesu naukowego i to również awansu materialnego na znaczną skalę, aby motywować ludzi zdolnych i ambitnych. Rozwój gospodarczy kreują elity i dla dobra ogólnego ich wynagrodzenie powinno znacznie odbiegać od przeciętnego (notabene tylko wówczas zapobiec można odpływowi z kraju najzdolniejszych umysłów). „Jeden znakomity profesor przynosi więcej chwały i pożytku niż wielka liczba mniej uzdolnionych ludzi”, to słowa cesarza Józefa II z XVIII wieku (cyt. za K. Zienkowską).⁶

Podkreślić trzeba, że nie należy przeceniać wpływu, jaki w średnim okresie na tempo rozwoju gospodarczego wywiera wiedza w krajach, które „doganiają” kraje wysokorozwinięte, a do takich należy Polska. Jest to „jeden z”, ale nie jedyny, czynnik decydujący o zmniejszaniu się luki rozwojowej.

W krajach niżej rozwiniętych gospodarczo, „doganiających” kraje wysokorozwinięte, zasoby środków trwałych (kapitał trwały) są znacznie mniejsze niż w krajach wysokorozwiniętych. Stąd też inna jest w tych krajach waga nakładów na inwestycje w środki trwałe w relacji do wagi nakładów na wiedzę i innowacje, jako czynników produkcji. Teza pasująca do wyżej rozwiniętych gospodarek nie jest adekwatna do sytuacji krajów niżej rozwiniętych.

W gospodarce, w której kapitału trwałego jest relatywnie niewiele, każda jego dodatkowa jednostka daje w efekcie wyższy wzrost niż w gospodarce, w której kapitału jest relatywnie dużo (spadająca krańcowa produktywność czynników produkcji). A więc wpływ na wzrost gospodarczy nakładów na środki trwałe w gospodarkach niżej rozwiniętych jest relatywnie znacznie wyższy niż w gospodarkach wyżej rozwiniętych. Natomiast wpływ wiedzy i innowacji jest relatywnie niższy niż w gospodarkach wysokorozwiniętych, które – wobec wysokiego już nasycenia środkami trwałymi – rozwój swój opierać muszą w znacznym stopniu na tzw. czynnikach niematerialnych (zauważyć należy, że również w tych gospodarkach występuje wciąż istotny związek między poziomem i tempem wzrostu inwestycji a tempem wzrostu PKB).

⁶ Krystyna Zienkowska, *Korzenie polskiego zacofania*, [w:] *Wiedza a wzrost gospodarczy*, pod redakcją Leszka Zienkowskiego, Scholar 2003, s. 66.

Według modelowych symulacji W. Orłowskiego⁷ stopniowy wzrost nakładów na B+R w Polsce z obecnego poziomu 0,7% w relacji do PKB do poziomu 3,7% (jak to ma obecnie miejsce w Finlandii) w roku 2040 podnieść może poziom PKB o 8% w porównaniu z sytuacją, w której nie wzrasta udział wydatków na B+R w relacji do PKB. Jednocześnie, jak wynika z modelu, nieznaczny stosunkowo wzrost udziału inwestycji w PKB, bo o dwa punkty procentowe, w porównaniu z obecnym niskim poziomem, przynieść może – przy założeniu, że udział wydatków na B+R w PKB nie wzrasta – bez mała taki sam wzrost procentowy (wzrost o 7%) co zwiększenie o 3 punkty procentowe udziału nakładów na B+R w PKB w końcu analizowanego okresu.

W Polsce wraz z rosnącym wolumenem zasobów kapitału i zmniejszaniem się dystansu rozwoju gospodarczego w stosunku do krajów wysokorozwiniętych rosnąć będzie znaczenie wiedzy i innowacji, jako czynnika rozwoju gospodarczego. Wzrośnie zatem znaczenie nakładów na krajowe B+R. Wciąż jednak w najbliższym dziesięcioleciu wzrost gospodarczy zależeć będzie w znacznym stopniu od wzrostu rozmiarów inwestycji i związanej z tym zwiększonej absorpcji importowanego postępu technicznego oraz od zaawansowania reform gospodarki.

Nie oznacza to, że już obecnie polityka gospodarcza nie powinna starać się doprowadzić do wzrostu kapitału wiedzy, a zwłaszcza rozwoju kadr naukowych i ich poziomu oraz do podniesienia jakości wykształcenia na poziomie podstawowym, średnim i wyższym. Luka dzieląca Polskę od krajów wysokorozwiniętych jest dramatycznie wysoka. Istotny wzrost kapitału intelektualnego stać się może w przyszłości warunkiem uzyskania sukcesu na drodze niwelowania różnic w poziomie rozwoju cywilizacyjnego oraz poziomowi życia między Polską a krajami wysokorozwiniętymi.

Jak wiele na to wskazuje⁸, jesteśmy w przededniu światowej rewolucji edukacyjnej, której efektem będzie podniesienie jakości edukacji, i to nie tylko w krajach wysokorozwiniętych, ale również w krajach Azji, Afryki i Ameryki Południowej, które do niedawna uważane były za zacofane pod względem poziomu wykształcenia. Można się obawiać, czy Polska nie pozostanie aby na uboczu tego procesu z uwagi na konserwatyzm i opór społeczny środowisk związanych ze szkolnictwem, od podstawowego poczynając aż do wyższego. Chciałbym wierzyć, że obawy te są niezasadne. Niepokój jednak budzi fakt, że przygotowany przez

⁷ W. M. Orłowski, *Scenariusze rozwoju sektora wiedzy w Polsce do roku 2040*, [w:] *Wiedza a wzrost gospodarczy*, Scholar 2003, s. 2009–210.

⁸ Patrz: *Special Report: Education*, „Newsweek”, August 18/August 25, 2008.

zespół doradców Premiera *Raport o kapitale intelektualnym Polski* nie wzbudził szczególnego zainteresowania mediów i nie wywołał prawie żadnej dyskusji. Nie ma też szerszego społecznego zrozumienia dla potrzeby podniesienia jakości wykształcenia i obniżenia wieku dzieci rozpoczynających naukę szkolną.

BIBLIOGRAFIA

(Podstawowe pozycje wydawnicze w języku polskim)

K u k l i ń s k i Antoni (red.), [2001], *Gospodarka oparta na wiedzy – Wyzwania dla Polski XXI wieku*, Komitet Badań Naukowych, Warszawa.

K u k l i ń s k i Antoni (red.), [2003] *Gospodarka oparta na wiedzy – Perspektywy Banku Światowego*, Komitet Badań Naukowych, Warszawa.

W e l f e Władysław (red.), [2007], *Gospodarka oparta na wiedzy*, Państwowe Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa.

Raport o kapitale intelektualnym Polski, www.kprm.gov.pl, Raport.

O k o ń - H o r o d y ń s k a Ewa (red.), [2004], *Rola polskiej nauki we wzroście innowacyjności gospodarki*, Polskie Towarzystwo Ekonomiczne, Warszawa.

Z i e n k o w s k i Leszek (red.), [2003], *Wiedza a wzrost gospodarczy*, Scholar, Warszawa.

Krzysztof Zienkowski

Independent Center for Economic Studies, Warsaw

Economic Institute, National Bank of Poland, Warsaw

DOES THE CAPITAL OF KNOWLEDGE AFFECT THE ECONOMIC GROWTH – ECONOMIST'S VIEW

(Summary)

The author distinguishes three fields of research concerning knowledge and the so-called knowledge-based economy:

- definitions and general reflections based on theory;
- international comparative analyses of general character;
- international comparisons and analysis based on statistical and econometric methods.

Then, the results of research within the three afore-mentioned disciplines are discussed.

The conclusion states that knowledge is the main determinant of growth in the long run, but in the short and medium perspective, it is only one of a number of other determinants affecting the growth rates.

In the final part, the author emphasizes the role of the quality of education and intellectual capital in the long-term economic growth of the country.

Keywords: knowledge, knowledge-based economy, determinants of the development.

WOJCIECH NASIEROWSKI

Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi

BOGUSZ MIKUŁA

Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie

SPOŁECZNO-EKONOMICZNE UWARUNKOWANIA INNOWACYJNOŚCI POLSKI NA TLE WYBRANYCH KRAJÓW

Streszczenie

W artykule podjęto problem niedoboru ilości i jakości zasobu ludzkiego oraz jego wpływu na poziom innowacyjności wybranych krajów. Przeprowadzono analizę porównawczą działań podejmowanych przez te kraje, które mają na celu podniesienie jakości kapitału intelektualnego. Odniesiono się także do związków, jakie występują między poziomem innowacyjności, przedsiębiorczości, nakładami na edukację i prace badawczo-rozwojowe oraz wynikami ekonomicznymi uzyskiwanymi w analizowanych gospodarkach narodowych. Szczególna uwaga zwrócona została na nakłady i wyniki w Polsce. Na tej podstawie wyprowadzono wnioski o konieczności stworzenia nowej spójnej polityki państwa, mającej na celu poprawę jakości kapitału ludzkiego, a także zarysowano kierunki potrzebnych zmian, jakie muszą zająć w organizacjach działających na terenie Polski.

Słowa kluczowe: innowacje, narodowy system innowacyjności, wydatki na badania i rozwój, doskonalenie zasobu ludzkiego, kreatywność, edukacja.

NARODOWY SYSTEM INNOWACJI JAKO PODSTAWA KONKURENCYJNOŚCI I ROZWOJU KRAJU

Współcześnie zachodzące procesy globalizacji światowej gospodarki doprowadziły do intensyfikacji konkurencji między gospodarkami narodowymi i ich ugrupowaniami. Poszczególne gospodarki narodowe konkurują między sobą o miejsca w światowych rankingach ze względu na wielkość osiąganego dochodu narodowego, gospodarczą atrakcyjność dla inwestorów zagranicznych czy prestiż swoich marek narodowych [Haffer 2006: 32]. Uznanie wiedzy jako

zasób strategiczny spowodowało, że szczególnym obszarem konkurowania gospodarek narodowych jest ich poziom innowacyjności. Wzrost wydatków na działalność badawczo-rozwojową przekłada się na wzrost innowacyjnych produktów i usług, przyczynia się do wzrostu wydajności i produktywności, zbliża całą gospodarkę do gospodarki opartej na wiedzy, w ten sposób zwiększając jej konkurencyjność, a tym samym atrakcyjność inwestycyjną. Celem ostatecznym tego procesu jest wzrost zamożności społeczeństwa i poprawa jego warunków życia. Głównym motorem napędzającym ów rozwój są podmioty gospodarcze działające na terenie danego kraju, od małych i średnich przedsiębiorstw, po filie dużych międzynarodowych korporacji. Jednak to tylko część podstaw rozwoju innowacyjnej gospodarki. Całościowym wyznacznikiem postępu naukowo-technicznego danej gospodarki jest Narodowy System Innowacji (NSI).

NSI zdefiniować można jako „sieć agencji oraz zbiór przepisów instytucji, które wpływają na wprowadzanie najnowszych technologii w danej gospodarce i są ważne dla rozwoju gospodarczego” [Dahlman 1994: 514]. NSI może być także rozpatrywany jako podsystem gospodarki narodowej, w której różne organizacje i instytucje współdziałają oraz wzajemnie na siebie oddziałują podczas realizacji procesów innowacyjnych. W NSI wyróżnić można szereg różnych podsystemów, takich jak: uregulowania prawne, zasady kooperacji pomiędzy instytucjami, komercjalizacja wyników badań, finansowanie innowacji czy zasoby ludzkie. NSI obejmuje także wysiłki w zakresie B+R zarówno firm, jak i instytucji publicznych. W ich ramach kształtuje się procesy uczenia, dostęp do wykwalifikowanych kadr oraz zasady wynagradzania. Takie systemowe podejście do innowacji bazuje na nieliniowym i wielodyscyplinarnym procesie współpracy pomiędzy organizacjami.

ZASOBY LUDZKIE A KAPITAŁ LUDZKI NSI

Zasoby ludzkie występujące w ramach NSI można zdefiniować jako jednostki i grupy ludzi składające się na tzw. siłę roboczą, która posiada bezpośredni i pośredni wpływ na innowacje. Nie są to jedynie naukowcy czy inżynierowie, ale także pracownicy administracyjni i personel pomocniczy, którzy wspierają i ułatwiają pracę innych osób, a przez to wpływają na procesy innowacyjne. Tu szczególną rolę pełnią osoby pracujące w instytucjach rządowych, które kształtują i realizują politykę tych instytucji w zakresie innowacji, tworzą ich struktury oraz relacje między nimi, regulacje dotyczące ich współdziałania, mechanizmy kontroli, podstawy praktycznego wykorzystania stworzonych innowacji, organizują warunki współpracy między instytucjami rządowymi, naukowymi i biznesem,

gromadzą i udostępniają środki finansowe na B+R. Zasoby ludzkie są podstawą kapitału ludzkiego ujmowanego jako konfiguracja wszelkich zasobów niematerialnych, których nośnikiem są ludzie, a więc: wiedzy (jawnej i cichej, w tym umiejętności), zdolności (w tym talentów), wartości, norm, postaw, poglądów, różnych rodzajów inteligencji itp. Sposób skonfigurowania elementów kapitału ludzkiego (a więc układ relacji między nimi) wraz z pozostałymi zasobami organizacji determinuje wielkość uzyskiwanych wartości, w tym poziom innowacyjności.

Wiele prac naukowych (np. Cooper i Kleinschmidt [1995], Zien i Buckler [1997]) bazuje na założeniu, że ludzie i kontekst organizacyjny są podstawowymi czynnikami warunkującymi odniesienie sukcesów w innowacjach. Dlatego też zaleca się skupienie szczególnej uwagi na kierowaniu ludźmi i kształtowaniu warunków ich pracy. Mowa jest o tym, aby stworzyć systemy motywacyjne ukierunkowujące na innowacje i warunki pozwalające ludziom działać [Kanter 1983; Woodman i inni 1993; Claver i inni 1998], a także o konieczności ukształtowania właściwego klimatu organizacyjnego [Hauser 1998; Mikuła, Potocki 1998]. Natomiast D.I. Prajogo i K.A. Pervaiz [2006] wskazują na szczególne znaczenie: przywództwa, ludzi i innowacyjnej kultury, zarządzania wiedzą. Spoglądając całościowo na zagadnienie podstaw innowacyjności kraju nasuwa się wniosek, że istotne są:

- formalne programy edukacyjne, których celem jest przygotowanie pracowników do bycia innowacyjnymi oraz rozszerzenie ich wiedzy i umiejętności;
- programy organizowane, realizowane i finansowane przez przedsiębiorstwa celem zwiększenia możliwości ich pracowników. Programy te obejmują szkolenia zarówno w pracy, jak i poza nią.

Zmiany w światowej gospodarce i społeczeństwach wielu krajów spowodowały pojawienie się nowych problemów w procesie zapewnienia dostatecznie liczego zasobu ludzkiego, posiadającego odpowiedniej jakości kapitał intelektualny. Szczególnie dotyczy to ludzi chętnych do pracy w sferze badawczo-rozwojowej w zakresie różnych dyscyplin nauki, technologii i innowacji (NTI). Problem ten warto rozpatrzyć na przykładzie kilku wybranych państw oraz Polski.

MINIMALIZOWANIE NIEDOSTATKU PRACOWNIKÓW NTI NA PRZYKŁADZIE WYBRANYCH KRAJÓW

Niedostatek wysoko wykwalifikowanych pracowników NTI to zjawisko dotyczące zarówno kraje światowej czołówki pod względem innowacyjności

i rozwoju gospodarczego, ale także te rozwijające się. Państwa te przyjmują różne metody radzenia sobie z tym problemem. Przykładowo, w Holandii zapotrzebowanie na pracowników sfery B+R rośnie o 2% rocznie. Aspiracje do zwiększenia dochodu narodowego o 3% rocznie do roku 2010 oznaczają, że w kraju tym zatrudnić trzeba będzie dodatkowo 30 tysięcy pracowników B+R. Problem komplikuje aktualna sytuacja demograficzna prowadząca do odpływu pracowników NTI z powodu przejścia na emeryturę. Dodatkowo, obecna liczba studentów w zakresie NTI jest 30 do 50% niższa niż w takich krajach-liderach jak Szwecja, Finlandia czy Niemcy. Jako sposób na poradzenie sobie z tym problemem Ministerstwo Edukacji, Kultury i Nauki oraz Ministerstwo Spraw Ekonomicznych, jak również Ministerstwo Spraw Społecznych i Zatrudnienia przygotowały w grudniu 2003 r. tzw. Biały Papier – *Casimir Scheme*. Celem zalecanych działań jest wdrożenie prac, aby badania uczynić bardziej interesującymi i atrakcyjnymi, a także, aby zwiększyć mobilność pracowników badawczych zarówno w sektorze państwowym, jak i prywatnym [NETCI 2006: 23–24]. Dodatkowo wprowadzono *Delta Plan* celem zwiększenia liczby młodych ludzi studiujących w obszarze NTI [NETCI 2006: 38–39]. Także narodowa reforma 2005–2008 ukierunkowana jest na zwiększenie jakości kapitału ludzkiego poprzez kursy i specjalne przywileje dla ambitnych i utalentowanych studentów [NETCI 2006: 23–24].

W Niemczech niedobór wysoko wykwalifikowanych inżynierów i naukowców występuje od 1999 r. Krótkoterminowym rozwiązaniem tego problemu było otwarcie niemieckiego rynku pracy dla zagranicznych ekspertów (*Green Card Programme*). Dodatkowo, wśród głównych celów polityki edukacyjnej jest zwiększenie liczby pracowników uczestniczących w programach edukacyjnych, co powinno przyczynić się do poprawy jakości tzw. pracowników w sferze wiedzy [GETCI 2006: I–II]. Podjęto również szereg działań w celu poprawy poziomu nauczania w szkołach podstawowych i średnich. Zwiększono także liczbę miejsc na studiach stopnia licencjackiego i magisterskiego [GETCI 2006: 21].

Hiszpania natomiast boryka się z problemem nie kończenia przez uczniów i studentów podjętych programów edukacyjnych na poziomie szkół średnich i wyższych. Dodatkowo inwestowanie w tzw. uczenie się przez całe życie (*The Lifelong Learning Programme*) jest na poziomie 52% średniej Unii Europejskiej. Dlatego też rząd zaproponował reformę modelu szkoleń i praktyk oraz dał możliwość regionalnego zarządzania tym programem. Jak dotychczas program *FORINTEL* jest jedynym specyficznym sposobem promującym uczenie się przez całe życie. Innym dylematem Hiszpanii jest to, że liczba studentów NTI

zmniejsza się, pomimo że następuje zwiększanie całkowitej liczby studentów [EETCI 2006: 30].

W Kanadzie podstawowym problemem jest odpływ wysoko wykwalifikowanych kadr do sąsiednich Stanów Zjednoczonych. Dlatego za główny cel w procesie rozwoju kapitału ludzkiego przyjęto zahamowanie emigracji utalentowanych pracowników [CETCI 2006: 34]. Dodatkowo założono konieczność zwiększania liczby studentów NTI o 5% rocznie w kolejnych 5-ciu latach. Inicjatywę tę wspiera kanadyjski program stypendiów ukierunkowany na zwiększenie liczby studentów o 4000 [CETCI 2006: 61].

Również w Polsce występuje problem niedoboru pracowników NTI, a ostatnio wprowadzone zmiany w systemie edukacji nie do końca sprzyjają poprawie jakości kapitału ludzkiego. Nawiązać tu należy do: tworzenia dużych szkół gimnazjalnych z bardzo licznymi klasami, niedostosowania programów nauczania, do występujących obecnie potrzeb, przeładowania programów nauczania zwłaszcza poziomu średniego, obniżenia liczby godzin w minimach programowych I i II stopnia studiów. Niejasne są też przesłanki propozycji likwidacji stopnia naukowego doktora habilitowanego, na co zwraca uwagę i nie wyraża zgody znacząca większość środowiska naukowego w Polsce. Z punktu widzenia przyszłych pracowników NTI, podobnie jak w Hiszpanii, również w Polsce zachodzi niekorzystna zmiana w strukturze podejmowanych studiów. Obniżył się bowiem odsetek studentów grupy technicznej z 17% w 1990/1991 do 13,2% w 2005/2006 (7,9% grupa kierunków inżyniersko-technicznych, 5,3% grupa kierunków informatycznych). Zmniejszył się też znacząco udział studentów studiów dziennych (stacjonarnych) w stosunku do ogółu studentów z 77,2% w 1990/1991 do 48,6% w 2005/2006 [Baran, Baran 2007: 53]. Podkreślić tu trzeba, że poziom studiów niestacjonarnych (tzw. zaocznych) ogólnie rzecz biorąc uznawany jest za niższy niż dziennych. Za plus uznać natomiast należy zachodzące zmiany w organizacji studiów, które umożliwiają Polakom naukę na uczelniach zagranicznych. Sprzyja to jednak późniejszej emigracji utalentowanych absolwentów szkół wyższych. Emigrację pobudza także perspektywa stosunkowo niskich zarobków po podjęciu pracy w organizacjach zlokalizowanych na terenie Polski. Nawiązać tu warto do danych na temat nakładów na jednego pracownika naukowo-badawczego. W połowie I dekady XXI wieku, przykładowo w Szwajcarii wynosiły ponad 300 tys. USD, w Austrii, Włoszech i Luksemburgu - ponad 230 tys. USD, a w Polsce jedynie 46 tys. USD [Pollok, Wałęga 2007: 46]. Taka sytuacja nie motywuje najzdolniejszych i chcących samorealizować się w pracy naukowej do podejmowania pracy w krajowych instytucjach naukowo-badawczych. Dodatkowym zagrożeniem są czynniki demograficzne. Przewiduje

się, że w ciągu 20 lat liczba uczniów/studentów będzie się obniżać [Baran, Baran 2007: 59], co w konsekwencji w przyszłości wpłynie na zmniejszenie wielkości zasobu ludzkiego. W tej sytuacji szczególna uwaga powinna zostać zwrócona na uczniów wybitnie uzdolnionych, jako potencjalnych pracowników NTI. Jednak obecny system kształcenia nauczycieli nie przygotowuje do pracy z uzdolnionymi uczniami. Brak też jest systemu motywującego nauczycieli do efektywnej pracy nad rozwijaniem uzdolnień i twórczości tych uczniów. System wynagradzania nauczycieli w żadnym stopniu nie motywuje ich do podejmowania działań na rzecz dzieci zdolnych [Kaniewska, Romejko-Lotfi, Topolan 2007: 208].

INNOWACYJNOŚĆ W KONTEKŚCIE ZASOBU LUDZKIEGO I WYNIKÓW GOSPODARCZYCH WYBRANYCH KRAJÓW

W tabeli 1 dokonano zestawienia danych statystycznych dotyczących zasobów ludzkich i dokonywanych inwestycji na rzecz ich rozwoju z podstawowymi wynikami ekonomicznymi wybranych krajów, w tym Polski.

TABELA 1. Dane statystyczne dotyczące zasobów ludzkich i dokonywanych inwestycji na rzecz ich rozwoju z podstawowymi wynikami ekonomicznymi wybranych krajów.

Szwecja	Holandia	Niemcy	Kanada	Hiszpania	Polska
Wydatki na edukację w przeliczeniu na mieszkańca (w US \$) [WCY 2007, tabela 4.5.02]					
2.890,7	1.953,4	1.396,0	2.118,4	1.050,1	444,2
Liczba zatrudnionych w B+R w przeliczeniu na 1000 mieszkańców [WCY, 2007, tabela 4.3.07]					
6,61	5,63	5,67	5,66	3,94	2,01
Liczba zatrudnionych w B+R w przedsiębiorstwach w przeliczeniu na 1000 mieszkańców [WCY, 2007, tabela 4.3.09]					
6,29	2,97	3,60	3,57	1,71	0,37
Dochód Narodowy Brutto w wartościach porównywalnych (PPP) (w US \$) [WCY, 2007, tabela 1.1.02]					
306	549	2.495	1.107	1.225	559
Liczba mieszkańców [WCY, 2007, tabela 4.1.04]					
9,11	16,33	82,31	32,58	44,71	38,13
Dochód Narodowy Brutto w przeliczeniu na mieszkańca w wartościach porównywalnych (PPP) (w US \$) [WCY, 2007, Tablica 1.1.21]					
33.625	33.603	30.315	33.981	27.389	14.665
Dostępność inżynierów na rynku (opinia ekspertów) [WCY 2007, tabela 4.5.14]					
6.46	5.88	5.80	6.65	5.85	4.61

Szwecja	Holandia	Niemcy	Kanada	Hiszpania	Polska
Wydajność na pracownika w wartościach porównywalnych (PPP) (w US \$) [WCY, 2007, tabela 3.1.01]					
70.589	67.863	63.848	67.162	62.008	38.884
Czy nauka i technika jest elementem priorytetowym w szkołach? (opinia ekspertów) [WCY, 2007, tabela 4.3.13]					
3,95	4,55	4,54	5,13	3,23	4,29
Czy młodzi ludzie zainteresowani są nauką i techniką? (opinia ekspertów) [WCY, 2007, tabela 4.3.14]					
4,36	4,00	4,37	4,70	3,18	4,16
Przedsiębiorczość (opinia ekspertów) [WCY, 2007, tabela 3.4.08]					
5,46	5,78	5,95	6,33	4,74	4,46
Innowacyjność (SII – łączny wskaźnik innowacyjności) [EIS 2007]					
0.73	0.48	0.59	0.44	0.31	0.24

Źródło: jak w tabeli.

Analiza tych danych wskazuje, że Polska jest zdecydowanie poniżej średniej wielkości inwestycji ponoszonych na rozwój kapitału ludzkiego. Niepokojąca jest również sytuacja w zakresie relacji nakładów na działalność B+R w stosunku do Produktu Krajowego Brutto. Od 2000 roku obserwowane jest obniżanie się tej relacji. W naszym kraju w 2000 roku nakłady te wyniosły 0,64%, w 2005 roku 0,57% PKB, a w 2006 – 0,56%, co jest ponad 3-krotnie mniej niż średnia krajów Unii Europejskiej (1,77%) [Pollok, Wałęga 2007: 39; Baruk 2008: 91]. Dodatkowo, typowym zjawiskiem w Polsce jest rozbieżność między deklaracjami a rzeczywistością. „Narodowy plan rozwoju na lata 2004–2006”, którego celem było rozwijanie konkurencyjnej gospodarki opartej na wiedzy i przedsiębiorczości, przewidywał wzrost udziału nakładów na B+R w PKB do 1,5%. Polska przystępując do Unii Europejskiej podjęła zobowiązania wynikające ze strategii lizbońskiej, w których przewiduje się wzrost nakładów na B+R do 3% PKB w 2010 roku. Natomiast „Założenia do narodowego planu rozwoju 2007–2013” deklarują osiągnięcie tego poziomu nie później jak w 2013 roku. Dwie trzecie tych wydatków powinno pochodzić z sektora prywatnego [Baruk 2008: 91–92]. Jednak, jak się okazuje, w Polsce stosunkowo wysoko kształtuje się udział państwa w nakładach na B+R, bo dochodzi aż do poziomu 65% całości wydatków. W krajach OECD udział państwa wynosi zaledwie 1/4, a pozostała część wydatków ponoszona jest przez organizacje [Borkowska 2007: 175]. Wydawać by się mogło, że wskutek polepszenia koniunktury gospodarczej w 2006 roku i poprawy efektów działania przedsiębiorstw w Polsce nastąpi u nich wzrost nakładów na

innowacje. Poprawa ta powinna nastąpić zwłaszcza w sektorze małych i średnich przedsiębiorstw. Tymczasem, według badań przeprowadzonych w połowie 2007 roku przez PKPP Lewiatan, nastąpiło duże osłabienie inwestycji na innowacje produktowe i procesowe w tych przedsiębiorstwach [Stanisławski, Greta 2008: 406]. Sytuacja ta jest niepokojąca, zwłaszcza z punktu widzenia poziomu innowacyjności w polskiej gospodarce w stosunku do innych krajów. Łączny wskaźnik innowacyjności SII klasyfikuje Polskę na jednym z ostatnich miejsc pośród krajów Unii Europejskiej. Wyższe wskaźniki osiągają między innymi Czechy, Węgry, Litwa, Łotwa i Estonia [Borkowska 2007: 175]. Właściwie jedyną nadzieję budzi to, że młodzież wykazuje zainteresowanie dyscyplinami NTI, a to zainteresowanie może wzrosnąć dzięki nowemu, 3-letniemu programowi stypendialnemu, obecnie wprowadzanemu w szkołach wyższych. Jednak nie ma się co spodziewać jakiejś radykalnej poprawy sytuacji w najbliższych latach pod względem zmian wielkości wydajności, zamożności i poziomu innowacyjności w naszym kraju. W krajach Unii Europejskiej następujące elementy zasobów ludzkich i NSI są pozytywnie silnie skorelowane ($p < 0.000$):

- innowacyjność (*Summary Innovation Index SII*),
- wydatki na edukację w przeliczeniu na mieszkańca,
- liczba zatrudnionych w sferze B+R w przeliczeniu na 1000 mieszkańców,
- liczba zatrudnionych w sferze B+R w przedsiębiorstwach przeliczeniu na 1000 mieszkańców,
- wydajność na pracownika w wartościach porównywalnych (PPP),
- Dochód Narodowy Brutto w przeliczeniu na mieszkańca w wartościach porównywalnych (PPP).

Dlatego też, skoro w Polsce występują niskie wydatki na edukację oraz B+R, a także mała jest liczba pracowników sfery NTI, to konsekwencją jest niski poziom innowacyjności i wydajności, a co za tym idzie i zamożności polskiego społeczeństwa. Pojedyncze inicjatywy podejmowane przez rząd nie przyniosą zauważalnej poprawy. Konieczna jest kompleksowa zmiana polityki w tym zakresie.

Bardzo silnie ($p = 0.000$) skorelowane są dwa wskaźniki związane z pytaniami: „Czy nauka i technika jest elementem priorytetowym w szkołach?” oraz „Czy młodzi ludzie zainteresowani są nauką i techniką?” Uwzględniając względnie małą atrakcyjność NTI dla młodych, wysoki poziom skorelowania sugerować może, że polityka edukacyjna kierowana jest pod kątem – „będziemy uczyć tego, czego chcą uczniowie”, a dalsze uzasadnienia takiego podejścia można wyszukać we względach ekonomicznych (zwiększone koszty nauczania małych grup studentów). Gdyby taka obserwacja okazała się prawdziwa (choć wymaga to dokładniejszych badań), to wykazano by, że polityka edukacyjna jest krótko-

terminowa, ukierunkowana na chwilowe presje rynku, a nie na długoterminowe cele poprawy zamożności, innowacyjności i wydajności.

Ciekawe w tym kontekście jest to, że poziom przedsiębiorczości jest słabo skorelowany z wydatkami na edukację (nadal jednak na akceptowalnym poziomie istotności $p < 0.05$) i negatywnie skorelowany z poziomem zamożności ($p < 0.02$), aczkolwiek znacznie silniej wtedy, gdy występuje wyższy poziom zainteresowania nauką i techniką. Stąd też można wstępnie podać sugestię, że niezbyt zamożni młodzi ludzie utalentowani w zakresie nauki i techniki stają się przyszłymi przedsiębiorcami. Jest to obserwacja zgodna z podstawowymi teoriami przedsiębiorczości [Dubin 1978].

WNIOSKI

Jednym z walorów gospodarki opartej na wiedzy jest oparcie działalności gospodarczej na zasobach wiedzy, aktywne ich wykorzystanie i rozwijanie. Jednak w polskiej praktyce gospodarczej, jak i polityce NSI, oparcie działań na tej zasadzie jest mało widoczne, a właściwie w dużej mierze tylko deklarowane. Słabo rozwinięta baza B+R instytucji państwowych i większości sektora przedsiębiorstw, mała liczba pracowników sfery B+R i inżynierów, niskie nakłady na edukację, nieduża liczba chętnych na studia w sferze NTI i mała atrakcyjność pracy w jej ramach, niższy niż w innych rozwiniętych krajach poziom innowacyjności i przedsiębiorczości, niski PKB – to problemy, których nie usunie się z dnia na dzień. Nawet istotny wzrost nakładów finansowych, wzrost ilości studentów NTI oraz pracowników B+R nie przełoży się natychmiast na wzrost liczby wynalazków, patentów czy wydajności pracy. Z dnia na dzień z absolwenta szkoły wyższej nie uzyska się bowiem doskonałego inżyniera czy naukowca. Dlatego też w najbliższym czasie nie można spodziewać się nagłego wzrostu poziomu innowacyjności polskiej gospodarki. Tak więc dalsze obniżanie się poziomu innowacyjności i nakładów finansowych na nią w konsekwencji może powodować, że Polskę trudno będzie niedługo nazwać krajem nadrabiającym opóźnienia rozwojowe. O ile nie podejmie się natychmiast rzeczywistych, dobrze zaplanowanych działań, raczej będzie można mówić o zwiększaniu różnic w poziomie rozwoju gospodarczego Polski w stosunku do pozostałych krajów Unii Europejskiej, a tym samym obniżaniu się zamożności społeczeństwa.

Współcześnie większość krajów rozwiniętych i rozwijających się zauważa niedostatek wysoko wykwalifikowanych pracowników. Niemniej jednak Szwecja i Kanada nie uważają, że jest to palący problem, który należy rozwiązać. Holendrzy podjęli ten problem w *Casimir Scheme*, który koncentruje się na

podniesieniu atrakcyjności pracy w zakresie NTI, a także na zwiększeniu mobilności pracowników zarówno w sektorze publicznym, jak i prywatnym. W Polsce problemy te stopniowo są zauważalne, ale podejmowane inicjatywy z powodu ograniczenia środków finansowych – są dość skromne i mało widoczne. Analogicznie jak w Polsce, w Niemczech i w Hiszpanii podkreślane są zagadnienia kontynuowania edukacji przez całe życie. Niemcy starają się otworzyć swój rynek pracy dla zagranicznych ekspertów. W Kanadzie, która ma duże zasoby wysoko wykwalifikowanych pracowników, występuje problem przekształcania idei w komercyjne produkty i usługi. Dodatkowo, w Kanadzie występuje problem bardzo dużej emigracji wysoko wykwalifikowanych pracowników, głównie do Stanów Zjednoczonych.

Jak wskazano, problemu niedoboru pracowników, jak również słabej kondycji innowacyjnej Polski nie rozwiąże się z dnia na dzień. Nie rozstrzygnie się też ich jedynie przez planową politykę państwa. W poprawę sytuacji muszą zaangażować się krajowe przedsiębiorstwa. Obecnie mają one możliwości częściowego finansowania podejmowanych przedsięwzięć z programów Unii Europejskiej, jednak nie można spodziewać się, że środki te będą dostępne tak szeroko w kolejnych latach. Dlatego też zmiany w przedsiębiorstwach muszą być niejednokrotnie radykalne, ukierunkowane na rozwój sfery B+R, wdrażanie nowych koncepcji zarządzania, a w szczególności rozwój posiadanego kapitału ludzkiego. Jednym z podstawowych kierunków działań jest dostosowanie mechanizmów zarządzania do turbulentnego otoczenia, tak by zwiększyć poziom adaptacyjności organizacji. Ważna jest kwestia rozszerzenia współpracy z organizacjami otoczenia, w tym także konkurencyjnymi. Podnieść to może skuteczność prac B+R i lepsze wykorzystanie posiadanych zasobów. Istotne jest wdrażanie wspierającego innowacyjność przywództwa. Podczas ryzykownych, kosztownych i przekształcających sposób działania organizacji zmian szczególnie cenieni są tacy liderzy, którzy potrafią agresywnie wykorzystywać nowe rozwiązania [Heygate 1996]. Nie zmienia to jednak faktu, że równie wysoko cenione jest takie przywództwo, które zdolne jest stworzyć właściwy, wspierający innowacje klimat organizacyjny [Martensen 1998: 172–176; Jassawalla, Sashityal 2002: 42–54]. Jednak przywódcy niczego nie dokonają samodzielnie. Dlatego też organizacje muszą dążyć do pozyskania i utrzymania w pracy utalentowanych ludzi, i to bynajmniej nie tylko w sferze B+R, ale też działań operacyjnych. Tu z pomocą przychodzi koncepcja zarządzania talentami. Wreszcie szerokie wykorzystanie musi znaleźć zarządzanie wiedzą, które jest podstawą wdrożenia sprawnych mechanizmów pozyskiwania, tworzenia, dzielenia się i wykorzystania wiedzy. Jednak te działania prawdopodobnie nie przyniosą oczekiwanych efektów, jeśli nie uzyska się

w organizacjach proinnowacyjnej kultury, która ukierunkuje zachowania ludzi na tworzenie i wdrażanie innowacyjnych rozwiązań.

BIBLIOGRAFIA

- Baran A., Baran W. [2007], *Edukacja w Polsce wobec zmian systemowych i demograficznych*, [w:] S. Borkowska (red.), *Inwestowanie w kapitał ludzki*, „Biblioteka Wiadomości Statystycznych”, Tom 55, GUS, PTE, Warszawa.
- Baruk J. [2008], *Działalność badawczo-rozwojowa źródłem wiedzy w procesach innowacyjnych*, [w:] A. Stabryła (red.), *Zarządzanie rozwojem organizacji w społeczeństwie informacyjnym*, Tom 1, „Studia i Prace Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie” nr 1, Kraków.
- Borkowska S., *Talenty dźwignią innowacyjności i konkurencyjności*, [w:] S. Borkowska (red.), *Inwestowanie w kapitał ludzki*, „Biblioteka Wiadomości Statystycznych”, Tom 55, GUS, PTE, Warszawa 2007.
- CETCI [2006], *European Trend Chart on Innovation. Annual Innovation Policy Trends and Appraisal Report*. United States, Canada, Mexico, and Brazil: European Commission.
- Claver E., Llopis J., Garcia D., Molina H. [1998], *Organizational culture for innovation and new technological behavior*. “The Journal of High Technology Management Research”, 9.
- Cooper R.G. i Kleinschmidt, E.J. [1995], *Benchmarking the firm's critical success factors in new product development*. “Journal of Product Innovation Management”, 12.
- Dahlman C.J. [1994], *Technology strategy in East Asian developing countries*, “Journal of Asian Economics”, 5.
- Dubin R. [1978], *Theory building, second ed.*, Free Press, New York.
- ETCI [2006], *European Trend Chart on Innovation. Annual Innovation Policy Trends and Appraisal Report*. Spain: European Commission.
- EIS [2007], *European Innovation Scoreboard. A comparative analysis of innovation performance*, Pro-Inno Europe – InnoMetrics, UNU-MERIT.
- ETCI [2006], *European Trend Chart on Innovation, Annual Innovation Policy Trends and Appraisal Report*, Germany: European Commission.
- Haffer M. [2006], *Ogólna charakterystyka współczesnej konkurencji międzynarodowej*, [w:] M. J. Stankiewicza (red.), *Zarządzanie wiedzą jako kluczowy czynnik międzynarodowej konkurencyjności*, TNOiK Toruń, Stowarzyszenie Wyższej Użyteczności „Dom Organizatora”, Toruń.
- Hauser M. [1998], *Organizational culture and innovativeness of firms – an integrative view*. “International Journal of Technology Management”, 16.
- Heygate R. [1996], *Why are we building process innovation?* “The McKinsey Quarterly”, Issue 2, June.
- Jassawalla A.R., Sashittal H.C. [2002], *Cultures that support product innovation successes*. “Academy of Management Executive”, 16.
- Kaniewska A., Romejko-Lotfi W., Topolan J. [2007], *Rola systemu edukacji w wylanianiu i promowaniu młodych talentów*, [w:] S. Borkowska (red.), *Inwestowanie w kapitał ludzki*, „Biblioteka Wiadomości Statystycznych”, Tom 55, GUS, PTE, Warszawa.
- Kanter R.M. [1993], *The Change Master - Innovation & Entrepreneurship in the American Corporation*. New York: Simon & Schuster.

Martensen A. [1998], *Leadership for product development: a business excellence approach*. "Total Quality Management", 9.

Mikuła B., Potocki A. [1998], *Metody zarządzania innowacyjno-partycypacyjnego*, Antykwa, Kluczbork.

NETCI [2006]. *European Trend Chart on Innovation. Annual Innovation Policy Trends and Appraisal Report*. Netherlands: European Commission.

Pollok A., Wałęga G. [2007], *Kreowanie wiedzy w Polsce przez inwestowanie w badania i rozwój*, [w:] S. Borkowska (red.), *Inwestowanie w kapitał ludzki*, „Biblioteka Wiadomości Statystycznych”, Tom 55, GUS, PTE, Warszawa.

Prajogo D.I., Pervaiz K.A. [2006], *Relationships between innovation stimulus, innovation capacity, and innovation performance*, R&D Management, Vol 36, No. 5

Stanisławski M., Greta M. [2008], *Innowacyjność procesowa w sektorze MŚP w Polsce*, [w:] A. Stabryła (red.), *Zarządzanie rozwojem organizacji w społeczeństwie informacyjnym*, tom 2, „Studia i Prace Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie” nr 1, Kraków.

WCY [2007]. *World Competitiveness Yearbook*. IMD. Lausanne.

Woodman R.W., Sawyer J.E., Griffin R.W. [1993], *Toward a theory of organizational creativity*. "Academy of Management Review", 18.

Zien K.A., Buckler S.A. [1977], *Dreams to market: crafting a culture of innovation*, "Journal of Product Innovation Management", Vol 14.

Wojciech Nasierowski

Academy of Humanities and Economics in Łódź

Bogusz Mikuła

Cracow University of Economics

SOCIO-ECONOMIC DETERMINANTS OF INNOVATIONS IN POLAND FROM THE PERSPECTIVE OF SELECTED COUNTRIES

(Summary)

The paper discusses the problems related to the shortage of qualified personnel proficient enough to foster innovations and the consequences of this scarcity upon innovativeness in selected countries. A comparative analysis of policies and actions that are aimed at the improvement of capabilities of the human capital has been performed for these countries. Issues pertinent to the interrelationships between the level of innovativeness, entrepreneurship, education expenditures, R&D and economic results of the country have been discussed. Special attention has been dedicated to the input to the innovation processes in Poland and the results produced. It has been observed, that whereas all countries to some extent suffer from deficiency of human skills a variety of means are used to remedy the situation, at times very vigorously. Based on the obtained results, conclusions regarding the need to formulate a cohesive state policy aimed at amelioration of the human capital have been suggested. Required changes in operations and the co-operation patterns of agencies acting in the field of innovations have been outlined.

Keywords: innovations, National Innovation System, R&D expenditures, HR improvement, creativity, education.

JULITA JABŁECKA
Uniwersytet Warszawski

POLITYKA UNII EUROPEJSKIEJ WOBEC UNIwersYTETÓW W BUDOWANIU GOSPODARKI OPARTEJ NA WIEDZY (GOW)

Streszczenie

W niniejszym opracowaniu staram się pokazać zaangażowanie Unii Europejskiej w proces budowy europejskiej gospodarki opartej na wiedzy i jej politykę wobec uniwersytetów w procesie budowy europejskiej gospodarki opartej na wiedzy i wyjaśnić cztery tezy.

– W polityce unijnej wobec uniwersytetów europejskich w ramach tworzenia gospodarki opartej na wiedzy Komisja Europejska (KE) stara się wpłynąć nie tylko na uwarunkowania zewnętrzne działalności uniwersytetów, w tym charakter relacji między uczelniami, a rządami państw członków Unii, ale także na uwarunkowania wewnętrzne pod hasłem modernizacji uniwersytetów

– Ingerencja Unii Europejskiej obejmuje nie tylko problemy leżące formalnie w jej kompetencjach, ale także w sposób pośredni kwestie nie objęte jej uprawnieniami (kształcenie na poziomie wyższym należy do kompetencji rządów krajowych członków UE), chociaż oficjalnie realizuje zasadę tzw. otwartej koordynacji

– Zarówno treść, jak i język dokumentów Komisji Europejskiej dotyczących uniwersytetów, a związanych z realizacją strategii Lizbońskiej i budową GOW znajduje się wyraźnie pod wpływem innych równoległych procesów przełomu tysiąclecia tzn. dominacji idei neoliberalizmu, postępującej globalizacji oraz nowego zarządzania sferą publiczną (NPM).

– Retoryka i argumentacja dokumentów unijnych często wyraźnie odbiega od języka jakim posługują się przedstawiciele uniwersytetów. Przykłady takich językowych i merytorycznych rozbieżności można zaobserwować śledząc sta-

nowiska Europejskiego Stowarzyszenia Uniwersytetów EUA zajmowane wobec kolejnych kluczowych dokumentów Komisji Europejskiej.

Słowa kluczowe: uniwersytet, gospodarka oparta na wiedzy, Unia Europejska, neoliberalizm, globalizacja, nowe zarządzanie sferą publiczną.

WSTĘP

Budowa gospodarki opartej na wiedzy (GOW) postrzegana jest jako kierunek w procesie spontanicznego rozwoju gospodarki ale także jako świadome konstruowanie warunków umożliwiających ten rozwój w procesie politycznym na poziomie międzynarodowym i w poszczególnych krajach. Zapowiedziana w unijnej Strategii Lizbońskiej w 2000 r. budowa gospodarki opartej na wiedzy w Europie postawiła uniwersytety w roli kluczowego aktora w tym procesie. Aby mogły one aktywnie w nim uczestniczyć konieczne jest stworzenie warunków umożliwiających wzrost ilościowy i jakościowy zadań. Powstaje jednak pytanie czy uniwersytet powinien nie tylko zwiększyć efektywność i wielkość zadań, czy także dokonać zmiany profilu działania, stać się elementem w procesie wytwarzania wiedzy użytecznej i produkcji absolwentów dostosowanych do oczekiwań rynku pracy, jak chcą to widzieć pragmatycy z organizacji między narodowych a często także politycy poszczególnych państw.

W niniejszym opracowaniu staram się pokazać zaangażowanie Unii Europejskiej w proces budowy europejskiej gospodarki opartej na wiedzy i jej politykę wobec uniwersytetów europejskich i wyjaśnić cztery podstawowe tezy.

1. Polityka unijna wobec uniwersytetów europejskich w ramach tworzenia gospodarki opartej na wiedzy wykracza poza stawianie większych zadań i intensyfikację działalności: Komisja Europejska (KE) stara się wpłynąć nie tylko na uwarunkowania zewnętrzne działalności uniwersytetów, w tym charakter relacji między uczelniami, a rządami państw członków Unii, ale także na uwarunkowania wewnętrzne (struktury, system zarządzania) pod hasłem modernizacji uniwersytetów.

2. Ingerencja Unii Europejskiej obejmuje nie tylko problemy leżące formalnie w jej kompetencjach, ale także w sposób pośredni kwestie nie objęte jej uprawnieniami (kształcenie na poziomie wyższym należy do kompetencji rządów krajowych członków UE), chociaż oficjalnie realizuje zasadę tzw. otwartej koordynacji.

3. Zarówno treść, jak i język dokumentów Komisji Europejskiej dotyczących uniwersytetów, a związanych z realizacją strategii Lizbońskiej i budową GOW

znajduje się wyraźnie pod wpływem innych równoległych procesów przełomu tysiąclecia tzn. dominacji idei neoliberalizmu, postępującej globalizacji oraz nowego zarządzania sferą publiczną (NPM). Postulaty Komisji Europejskiej wobec uniwersytetów w mniejszym stopniu wiążą się z samą budową GOW, aniżeli podporządkowaniem modelu uniwersytetu wyżej wymienionym procesom.

4. Retoryka i argumentacja dokumentów unijnych często wyraźnie odbiega od języka jakim posługują się przedstawiciele uniwersytetów. Przykłady takich językowych i merytorycznych rozbieżności można zaobserwować śledząc stanowiska Europejskiego Stowarzyszenia Uniwersytetów EUA zajmowane wobec kolejnych kluczowych dokumentów Komisji Europejskiej.

PRZEMIANY SPOŁECZNO-GOSPODARCZE NA PRZEŁOMIE TYSIĄCLECIA I TWORZENIE GOW

Literatura na temat „gospodarki opartej na wiedzy” jest już dość obszerna, choć większość publikacji pojawiła się stosunkowo niedawno, w ciągu ostatnich dwóch dekad. Zajęcie się problematyką gospodarki opartej na wiedzy przez ekonomistów, socjologów, psychologów, informatyków i przedstawicieli innych dyscyplin nauki było reakcją na gwałtowność, radykalność, szybkość i zakres przemian jakie zachodzą w gospodarce, społeczeństwie, nauce i technice w ciągu ostatniego ćwierćwiecza, a także wzrost ich wzajemnych powiązań. Ale już znacznie wcześniej, bo w latach siedemdziesiątych ukazały się pierwsze nieliczne wówczas opracowania prezentujące rozwijające się wówczas poglądy dotyczące roli wiedzy w gospodarce, a szczególnie prognozy dalszego rozwoju powstających trendów w gospodarce i technice (por. Bell, 1973). Jednakże dopiero w latach osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych termin gospodarka oparta na wiedzy upowszechnił się w literaturze.

„Istnieje wiele pojęć na określenie gwałtownych przemian zachodzących w gospodarce i sposobie życia obecnego pokolenia. Peter Drucker mówi o społeczeństwie postkapitalistycznym (*post-capitalist society*), Daniell Bell o „społeczeństwie postindustrialnym” (*post-industrial society*), Alvin Toffler o „trzeciej fali” (*third wave*), Manuel Castells o „gospodarce sieciowej” i „społeczeństwie sieciowym” (*network economy, network society*), Don Tapscott o „gospodarce cyfrowej” (*digital economy*), Charles Handy o „wieku niepewności” (*age of unreason*), Lester Thurow o „gospodarce opartej na wiedzy” (*knowledge-based economy*), John Naisbitt o „społeczeństwie wiedzy” (*knowledge society*), Taichi Sakaiya o „społeczeństwie doceniającym wiedzę: (*knowledge-value society*),

Charles Savage o „erze wiedzy” (*knowledge era*). Inne, równie popularne określenia to: „era informacyjna” i „społeczeństwo informacyjne”, „wiek technologiczny”, „gospodarka niematerialna”, post-fordyzm”, „post-taylorizm”, „gospodarka połączeń” (*connected economy*), „gospodarka napędzana wiedzą” (*knowledge-driven economy*).” [IZW 2002:10]. Stosuje się także określenia cybergospodarka, nowa gospodarka, ekonomia wiedzy [Mikuła 2006: 19] czy społeczeństwo uczące się [OECD 2000]. Jak widać, nie ma jednego terminu na określenie aktualnych ogromnie złożonych przemian ekonomicznych, kulturowych i technologicznych i mimo przyrastającej lawinowo literatury nadal brakuje systematycznej porównawczej analizy pojęcia GOW i innych terminów.

Brak także jednej wspólnej definicji gospodarki opartej na wiedzy. Określa się ją często w ujęciu makro, poprzez charakterystykę opisową cech lub analizuje wskaźniki liczbowe wskazujące stan zaawansowania budowy takiej gospodarki. Przedstawia się też ujęcia mikro, poprzez cechy organizacji opartych na wiedzy (głównie przedsiębiorstw) działających w takiej gospodarce.

DEFINICJE OPISOWE GOW

Definicje opisowe przedstawionych wyżej określeń dotyczących przemian społeczno-gospodarczych z przełomu XX i XXI wieku pozwalają wykazać różnice dotyczące ważności i zakresu zjawisk opisywanych tymi terminami. I tak np. termin nowa ekonomia zawiera w sobie zarówno wizję jak i teorię dotyczącą problematyki makro- i mikro-ekonomicznej [Kisielnicki 2002: 154]. „Zasadniczą różnicą między nową ekonomią a ekonomią klasyczną (operującą kategorią trzech czynników wytwórczych: praca – kapitał – ziemia) jest założenie, że wiedza jest podstawowym czynnikiem wytwórczym w sensie jej decydowania o sposobie racjonalnego wykorzystania podstawowych czynników wytwórczych [Moszkowicz, Moszkowicz 2002: 475; cyt. za: Mikuła 2006: 20].

Natomiast gospodarkę opartą na wiedzy Komitet Rozwoju Ekonomicznego Australii definiuje jako gospodarkę w której produkcja, dystrybucja i wykorzystanie wiedzy jest główną siłą napędową wzrostu, kreowania bogactwa i zatrudnienia we wszystkich przemysłach [Herman 2003: 141; cyt. za: Mikuła 2006]. Również definicje GOW oparte na jej charakterystyce różnią się zależnie od znaczenia przypisywanego konkretnym cechom. Poniżej dla ilustracji przedstawiam definicje trzech autorów [cyt. za: Mikuła 2006: 20–21].

Według Zienkowskiego [2003: 15] GOW jest to gospodarka w której wiedza jako taka (nakłady i stan wiedzy) staje się ważniejszym od nakładów i stanu (wo-

lumenu) środków trwałych czynnikiem determinującym tempo rozwoju i poziom rozwoju gospodarczego .

Według Kelly [2001: IX] GOW cechuje globalny charakter, faworyzowanie bytów niematerialnych (idei, informacji, powiązań,) i silne wewnętrzne związki.

Z kolei wg Borkowskiej [2001: 11] GOW charakteryzuje:

- wzrost sektora wiedzy, mierzony wzrostem odsetka zatrudnionych w nim pracowników oraz wzrostem udziału w PKB;
 - dominacja kapitału intelektualnego jako czynnika zmian technologicznych;
 - szybkie tempo zmian technologicznych;
 - duża rola technologii informacyjnych i telekomunikacyjnych w rozwoju innowacji;
 - wzrost roli popytu na kreowanie wiedzy oraz relatywny spadek znaczenia podaży wiedzy w powstawaniu innowacji. (wzrasta znaczenie wiedzy aplikacyjnej tworzonej w organizacjach gospodarczych a zatem rośnie rola organizacji w jej tworzeniu, upowszechnianiu i wdrażaniu);
 - tworzenie wiedzy w procesie interaktywnym, spiralnym, łączącym wiedzę skodyfikowaną i ukrytą;
 - dominacja tworzenia wiedzy w małych i średnich firmach;
- Oprócz definicji opisujących, czym jest gospodarka oparta na wiedzy, opracowano sposoby pomiaru zaawansowania krajów w jej budowie.

METODOLOGIE ILOŚCIOWE OKREŚLAJĄCE STAN ZAAWANSOWANIA BUDOWY GOW

Znaczenie roli gospodarki, opierającej swój rozwój na najważniejszym zasobie – wiedzy jako podstawowym czynnikiem wytwórczym znalazło wyraz w oficjalnym dokumencie Unii Europejskiej, w tzw. Strategii Lizbońskiej z 2000 roku, której celem ma być „przekształcenie Unii Europejskiej w przeciągu 10 lat w najbardziej konkurencyjną i dynamiczną gospodarkę opartą na wiedzy w świecie, charakteryzującą się trwałym wzrostem gospodarczym, coraz większą ilością coraz lepszych miejsc pracy oraz większą harmonią społeczną” (*podkreślenie J.J.*).

O wadze zjawiska zwanego GOW świadczy także fakt, że opisem stanu rozwoju gospodarki opartej na wiedzy w różnych krajach zajmują się obecnie najbardziej wpływowe organizacje międzynarodowe, w tym między innymi Bank Światowy, OECD czy Unia Europejska. Stosują one własne metodologie

do pomiaru i opisu GOW oraz rozbudowany system wskaźników (przy czym charakterystyka GOW w poszczególnych krajach za pomocą różnych metodologii daje odmienną kolejność na liście krajów najbardziej zaawansowanych w rozwoju GOW).

Charakterystyka GOW wg Banku Światowego opiera się na tzw. Knowledge Assessment Methodology (KAM) z 2002 r. Jest to ocena stanu rozwoju GOW dla danego państwa, składająca się z 69 wskaźników, mierzących różne aspekty rozwoju gospodarczo-społecznego oraz stopień konkurencyjności kraju. „KAM powstała głównie po to, by umożliwić przeprowadzenie porównania dowolnego państwa z konkurentami, lub krajami uważanymi za wzór do naśladowania. Jest to użyteczne narzędzie do identyfikacji najlepszych praktyk, szans oraz zagrożeń. Wydaje się także niezbędne do określenia celów i kierunku polityki gospodarczej, a także niezbędnych inwestycji” [IZW 2002].

Bank Światowy wyodrębnił ze wszystkich 69 zmiennych 15, które ocenił jako najistotniejsze i stworzył z nich standardowy formularz oceny. Z założenia ma on opisywać najważniejsze zmienne ze wszystkich obszarów i ułatwić posługiwanie się wspomnianym narzędziem oceny KAM. Wyróżnione wskaźniki to:

1. „Średni roczny wzrost PKB w latach 1990–99 (w procentach).
2. Wskaźnik Rozwoju Społecznego na rok 1999 [Human Development Index 1999].
3. Wskaźnik akumulacji kapitału brutto jako procent PKB – średnia z lat 1990–1999.
4. Bariery celne i poza-celne.
5. Prawa własności.
6. Zasady prawne.
7. Liczba badaczy w pracach badawczych i rozwojowych w 1999.
8. Udział produktów wytworzonych w handlu wyrażony jako procent PKB.
9. Liczba publikacji naukowych na milion osób w 1997.
10. Wskaźnik umiejętności czytania i pisanie w 1999 (jako % populacji powyżej 15 roku życia).
11. Wskaźnik zapisów do szkół średnich w 1998 roku.
12. Wskaźnik zapisów do szkół wyższych w 1997 roku.
13. Liczba telefonów ogółem na 1000 mieszkańców w 1999 roku.
14. Komputery na 1000 osób w 2000 roku.
15. Liczba połączeń do Internetu na 10000 mieszkańców w 1999 roku” [cyt. za: Ekspertyza IZW 2002:29].

Znaczenie roli przypisywanej uniwersytetom znajduje przełożenie na trzy spośród wyżej wymienionych 15 zmiennych: 7, 9 i 12, przy czym ten ostatni wskaźnik dotyczy bezpośrednio funkcjonowania szkolnictwa wyższego.

Wskaźniki wyróżnione przez Bank Światowy zostały uporządkowane w ramach sześciu grup, określających różne obszary GOW, takie jak:

- sytuacja ekonomiczna
- infrastruktura instytucjonalna
- polityka regulacyjna
- system innowacyjny
- system edukacyjny
- infrastruktura informacyjna

Metodologia OECD jest w dużym stopniu zbliżona do metodologii Banku Światowego. Autorzy z Instytutu Zarządzania Wiedzą posłużyli się w jej opisie najważniejszą publikacją OECD, poświęconą tematyce GOW, a mianowicie: tekstem: „OECD Science, Technology and Industry Scoreboard 2001 – Towards a knowledge-based economy”.

Według tej metodologii najważniejsze obszary GOW to kolejno:

- tworzenie i dyfuzja wiedzy;
- gospodarka informacyjna;
- globalna integracja działalności gospodarczej;
- struktura gospodarcza i produktywność. [IZW 2002:43].

W ramach tych obszarów OECD (podobnie jak Bank Światowy) stosuje skomplikowany zestaw wskaźników statystycznych.

Metodologia Unii Europejskiej wykorzystuje do określania rozwoju GOW tzw. Kartę Wyników Innowacyjności (*Innovation Scoreboard*) Unii Europejskiej. Polega ona na statystycznej analizie 17 wskaźników w czterech obszarach:

- zasoby ludzkie;
- tworzenie wiedzy;
- przekazywanie i stosowanie nowej wiedzy;
- innowacje finansowe, wyniki i rynek. [IZW 2002:52].

Zadaniem Karty jest ocena osiągnięć, trendów, słabych i mocnych stron poszczególnych gospodarek. Wskaźniki związane bezpośrednio lub pośrednio z działalnością szkolnictwa wyższego, to:

- Liczba absolwentów kierunków technicznych w przedziale wiekowym 20–29 lat
- Odsetek ludności z wykształceniem wyższym (tytuł licencjata lub wyższy) w przedziale 25–64 lat

- Udział w kształceniu ustawicznym (odsetek populacji w wieku 25–64).
- Wydatki publiczne na badania i rozwój jako odsetek PKB.
- Wydatki na badania i rozwój ponoszone przez sektor prywatny jako odsetek PKB.
- Zgłoszone wnioski patentowe w dziedzinie wysokich technologii w Europejskim Biurze Patentowym EPO na milion mieszkańców.
- Zgłoszone wnioski patentowe w dziedzinie wysokich technologii w Amerykańskim Biurze Patentów i Znaków Towarowych na milion [por. EU Innovation Scoreboard 2001].

WPLYW GLOBALIZACJI I IDEOLOGII LIBERALIZMU NA KRYZYS UNIwersYTETÓW

Wśród współczesnych nurtów badań nad szkolnictwem wyższym warto wyróżnić dwa kierunki, wiążące się z tematem tego materiału.

Pierwszy ma charakter teoretyczny (czasem modelowy) i polega na próbie konceptualizacji zjawisk związanych z GOW i umiejscowieniem uniwersytetów w procesie tworzenia gospodarki opartej na wiedzy w szerszym kontekście dotyczącym powstawania społeczeństwa wiedzy, społeczeństwa uczącego się, a także globalizacji (powstawania globalnej GOW i globalnej konkurencji), neoliberalizmu i wzrostu roli rynku w zarządzaniu sferą publiczną.

Drugi ma węższy charakter i odnosi się do wpływu kształtowania się gospodarki opartej na wiedzy na tożsamość uniwersytetów i jego transformację.

Wg niektórych autorów towarzyszące tworzeniu GOW globalizacja i tendencje neoliberalne powodują trojaki rodzaj kryzys uniwersytetu wynikający z niemożności pogodzenia sprzecznych zadań: kryzys hegemonii, legitymacji oraz kryzys instytucjonalny [Santos 2006: 60 – 61].

Kryzys hegemonii jest wynikiem sprzeczności między tradycyjnymi funkcjami uniwersytetu i przypisanymi mu obecnie. (Występuje on także w formie sprzeczności między modelem uniwersytetu Humboldta i uniwersytetu przedsiębiorczego. Do wątku tego wracam w niniejszym opracowaniu kilkakrotnie). Z jednej strony są to funkcje istniejące od dawna – kształtowanie kultury, krytyczne myślenie i wiedza naukowa i humanistyczna, konieczne do kształcenia elit. Z drugiej jest to wytwarzanie przeciętnych standardów kulturowych i wiedzy instrumentalnej użytecznej przy masowym kształceniu siły roboczej niezbędnej dla rozwoju ekonomicznego. Uniwersytet nie jest w stanie w pełni pogodzić tych funkcji, wobec czego państwo i podmioty gospodarcze poszukują

ich realizatorów poza sferą szkolnictwa wyższego, a uniwersytet traci monopol na kształcenie i badania [Santos 2006; piszą o tym także inni autorzy]. Naciski na uniwersytety ze strony otoczenia oczekującego wiedzy tworzonej szybko, o wartości komercyjnej, pozwalającej na innowacje, dającej się zastosować i tworzonej w określonym kontekście zastosowań prowadzą do nowego trybu jej wytwarzania (tzw. drugi model – Mode 2) [Gibbons, et al. 1994]; inne ujęcie to potrójna spirala wg Etzkowitza [Etzkowitz, Leydesdorff 2000], „pluriversity knowledge” w odróżnieniu od „university knowledge” [por. Santos 2006: 72]. Nowy model wytwarzania wiedzy realizowany jest w uniwersytecie często w powiązaniu z instytucjami spoza uniwersytetu, co sprawia, że uniwersytety mają obecnie konkurentów w tworzeniu nowej wiedzy ważnej dla GOW poza sferą szkolnictwa. Uniwersytet traci również monopol na kształcenie – nowe formy przekazywania wiedzy studentom realizowane są poza sektorem szkolnictwa wyższego (tradycyjnych uniwersytetów) – kształcenie na odległość i kształcenie przez całe życie są prowadzone przez uniwersytety korporacji przemysłowych i organizacje komercyjne.

Kryzys legitymacji wynika stąd, iż uniwersytet z jednej strony kładzie nacisk na wysoki poziom specjalistycznej wiedzy i chroni jej jakość poprzez ograniczenia dostępu i „licencjonowanie” kompetencji; z drugiej strony oczekiwania społeczne i polityczne wobec uniwersytetu dotyczą demokratyzacji uniwersyteckiego kształcenia i wyrównania dostępu dla studentów z niedoreprezentowanych grup o robotniczym czy wiejskim pochodzeniu.

Wreszcie kryzys instytucjonalny jest wynikiem sprzeczności między z jednej strony oczekiwaniem autonomii jako podstawy określania uniwersyteckich wartości i zadań, a z drugiej strony rosnącymi naciskami na przestrzeganie tych samych kryteriów, które kierują prywatnymi firmami – efektywności, wydajności (produktywności) i odpowiedzialności społecznej [Santos 2006: 60–61].

Napięcia wywołuje także powiązany z budową gospodarki opartej na wiedzy neoliberalny model globalizacji, który stworzył teoretyczną podstawę do podważenia oryginalnej intencji polityki naukowej i badawczej i podporządkowanie jej retoryce prywatyzacji i globalnej konkurencji na rynku [Morrow 2006: XXXI]. Neoliberalny atak na autonomię instytucjonalną uniwersytetu i wolność akademicką łączony jest (paradoksalnie) z wolnością jednostki ludzkiej i konkurencją. Tradycyjny cel uniwersytetu (poszukiwanie prawdy) zostaje podważony, bowiem prawda nie jest towarem – nie wiadomo jak ją wycenić, nie można jej sprzedać ani opatentować. Można natomiast handlować wynikami badań mającymi wartość użytkową.

Torres i Rhoads [2006] wymieniają pięć sposobów rozumienia i form globalizacji (globalizacja odgórna, oddolna, wymiana ludzi i idei wraz z ich wpływem na kulturę, globalizacja praw ludzkich oraz międzynarodowej wojny z terroryzmem, por. s. 8–9). Dla celów naszej analizy najbardziej interesująca jest globalizacja odgórna powiązana z ideologią neoliberalną. Ten proces, (często określane także jako tworzenie globalnej gospodarki opartej na wiedzy) kształtują przede wszystkim organizacje ponadnarodowe: Bank Światowy, Międzynarodowy Fundusz Walutowy OECD, czy Unia Europejska, a jego wpływ na szkolnictwo wyższe jest wyraźny – oznacza on prywatyzację i decentralizację publicznej edukacji, tworzenie standardów kształcenia, silny nacisk na ocenianie i sprawdzanie (*testing*) oraz koncentrację na odpowiedzialności. Specyficzna dla szkolnictwa wyższego wersja globalizacji odnosi się do 4 kierunków reform – dotyczących efektywności i odpowiedzialności (rozliczania się), uniwersalizacji, międzynarodowej konkurencji i prywatyzacji.

Nacisk na efektywność i odpowiedzialność przejawia się w działaniu władz odpowiedzialnych za szkolnictwo wyższe w zwiększaniu produktywności kadry akademickiej przy jednoczesnym ograniczaniu nakładów. Znajduje on praktyczny wyraz we. wzroście pensum dydaktycznego, zwiększaniu liczebności zajęć dydaktycznych, rozwijaniu (tańszego) nauczania na odległość.

Zmiany dotyczące akredytacji i uniwersalizacji to rozwój instytucji akredytacyjnych i działania na rzecz standaryzacji i porównywalności programów między krajami (w Europie w ramach procesu bolońskiego); wyrazem tych wysiłków może być także np. propozycja UNESCO powołania międzynarodowej światowej agencji na rzecz zapewniania jakości.

Reformy związane ze zwiększeniem międzynarodowej konkurencyjności uniwersytetów nastawione są na tworzenie mierzalnych wskaźników osiągnięć, wprowadzanie nowych metod nauczania i uczenia się (mające prowadzić do lepszej edukacji przy niższych kosztach), doskonalenie metod selekcji i kształcenia nauczycieli. Cechą charakterystyczną tych działań jest zawodowa orientacja kształcenia i założenie że uniwersytety istnieją po to, by służyć rozwojowi ekonomicznemu i tworzeniu dobrobytu społeczeństwa.

Prywatyzacja szkolnictwa – proces najsilniej związany z neoliberalną doktryną zakłada że rynek jest idealnym regulatorem usług produktów i regulacji kosztów, władze państwowe nie powinny go zastępować w określaniu wysokości czesnego (W wielu zadłużonych krajach prywatyzacja szkolnictwa jest warunkiem wstępnym uzyskania pożyczki np. z Banku Światowego). Prywatyzacja idzie w parze z naciskami na rozwój przedsiębiorczości – uniwersytety muszą poszukiwać nowych źródeł przychodów [Torres, Rhoads 2006].

Również członkowie tzw. Komitetu Sterującego Szkolnictwa Wyższego i Badań Rady Europy na konferencji w grudniu 2007 r. [por. Steering..., 2007] zwrócili uwagę na konflikty i sprzeczności dotyczące działania współczesnego uniwersytetu i jego dwoistej roli. W związku z budową globalnej gospodarki opartej na wiedzy następuje redefinicja miejsca uniwersytetu w społeczeństwie – od instrumentu integracji politycznej w ramach państwa narodowego do umiejscowienia w transnarodowym regionie jako elementu procesu wytwarzania wiedzy [Steering..., 2007: 9]. Także członkowie Komitetu zwracają uwagę na dwie wizje uniwersytetów. Historycznie (zwłaszcza od początku powstania państw narodowych – *przyp. JJ*) główną funkcją szkolnictwa wyższego wobec społeczeństwa była transmisja wiedzy w procesie kształcenia młodej generacji, rozwój fundamentalnej (podstawowe badania) wiedzy, przekazywanie wysokich kwalifikacji i socjalizacja polityczno-ekonomiczna elit państw narodowych [Steering..., 2007: 6]. Funkcje te podważone zostały przez nowe trendy w kierunku umiędzynarodowienia rynku, migracje, zmiany technologiczne, zagrożenia środowiska i globalne zagrożenie bezpieczeństwa terroryzmem. Również Rothblatt i Wittrock [1993] podkreślają, że w tej historycznej wizji uniwersytet to szczególna instytucja, to egalitarna, wolna społeczność kształcących się i badaczy zaangażowanych w poszukiwanie prawdy, uwikłanych w niekończące się wątpliwości, introspekcje i krytyczne debaty; to miejsce, w którym w ramach posiadanej wolności studenci i nauczyciele doskonalili indywidualne talenty i kształtowali osobowość. Z drugiej strony w sposób widoczny wiedza staje się ważnym elementem prowadzącym do dobrobytu kraju. Wiąże się to z wizją przedsiębiorczego uniwersytetu [Clark 1998] lub akademickiego kapitalizmu [Slaughter, Leslie 1997], kładących nacisk na program tworzenia efektywnej organizacji wiedzy, generującej rosnące efekty przy malejących nakładach [Steering..., 2007: 8]. Uczelnie mają kształcić masowo wykwalifikowanych, elastycznych absolwentów dla dynamicznego rynku pracy i funkcjonować jako instytucje innowacyjne na rzecz produkcji przemysłowej. Większość elit politycznych oraz wysokich urzędników unijnych opowiada się za tą drugą wizją, na co skazują dokumenty Komisji Europejskiej i wystąpienia (omówione w dalszej części opracowania). Co więcej, zgodnie z nowym paradygmatem uczelnie jako organizacje tworzące wiedzę działające na konkurencyjnym rynku edukacyjnym w globalizującym się świecie nie mogą nadal funkcjonować pod ochroną i patronatem państwa narodowego i muszą znaleźć środki na realizację swych zadań w społeczeństwie globalnym [por. Maassen, Olsen 2007; Keeling 2007].

Rynkowa interpretacja szkolnictwa wyższego może być jednak równie odległa od rzeczywistości, jak interpretacja humanistyczna. Wg P. Scotta szkolnictwo

wyższe winno nie tylko objąć credo ekonomiczne: konkurencyjność i efektywność, ale odzwierciedlać wartości publiczne i wspólnotowe globalnych ruchów społecznych i reagować na sprzeczności i konflikty kulturowe. Uniwersytety winny być nie tylko przedmiotem, ale i **podmiotem** globalizacji [cyt. za: *Steering...*, 2007: 10 – *podkreślenie JJ*]. W trakcie wspomnianej konferencji Komitetu Sterującego Szkolnictwa Wyższego i Badań często podważano polityczny paradygmat Unii Europejskiej dotyczący zaangażowania instytucji szkolnictwa wyższego w proces produkcji ekonomicznej, zwracając uwagę na ciągłe napięcia pomiędzy uniwersalnymi i humanistycznymi wartościami, a koniecznością określania konkretnych efektów kształcenia. Dwa paradygmaty stojące w stałej konfrontacji pociągają za sobą zderzenie cech charakterystycznych, tradycji i modernizacji, stagnacji i postępu [tamże: 10].

Można z grubsza stwierdzić, że granica różnych wizji przebiega pomiędzy środowiskami uniwersyteckimi a politykami i administracją unijną wspieranymi przez międzynarodowe organizacje.

UNIwersytety w PROCESIE Tworzenia GOW w ŚWIEtle DOKUMENTÓw UNII EUROPEJSKIEJ

Jak już wspomniałam, idea budowy GOW pojawiła się w dokumentach nie tylko Unii Europejskiej, ale także Banku Światowego czy OECD (1996), która przedstawiła także charakterystykę nowej ekonomii [Godin, 2004] oraz zarządzania wiedzą w społeczeństwie uczącym się [OECD 2000].

Polityka Unii Europejskiej wobec szkolnictwa wyższego w zakresie tworzenia GOW widoczna jest w szeregu stanowiskach i materiałach programowych Komisji Europejskiej i wystąpieniach czołowych przedstawicieli administracji z Brukseli. Jeszcze przed spotkaniem Rady Europy w Lizbonie w r. 2000, kiedy powstała tzw. Strategia Lizbońska, w początku lat 90. powstał kluczowy dokument – tzw. *White Paper* J. Delorsa pt. „Konkurencyjność, wzrost i zatrudnienie”, dotyczący głównie badań. Również kształcenie było przedmiotem dyskusji na początku lat 90. np. w ramach Europejskiego Okrągłego Stołu Przemysłowców (ERT), którego uczestnicy przygotowali dokument w 1991 r. pt. „Przekształcając Europę”. Grupa ta opublikowała między innymi raport „Edukacja dla Europejczyków – w kierunku społeczeństwa uczącego się” [ERT 1995].

Do najważniejszych dokumentów poświęconych przede wszystkim uniwersytetom zaliczyć należałoby takie, jak: „Rola uniwersytetów w Europie wiedzy” [Commission 2003a], „Mobilizowanie potencjału umysłowego Europy”

[Commission 2005a], „Modernizacja uniwersytetów” [Commission 2006b], czy niedawno przygotowany „Green Paper [Commission 2007].

Debata nad rolą uniwersytetów w GOW nie dotyczy tego, czy uniwersytety mają pełnić ważną rolę w budowie GOW (wynika ona bowiem z samego faktu misji uniwersytetu generującego, gromadzącego i przekazującego wiedzę), ale jak ma ją realizować: czy godząc dwie wizje – tradycyjną i „przedsiębiorczą”, łącząc wartości kulturowe z wkładem w rozwój ekonomiczny, czy też wyłącznie traktując wiedzę w sposób instrumentalny, jako czynnik produkcji – wówczas uniwersytet miałby być fabryką, która wykorzystuje wiedzę istniejącą w procesie tworzenia i przekazywania nowej wiedzy i innowacji.

W świetle dokumentów Komisji Europejskiej i opracowań specjalistów uniwersytety stoją obecnie w obliczu niezbędnej modernizacji. Mówi się o niezdolności dostosowania do gwałtownych zmian w otoczeniu, braku umiejętności adaptacji czy samodoskonalenia [Olsen, Maassen 2007: 3]. Zwraca się uwagę na konieczność sprostania zadaniom globalnej GOW i wzrastającej konkurencji, szczególnie ze strony USA, ale także krajów azjatyckich – Chin czy Indii. W publikacjach na temat polityki Unii wobec uniwersytetów zwraca się uwagę, że analiza aktualnej roli uniwersytetów jest niekonsekwentna: z jednej strony wiąże się z perspektywami rozwoju uniwersytetu dynamicznego, adaptującego się do potrzeb konsumentów, dającego priorytet innowacjom, przedsiębiorczości i orientacji rynkowej, a z drugiej wskazuje się na obecne powszechne niedoskonałości i fakt, że uniwersytety europejskie pozostają w tyle w konkurencji międzynarodowej szczególnie wobec uniwersytetów amerykańskich.

Wg E. Barroso [2005] i Komisarzy – ds. szkolnictwa oraz badań [Figel 2006; Potoczniak 2006 b] uniwersytety nigdy jeszcze nie były tak ważnym ogniwem w polityce europejskiej jak obecnie, ale ich reformy są niezbędne.

W 2000 r. Komisja Europejska stworzyła pojęcie Europejskiego Obszaru Badawczego (ERA) a w marcu 2000 r. Rada Europy oficjalnie zdecydowała o budowie GOW. [EC 2000; Commission 2002a]. Wcześniej, bo w 1999 r. ministrowie krajów europejskich odpowiedzialni za szkolnictwo wyższe wydali Deklarację Bolońską i zapoczątkowali proces boloński, który po kilku spotkaniach doprowadził do utworzenia Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego (EHEA). Mimo, że Komisja Europejska nie jest bezpośrednim aktorem w procesie modernizacji uniwersytetów a szkolnictwo wyższe pozostaje formalnie domeną polityki krajów członkowskich „Komisja pełni rolę katalizatora reform, dając impet polityczny i fundusze na wsparcie reform: [Commission. 2006b; 11; por. też Commission 2000a, 2005a, b, 2006 a, b, c].

Wiele z proponowanych przez KE reform ma dość radykalny i kompleksowy charakter. Najlepszą ilustracją jest dokument nt. modernizacji uniwersytetów [Commission 2006b], w którym określone zostały wyzwania przyszłości oraz wymagane zmiany, które powinny przeprowadzić rządy krajowe i same uniwersytety. Określona została rola KE, która nie jest podmiotem kierującym modernizacją. Może jednak wspierać proces w ramach tzw. otwartego modelu koordynacji propagując najlepsze praktyki; winna też finansować przedsięwzięcia rozbudowy i unowocześniania obiektów i zasobów uniwersyteckich oraz stosować zachęty finansowe ułatwiające osiągnięcie celów modernizacji przez uniwersytety. Elementem reformowania kontekstu działania uniwersytetów jest tzw. Karta Badacza i Rekrutacji [Commission 2005b], utworzenie Europejskiej Fundacji Nauki (ESF), jako autonomicznej instytucji akademickiej [Potocznik 2006 b] oraz utworzenie Europejskiego Instytutu Technologicznego mającego być okrętem flagowym łączącym badania, edukację i innowacje [Commission 2006a; Figel 2006].

Nowy model zreformowanego uniwersytetu proponowany przez Komisję ma niewiele wspólnego z ideałem uniwersytetu Humboldta – społeczności autonomicznych profesorów oraz samorządności które były gwarantami wysokiego poziomu naukowego. Model ten podkreśla rolę przywództwa, zarządzania i przedsiębiorczości pomijając akademickie swobody jednostki, wewnętrzną rolę demokracji i organizującą rolę dyscyplin naukowych. Uniwersytety mają być autonomiczne i rozliczane, a to wymaga nowego modelu zarządzania, opartego na strategicznych priorytetach, profesjonalnym zarządzaniu i procedurach administracyjnych. [Commission .2005a; por też Olsen, Maassen 2007]. Nowe zasady organizacji badań inter- i transdyscyplinarnych w nowych dziedzinach nauki stoją w sprzeczności z tradycyjną kulturą podziałów dyscyplinarnych [por. Potocznik 2006 b; Aho et al. 2006]. W obszarze badań uniwersytety winny przełamać rozdrobnienie organizacyjne i ukierunkować wysiłki na instytucjonalne priorytety badawcze i edukacyjne oraz usługi na rzecz otoczenia [Commission 2006 b]. Wymaga to nowego podejścia do zarządzania i struktury organizacji uniwersytetu – proponowane są wielostronne sieci, konsorcja, wspólne dyplomy i programy kształcenia [Commission 2006b].

Komisja Europejska zaleca większe zróżnicowanie i stratyfikację uniwersytetów i – co istotne – rozbić jedność badań i kształcenia, koncentrację wysiłku badawczego w najlepszych uniwersytetach, co jest kolejnym przykładem odejścia od modelu humboldtowskiego.

Założeniem reform jest także stworzenie jednego rynku badawczego [Potocznik 2006b], wzmocnienie związku między badaniami, edukacją a innowacjami,

które ma zwiększyć szanse sukcesu przekształcania wyników badań w technologie komercyjne [Potoczniczek 2006a]. Państwo winno mieć bardzo ograniczoną rolę jako fundator badań i odbiorca wyników – ma zarządzać poprzez standaryzację, dialog, *benchmarking* i wymianę dobrych praktyk. Odpowiedzialność i wymóg rozliczania się uniwersytetu wymaga rozwinięcia zewnętrznego systemu zapewniania jakości i akredytacji i odejście od kontroli w kierunku społecznej odpowiedzialności [Commission. 2005a]. W związku z niedofinansowaniem uniwersytetów europejskich, w porównaniu z amerykańskimi, konieczne jest zwiększenie finansowania, bowiem przyszłość Europy zależy od dobrze wykształconych ludzi o rozwiniętych umiejętnościach i adaptacyjności wymaganej w GOW [Barroso 2006].

Keeling [2006] zwraca uwagę na kilka ważnych kwestii w retoryce i argumentacji Komisji Europejskiej. Niektóre konkretne propozycje KE naruszają dotychczasowy sposób widzenia uniwersytetu.

Po pierwsze, przez swe uczestnictwo w procesie bolońskim i roli badawczej szkolnictwo wyższe ma mieć charakter celowy – prowadzić dokądś. W kontekście procesu bolońskiego kształcenie to działalność „produktywna”, w ramach której studenci gromadzą i generują wiedzę dla korzyści własnych i społecznych. „Wytwarzanie” wiedzy pełni podobną rolę, badacze kreują innowacje, nowe technologie i własność intelektualną. Nalegając by produkty badań ukierunkowane były na społeczne korzyści Komisja daje do zrozumienia preferencje dla rozwijania badań stosowanych [Keeling, 2006: 209].

Po drugie, działalność edukacyjna i rezultaty winny być mierzalne na poziomie indywidualnym w postaci punktów kredytowych ECTS i wyników badań, a także dać się porównywać między krajami; Komisja odwołuje się do oceny badań departamentów w uczelniach W. Brytanii (*research assessment exercise*), wskaźników ekonometrycznych, cytowań, patentów przyznanych czy liczby laureatów nagrody Nobla. Wg Keeling identyfikacja wskaźników oraz *benchmarking* w stosunku do badań i kształcenia naruszają unikalny charakter uniwersytetów, które wg Komisji są organizacjami jak każda inna, uczestniczącymi i konkurującymi na rynku i poddającymi się pomiarom.

Po trzecie, wg Komisji, szkolnictwo wyższe ma być korzystne w sensie ekonomicznym dla jednostek i społeczeństwa. Np. proces boloński i inicjatywy w obszarze badań mają być mechanizmem zwiększenia możliwości zatrudnienia absolwentów, szkolnictwo wyższe ma odpowiadać na potrzeby rynku pracy i przemysłu i prowadzić do podwyższania kwalifikacji siły roboczej. W tej konwencji wiedza jest wytwarzana i sprzedawana, edukacja jest produktem, badacz producentem, a student konsumentem, natomiast punkty ECTS – środ-

kiem wymiany [Keeling 2006: 210; por. też Nyborg 2005]. Szczególny nacisk położony jest na część nauk i dotyczy „science” (nie obejmującej humanistyki i nauk społecznych).

Po czwarte, szkolnictwo pozostaje nadal domeną kształtowaną przez uniwersytety (por. dokumenty dot. roli uniwersytetów w Europie wiedzy [Commission 2003a] oraz Komunikat Komisji nt. badań uniwersyteckich [Commission 2005c], ale kształcenie wykracza poza uniwersytety – dotyczy to kształcenia ustawicznego, walidacji nieformalnego wykształcenia oraz próby akredytacji wcześniejszego kształcenia przez wykorzystanie systemu ECTS. Wyjście poza uniwersytety dotyczy także funkcji badawczej, w tym przekroczenia granic dyscyplin, wspierania transdyscyplinarności i stworzenia więzi z przemysłem.

Mimo, że Figel [2006] zastrzega, że uniwersytety nie są postrzegane przez administrację z Brukseli „jako czysto ekonomiczne instrumenty”, to wielu obserwatorów zauważa dominację gospodarki wiedzy nad społeczeństwem wiedzy, w tym choćby brak nacisku w polityce UE na rolę uniwersytetów w rozwoju demokracji i spójności społecznej.

Według KE podstawowe założenia reform są „powszechnie akceptowane” [Commission 2006b: 4]. Być może wrażenie takie wynika z braku szerszej debaty społecznej, jak związek uniwersytetu z celami ekonomicznymi pogodzić z wartościami akademickimi (na brak tej debaty zwracają uwagę Olsen i Maassen [2007]).

Wg niektórych badaczy programowi reform KE brak jest specyficznego podejścia do uniwersytetu jako instytucji akademickiej: „Unia zreformowała przemysł stalowy, czy rolnictwo a teraz przyszła kolej na uniwersytety” [por. Olsen, Maassen 2007; por też Commission 2005a: 10]. Mimo że urzędnicy Komisji Europejskiej wypowiadają się na temat procesu bolońskiego specyficznym językiem pragmatyzmu (por. analiza wyżej), jest on wg niektórych autorów [Olsen, Maassen 2007] przeciwieństwem projektu reform KE dotyczącego budowy GOW. Deklaracja Bolońska podpisana została przez ministrów ds. szkolnictwa wyższego i nie jest formalnie elementem polityki UE (na kolejnym spotkaniu w Bergen odrzucono propozycję UE przejęcia kontroli nad procesem [por. Olsen, Maassen 2007]), jednak rola Komisji Europejskiej w tym procesie rośnie, a on sam stał się częścią retoryki dotyczącej proponowanej przez KE modernizacji uniwersytetów [por. Commission 2006b]; widać też jego powiązania z unijnym programem „Edukacja i szkolenie do 2010” [Commission 2006d]. Co więcej, wiele z inicjatyw procesu bolońskiego zostało zainicjowanych wcześniej właśnie przez Komisję Europejską, w celu zwiększenia mobilności międzynarodowej studentów i kwalifikacji. Np. znany system transferu punktów kredytowych ECTS

początkowo funkcjonował jako program pilotażowy Erasmusa. Komisja asygnuje także środki finansowe na współpracę szkolnictwa wyższego i programy reform zgodne z celami procesu bolońskiego, np. wspiera finansowo działalność promotorów krajowych i działalność informacyjną o procesie [por. Keeling 2006].

STANOWISKO EUROPEJSKIEGO STOWARZYSZENIA UNIwersYTETÓW (EUA) WOBEC PROGRAMU REFORM KOMISJI EUROPEJSKIEJ

Wbrew deklaracjom władz KE co do powszechnej akceptacji założeń unijnej reformy uniwersytetów, stanowisko samych uczelni różni się od pozycji KE. Widoczne jest to przede wszystkim w takich dokumentach jak Magna Charta Universitatum [Magna Charta, 1988] czy deklaracja erfurdzka [Erfurt Declaration, 1996]. W tym kontekście Europejskie Stowarzyszenie Uniwersytetów EUA zajmuje stanowisko pośrednie, na co wskazują odpowiedzi EAU wobec kolejnych dokumentów KE; do języka EAU zaczyna przenikać coraz więcej pojęć i terminów biurokracji brukselskiej, co może być wyrazem także stopniowej zmiany sposobu myślenia o uniwersytetach.

Wielka Karta Uniwersytetów podpisana została przez rektorów europejskich uniwersytetów w Bolonii w 1988 r. Wg tego dokumentu uniwersytet jest szczególnego rodzaju instytucją samorządną mającą autonomię, określoną tożsamość, cele akademickie i odrębne zasady działania – stanowi przeciwieństwo do uniwersytetu jako instrumentu realizacji celów ekonomicznych. Aby sprostać potrzebom otaczającego świata, realizowane na uniwersytecie badania naukowe i kształcenie muszą być – pod względem motywów ich realizacji oraz przekazywanych treści – wolne od wszelkich wpływów politycznych i uwarunkowań ekonomicznych. Z treści dokumentu wynika cel uniwersytetu – poszukiwanie prawdy i wolne badania. Ponadto kształcenie i badania naukowe na uniwersytetach muszą stanowić nierozłączną całość, ponieważ tylko w ten sposób kształcenie może nadążać za zmieniającymi się potrzebami i wymaganiami społeczeństwa oraz postępowaniem nauki. Zasady i tryb zatrudniania nauczycieli akademickich oraz uregulowania dotyczące ich statusu muszą być podporządkowane zasadzie, że praca dydaktyczna i badania naukowe są nierozłączne. Tak więc model humboldtowski uczelni, jakiemu odpowiada wizja nakreślona w Wielkiej Karcie, stanowi bastion przeciw kapitalizmowi akademickiemu, komercjalizacji i utowarowieniu badań oraz edukacji [por. Olsen, Maassen 2006] i stoi w wyraźnej sprzeczności wobec idei uniwersytetu propagowanej przez urzędników unijnych.

Europejskie Stowarzyszenie Uniwersytetów, wśród których znajdują się sygnatariusze Magna Charta, łączy zgodę na zróżnicowanie misji i strategicznych możliwości oraz odpowiedzialności z wolnością, efektywnością wykorzystania zasobów i naciskiem na szybkie i efektywne odpowiadanie na potrzeby społeczeństwa i gospodarki [EUA 2006]. Jednak w szeregu kwestiach EUA ma odmienne poglądy niż autorzy polityki KE; można to zilustrować stanowiskiem, które EUA zajęła wobec dokumentu KE, tzw. *Green Paper* z 2007 r. [por EUA 2007a]. W swojej odpowiedzi na dokument unijny EUA używa często określeń spotykanych w dokumentach unijnych, takich jak: „podaż kwalifikowanych badaczy”, „wspieranie przez uniwersytety europejskiej „konkurencyjności ekonomicznej”, „potencjał wartości dodanej wnoszony przez uniwersytety”, „miejsce uniwersytetów jako kluczowych interesariuszy w realizacji wizji ERA”. Jednocześnie w stanowisku podkreśla się różnice poglądów między EUA a KE, które są po części konsekwencją innego spojrzenia na uniwersytet. Poniżej wymieniam wybrane przykłady takich rozbieżności. Warto je porównać z opisanym wyżej stanowiskiem dotyczącym uwarunkowań modernizacji uniwersytetów i modelu uniwersytetu proponowanego przez urzędników KE.

Wg Stowarzyszenia Uniwersytetów *Green Paper*:

- niedostatecznie podkreśla historyczne niedofinansowanie uniwersytetów europejskich (chodzi o źródła państwowe) w porównaniu z konkurencyjnymi uczelniami z innych kontynentów;
- nie stawia dostatecznych priorytetów dla badań podstawowych oraz potrzeby wzmocnienia roli i zasobów tworzonej Europejskiej Rady Badań;
- brak odniesień dokumentu unijnego wobec potrzeby pełnego pokrywania kosztów badań wspieranych przez zewnętrzne agencje;
- niedostatecznie podkreśla potrzebę silniejszych związków i dialogu w przygotowaniu polityki EHEA oraz ERA dla uzyskania synergii, szczególnie w zakresie osiągnięcia odpowiedniego poziomu i podaży kompetentnych badaczy;
- dokument winien wyraźnie wiązać wyniki procesu bolońskiego w zakresie III poziomu kształcenia (studia doktoranckie) z reformami warunków rozwoju kadry naukowej;
- dokument nie przywiązuje dostatecznej wagi do roli badań naukowych w rozwoju kształcenia na wysokim poziomie na wszystkich poziomach wyższego kształcenia, tymczasem badania to silny element wzmacniający i rozwijający jakość w procesie edukacji;
- aktualna debata europejska na temat rozwoju infrastruktury o dużej skali i modernizacji jej wyposażenia nie jest dostatecznie powiązana z innymi kompo-

nentami budowy ERA tzn. karierami i zasadami awansowania kadr naukowych oraz utrzymania ciągłości uniwersyteckiej infrastruktury badawczej;

– doskonale uniwersytety mogą istnieć i efektywnie działać tylko w szerszym kontekście obejmującym zaplecze i warunki badawcze w ramach zróżnicowanego systemu szkolnictwa wyższego;

– koncentracja funduszy w najlepszych instytucjach nie może się odbywać kosztem uczelni realizujących z sukcesem ważne i niezastąpione funkcje wytwarzania i upowszechniania wiedzy dla rozwoju ekonomicznego i społecznego oraz realizujących kształcenie dla rynku pracy w regionach i poza nimi;

– koncentracja i dywersyfikacja muszą uwzględniać otwartość na nowych badaczy reprezentujących wysoki poziom w swoich dziedzinach, szczególnie na młodą kadre – w przypadku małych krajów konieczne jest utrzymanie i rozwój podstawowej infrastruktury badawczej.

WNIOSKI KOŃCOWE

Powstawanie gospodarki opartej na wiedzy jest z pewnością procesem korzystnym dla społeczeństwa, stanowiąc ostatni etap w rozwoju szkolnictwa wyższego, od kształcenia elitarnego poprzez masowe do uniwersalnego, nakreślonym przez Martina Trow kilkadziesiąt lat temu. Proces wytwarzania w gospodarce wykorzystującej powszechnie wiedzę z pewnością prowadzi do powstawania produktów bardziej interesujących i odpowiadających potrzebom indywidualnym konsumentów, a praca pracowników wiedzy staje się mniej wyczerpująca i ciekawsza. I to nie są kwestie sporne w debacie o GOW. Jednakże trudno rozstrzygnąć, czy uniwersytety powinny wносить coraz większy wkład w budowę GOW dokonując modernizacji swej działalności w sposób proponowany przez administrację unijną, odchodząc od wartości tradycyjnych poszukiwania prawdy i rozwoju nauki jako dobra cywilizacyjnego w kierunku modelu użyteczności, czy też należałoby się zastanowić czy możliwe jest pogodzenie sprzecznych wizji w ramach systemów szkolnictwa lub nawet poszczególnych uczelni. Wymagałoby to powstania nowych rozwiązań strukturalnych i nowych metod zarządzania uczelnią, różniących się zarówno od tych, które obowiązywały w tradycyjnym uniwersytecie (samorządność, kolegalność) jak i tradycyjnym biznesie, które miałyby przejąć uniwersytety przedsiębiorcze (silne centralne kierownictwo). Jednak to już jest temat na osobne opracowanie.

BIBLIOGRAFIA

- Aho et al. [2006], *Creating an Innovative Europe, Report of the Independent Expert Group on R&D and Innovation appointed following the Hampton Court Summit* <http://Europe.eu.int/invest-in-research/>
- Barroso [2005], *Strong Universities for Europe*, Glasgow 2 April 2005 Speech to the European University Association Convention.
- Bell D. [1973], *The Coming of Post-Industrial Society*, Basic Books, New York
- Borkowska S. [2002], *Gospodarka oparta na wiedzy. Wyzwania dla Polski o rozwój zasobów ludzkich*, [w:] Ludwicyński A., *Najlepsze praktyki zarządzania kapitałem ludzkim*. Materiały na konferencję, Polska Fundacja promocji Kadr – Zarząd, Warszawa.
- Castells M. [1999], *The Rise of the Network Society*, Blackwell Publishers, Cambridge.
- Commission [2000a], *Towards a European Research Area*, Brussels, COM(2000) 6.
- Commission [2002 a], *The European Research Area, an Internal Knowledge Market*, Luxemburg Office for Official Publications of the European Communities http://ec.europa.eu/research/era/leaflet/pdf/era_en.pdf
- Commission [2002 b], *More Research for Europe. Towards 3% of GDP*. Brussels: COM(2002)499 final.
- Commission [2003a], *The Role of Universities in the Europe of Knowledge*. Brussels (2003) 58 final.
- Commission [2005 a], *Mobilising the Brainpower of Europe: Enabling Universities to Make the Full Contribution to Lisbon Strategy*. Brussels: COM (2005) 152 final.
- Commission [2005 b], *The European Charter for Researchers. The Code of Conduct for the Recruitment of Researchers*. Brussel: Directorate General for Research, Human Resources and Mobility (www.europa.eu.int/eracareers/europeancharter)
- Commission [2005c], *More Research and Innovation. A Common Approach*. COM(2005) 488
- Commission [2006a], *Implementing the Renewed Partnership for Growth and Jobs. Developing a Knowledge Flagship : the European Institute of Technology*, Brussels COM (2006) 77 final.
- Commission [2006 b], *Delivering on the Modernization Agenda for Universities: Education, Research and Innovation*, Brussels COM (2006) 208 final.
- Commission [2006c], *Frequently Asked Questions: Why European Higher Education System Must be Modernized?*, Brussels 10 May 2006 MEMO/06/90.
- Commission 2007
- Green Paper on the European Research Area: new Perspectives*, Brussels, COM (2007) 161 final.
- Drucker P. [1994], *Post-capitalist Society*, Harper Business, New York
- Erfurt [1996], *The Erfurt Declaration on University Autonomy: Towards the Responsible University of the 21 Century*, Erfurt March 1996.
- ERI [1995], *Education for Europeans – Towards the Learning Society*, Brussels The European Roundtable of Industrialists.
- Etzkowitz H., Leydesdorff L. [2000], *Universities and the Global Knowledge Economy, A Triple Helix of University - Industry - Government Relations*, London, Pinter/Cassel.
- European Council [2000], *Presidency Conclusions from the Lisbon European Council 23–24 March 2000*.
- European University Association [2006], *A vision and Strategy for Europe's Universities and the European University Association*, EUA, 12 March 2006, http://www.eua.be/eua/jsp/en/client/item_view.jsp?type_id=1&item_id=3168

- European University Association [2007b], *European Commission's Green Paper on the European research Area, new perspectives, Viewpoint from the EUA*, 21 September 2007
- European Union [2001], Innovation Scoreboard, Bruksela.
- Figel [2006], *International Competitiveness in Higher Education - a European Perspective*. Oxford, 3 April 2006, Association of Heads of University Association, Annual Conference. http://ec.europa.eu/commission_barosso/figel/speeches/docs/06_04_03_Oxford_en.pdf
- Gibbobs M., Novotny H. Scott [1996], *A New Production of Knowledge*
- Godin B. [2004], *The New Economy: What the Concept Owes to the OECD*, Research Policy 33(5), 679–690.
- Handy Ch. [1993], *The Age of Unreason*, Century Business, London
- Herman A. [2003], *Zarządzanie wartością przedsiębiorstwa w gospodarce opartej na wiedzy* [w]: *Przedsiębiorstwo przyszłości. Nowe paradygmaty zarządzania europejskiego*, Wydawnictwo Orgmasz Warszawa.
- IZW [2002], *Gospodarka oparta na wiedzy*, ekspertyza Instytutu Zarządzania Wiedzą Warszawa–Kraków.
- Keeling R. [2006], *The Bologna Process and the Lisbon Research Agenda: the European Commission's Expanding Role in Higher Education Discourse*, "European Journal of Education" vol. 41, No 2.
- Kelly K. [2001], *Nowe reguły nowej gospodarki. Dziesięć przełomowych strategii dla świata połączonego siecią*. WIG Press, Warszawa.
- Kisielnicki J. red. [2003], *Zarządzanie wiedzą w współczesnych organizacjach*, Warszawa, Wyższa Szkoła Handlu i Prawa.
- Maassen P., Olsen J. [2007], *University Dynamics and European Integration*, Springer Dordrecht.
- Magna Charta [1988], *Magna Charta Universitatum*, Bologna, Bologna University, (www.magna-charta.org/pdf/mc_pdf/mc_english.pdf)
- Mikuła B. [2006], *Organizacje oparte na wiedzy*, Akademia Ekonomiczna w Krakowie.
- Morrow R. [2006], *Foreword - Critical Theory, Globalization and Higher*
- Moszkowicz K., Moszkowicz M. [2002], *Zarządzanie wiedzą i technologie informacyjno-komunikacyjne we współczesnym zarządzaniu*, [w:] *Zarządzanie firmą w społeczeństwie informacyjnym*. Materiały z konferencji pod red. A. Stabryły, Wydawnictwo EJB, Kraków.
- Naibitt J. [1997], *Megatrendy*, Wydawnictwo Zysk i Spółka, Poznań.
- OECD [2000], *Knowledge Management in the Learning Society*, Paris.
- OECD [2001], *Science, Technology and Industry Scoreboard 2001 – Towards a knowledge-based economy*.
- Potocnik [2006a], *Embedding European Science into European Society*, Vienna, 20 January 2006, Austrian Academy of Sciences.
- Potocnik [2006b], *Back to Basics Putting Excellence at the Hearth of European Research*, London 25 April 2006, London School of Economics & Political Science.
- Rhoads R., Torres C. [2006], *The University, State and Market, the Political Economy of Globalization in Americas*, Stanford University Press, Stanford California.
- Rothblatt S., Wittrock B. eds [1993], *The European and American Universities since 1900. Historical and Sociological Essays*, N.Y., Cambridge Univ. Press.
- Sakaya T. [1992], *The Knowledge Value Revolution or an History of the Future*, Kodanshe International, New York–Tokyo.

Santos B. [2006], *The University in the 21st Century: Towards a Democratic and Emancipatory University Reform*, [w:] Rhoads R., Torres C., *The University, State and Market, the Political Economy of Globalization in Americas*, Stanford University Press, Stanford California.

Slaughter S., Leslie L. [1997], *Academic Capitalism, Politics, Policies and the Entrepreneurial University*, The John Hopkins University Press, Baltimore and London.

Steering [2007], *Steering Committee for Higher Education and Research: New Challenges to Higher Education*, Managing the Complexities in a Globalized Society 20–21 of November, Report of the conference, Strasbourg.

Tapscott D. [1998], *Gospodarka cyfrowa*, Business Press, Warszawa.

Thurrow L. [1999], *Building Wealth, the New Rules for Individuals, Companies and Nations in the Knowledge Based Economy*, Harper Business, New York.

Toffler A. [1995], *Trzecia Fala*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.

Zienkowski L. [2003], *Gospodarka oparta na wiedzy – mit czy rzeczywistość?* [w:] Zienkowski L. red., *Wiedza a wzrost gospodarczy*, Wyd. Naukowe Scholar, Warszawa.

Julita Jablecka

University of Warsaw

THE EUROPEAN UNION POLICY TOWARDS UNIVERSITIES AS REGARDS CREATING KNOWLEDGE-BASED ECONOMY

(Summary)

The purpose of the submitted text is to demonstrate the involvement of the European Union in the reconstruction process of the European knowledge-based economy, as well as the EU policy towards universities in the construction process of the European knowledge-based economy, as well as elucidate the following four theses.

– As regards the EU policy towards European universities concerning the creation of knowledge based economy, the European Commission undertakes actions in order to influence the external conditions of operating universities, including the character of relations between universities and EU member countries, but also the internal conditions in terms of modernizing universities.

– The involvement of the European Union includes not only problems which are formally within the responsibilities of this body but – indirectly – also matters which remain beyond the range thereof (higher level education is within the competence of the national governments of the EU member countries), although officially it implements the so-called ‘open coordination rule’.

– Both the content and the language of the European Commission documents concerning universities and related to implementing the Lisbon strategy and creating the knowledge based economy has clearly been influenced by other parallel processes which took place at the turn of the Millennium, namely the dominance of the neo-liberal ideas, progressive globalization and the New Public Management (NPM).

– The rhetoric and argumentation of the EU documentation is frequently dramatically different from the language used by university representatives. Examples of such linguistic and formal discrepancies can be observed in the case of the stance taken by the European University Association in reference to a number of crucial documents issued by the European Commission.

Keywords: university, knowledge-based economy, European Union, neo-liberalism, globalization, New Public Management

MARIUSZ ZEMŁO
Katolicki Uniwersytet Lubelski

SPOŁECZEŃSTWO WIEDZY – KWESTIA BLISKIEJ CZY ODLEGŁEJ PRZYSZŁOŚCI?

Streszczenie

Przedłożony tekst zakłada, że kluczowym warunkiem zaistnienia społeczeństwa wiedzy nie są strukturalne uwarunkowania jego funkcjonowania, infrastruktura technologiczna, odpowiednio zagospodarowana przestrzeń informacyjna itp., ale jakość odpowiadająca samej wiedzy, którą dysponuje człowiek. A ta, w znacznej mierze, kształtowana jest przez szkołę. Prześledzenie parametrów aktualnie realizowanej wiedzy edukacyjnej każe stwierdzić, że absolwenci placówek oświatowych kształtowani są na miarę zupełnie innej epoki niż epoka wiedzy. Pozwala to wnosić, że nie stoimy na progu społeczeństwa wiedzy (nie utożsamianego ze społeczeństwem, w którym gospodarka oparta jest na wiedzy), ale że jest ono sprawą odległej jeszcze przyszłości. Przybliżenie się do niego wymagałoby podjęcia radykalnych kroków reformujących instytucje odpowiedzialne za stan świadomości jednostek, szczególnie szkół.

Słowa kluczowe: społeczeństwo wiedzy, wiedza edukacyjna, parametry wiedzy, socjologia wiedzy, socjologia edukacji

* * *

Poglądy dotyczące społeczeństwa wiedzy wciąż nie są ani usystematyzowane, ani spójne. W literaturze przedmiotu dominuje podejście utożsamiające społeczeństwo wiedzy ze społeczeństwem, w którym gospodarka oparta jest nie tyle na kapitale, czy sile roboczej, ile na wiedzy. Takie traktowanie zagadnienia nie jest uzasadnione z co najmniej trzech powodów: 1) gospodarka nie jest jedynym obszarem aktywności człowieka – to, co w niej się dzieje nie powinno narzucać siatki interpretacyjnej identyfikującej całe społeczeństwo, 2) sama wiedza ma

charakter uniwersalny – jest nieodzownym elementem wszystkich kontekstów zbiorowego doświadczenia, a nadto elementem konstytutywnym społeczeństwa jako takiego – zatem, by mówić o społeczeństwie wiedzy, wiedza nie tylko winna osiągnąć odpowiednią pozycję i jakość w gospodarce, ale we wszystkich sektorach życia zbiorowego, 3) społeczeństwo, w którym jest, gospodarka oparta na wiedzy (utożsamiana ze społeczeństwem wiedzy) nie prowadzi do społeczeństwa mądrości – liczni uczeni, zajmujący się omawianym obszarem badawczym, podkreślają, że tzw. społeczeństwo wiedzy jest etapem poprzedzającym społeczeństwo mądrości. W związku z powyższym, termin „społeczeństwo wiedzy” z przypisaną do niego konotacją, należałoby zastąpić terminem „społeczeństwo, w którym gospodarka oparta jest na wiedzy”. Na to, że ukute i dominujące w literaturze znaczenie omawianego terminu związane jest z nieuzasadnionym zawłaszczaniem pola semantycznego, wskazuje nawet (choć może nie do końca to uświadamiając) jeden z podstawowych piewców i „proroków” tzw. „społeczeństwa wiedzy” Peter F. Drucker (który *nota bene* wniósł swój wielki wkład w utwierdzenie zawężonego ujęcia omawianej kategorii). W Części III, Rozdziale 12 swojej głośnej książki „Społeczeństwo pokapitalistyczne” [Drucker 1999] autor, identyfikując społeczeństwo wiedzy, nie opiera się jedynie na kontekście gospodarki i sektorów życia zbiorowego z nią związanych, ale na wiedzy, jaką dysponuje człowiek. Jest to słuszne, ponieważ to sfera świadomości jednostek decyduje o tym, czy mamy do czynienia z interesującą nas formacją społeczną. W tej właśnie sferze odbijają się podstawowe walory świadczące o jakości życia zbiorowego. Zatem analiza jednostkowego zasobu wiedzy jest właściwą drogą, prowadzącą do poprawnego ujęcia i adekwatnej identyfikacji społeczeństwa wiedzy. Nią też będziemy podążać w niniejszym opracowaniu.

Większość badaczy zajmujących się tematem społeczeństwa wiedzy podziela pogląd, że takie społeczeństwo jest stanem przyszłości. Wszak nie wystarczy przygotować odpowiednią infrastrukturę technologiczną zapewniającą powszechny i ciągły dostęp do zasobów najróżniejszych informacji, zapisać w wersji elektronicznej treść książek, periodyków a nawet manuskryptów dotyczących wszelkich możliwych dyscyplin i specjalizacji oraz włączyć je w sieć internetową, nie wystarczy wprowadzić super szybkie komputery, przetwarzające dane i udostępnić je uczonym rozwijającym różne gałęzie wiedzy oraz wszystkim chętnym, nie wystarczy upowszechnić system kształcenia sieciowego, stworzyć wirtualne laboratoria itd. Oprócz odpowiedniego zagospodarowania środowisko-technologicznego wymiaru nieodzowne jest jeszcze spełnienie, minimum kilku, dodatkowych warunków: przyjęcie i upowszechnienie w przestrzeni społecznej odpowiedniego rozumienia pojęcia wiedzy, zmiana postaw ludzkich

względem wiedzy oraz ukształtowanie odpowiedniej konfiguracji świadomościowej jednostek.

Uznając za słuszne stwierdzenie Wojciecha Cellarego mówiące, że „Kluczem do transformacji dzisiejszego społeczeństwa do społeczeństwa wiedzy jest edukacja ...” [Cellary 2008]¹, postaramy się w niniejszym tekście odpowiedzieć na pytanie: Czy aktualnie istniejące instytucje edukacyjne przyczyniają się do budowania osobowościowo-intelektualnej formacji korzystających z ich usług, która jest nieodzowna dla zaistnienia, a dalej funkcjonowania społeczeństwa wiedzy?² Dążąc do rozwikłania tego zagadnienia, w pierwszej kolejności przedłożymy zestaw cech kształtowanych przez dzisiejsze instytucje edukacyjnej, a odpowiadających szeroko pojętej wiedzy szkolnej (włączając w jej zakres także stany świadomościowe), po czym skonfrontujemy je z parametrami wiedzy, jakie przypisać należałoby społeczeństwu wiedzy, co bezpośrednio doprowadzi nas do rozwikłania celu tego opracowania.

Każda instytucja działając zgodnie z obraną strategią, wytwarza sobie właściwy styl funkcjonowania, któremu odpowiada szczególny styl kognitywny. Szkoła nie tylko działa w odpowiedni sposób i przy okazji „urabia” uczniów, ale podstawowym jej powołaniem, jawnie uznanym i powszechnie eksponowanym, jest kształtowanie formacji świadomościowej swoich podopiecznych. Dla badaczy socjologii wiedzy oczywiste jest, że w zależności od różnych czynników (czasowych, kulturowych, politycznych, gospodarczych itd.) efekty jej aktywności przybierają odmienne walory. Skierujmy uwagę na jakości w sferze wiedzy, jakie kształtowane są przez dzisiejszą szkołę działającą w społeczeństwach rozwiniętych. Głównie interesować nas będzie aspekt formalny tej wiedzy. Przeprowadzone w tej materii rozważania przybliżą nas do udzielenia odpowiedzi na wyżej postawione pytanie.

1) Wiedza ma strukturę atomową. Umieszczane w programach szkolnych przedmioty nie są ze sobą skoordynowane. Każdy z nich realizuje swój niezależny plan, przy czym przedkłada fakty z właściwego sobie obszaru podkreśla-

¹ Jest tak chociażby z tej racji, że instytucje edukacyjne mają wyjątkową siłę oddziaływania na ludzką świadomość. Od innych źródeł wiedzy można, z większym bądź mniejszym powodzeniem, wyzłocić się, ale nie od wiedzy przekazywanej w placówkach szkolnych, które w społeczeństwach rozwiniętych są powszechne i obligatoryjne. Nadto oddziałują na jednostki przez długi czas, w najbardziej podatnym na wpływy środowiskowe okresie ich życia. Przez to nadają one określone jakości formacji świadomościowej, wyznaczając epistemiczny wzorzec będący w dużym stopniu punktem odniesienia dla wszystkich form wiedzy i relacji poznawczych angażujących aktywność jednostek.

² Na ważność takiego pytania zwrócił uwagę Lech Zacher [Zacher 2004, s. 106].

jąc nietypowość i niepowtarzalność prezentowanego ujęcia. W przyjmowanej strategii, edukatorom nie zależy na szukaniu powiązań między poszczególnymi dziedzinami wiedzy i na pokazaniu uczniom, że różne dyscypliny uzupełniają się w rozpoznawaniu świata. W następstwie tego nie są one postrzegane jako zsynchronizowane ze sobą, lecz jako podporządkowane indywidualnym priorytetom, a nawet jako rywalizujące ze sobą [Stevens, Wineburg, Herrenkohl, Bell 2005: 139].

Podobnie jest z tematami prezentowanymi w obrębie nauczanych przedmiotów. Ich ułożenie nie ma znamion integracji. Często nie korespondują one ze sobą, a podawane informacje funkcjonują jakby w oderwaniu od całości, sprawiając wrażenie przypadkowości. Nie szuka się między nimi powiązań i nie dąży do ustalenia wspólnego dla nich mianownika.

2) Wiedza jest nieuporządkowana³. Wiedzy edukacyjnej brakuje wyraźnych regulacji. W szkole często eksponuje się wartości, wzory zachowań, modele działania, którym brak spójności. Niejednokrotnie, pozostają one nawet w sprzeczności ze sobą. Nie ma dominanty, która je porządkuje. Młodzieży przedkłada się także odmienne, często wykluczające się interpretacje podejmowanych faktów i tematów, nie wieńcząc ich ostateczną oceną. Np. z jednej strony przedstawia się pogląd głoszący, że walka w słusznej sprawie jest godna podjęcia, jest imperatywem, u podstaw którego stoi sprawa honoru i dobro wyższego rzędu, a z drugiej strony przywołuje się opinie podkreślające bezsens wszelkich zbrojnych wystąpień, tłumacząc, że są zaprzeczeniem podstawowych wartości, zwykłym absurdem, dlatego powinno się ich zaniechać i całkowicie odrzucić [Wądołowski 2008: 99, 120]. Ukazywanie alternatywnych rozwiązań, możliwości oraz postaw i pozostawianie ich w otwartej formule stawia uczniów w sytuacji ambiwalencji, z której sami racjonalnie nie potrafią wybrnąć. Zostają postawieni przed dylematami przerastającymi ich możliwości i wówczas albo są kierowani przez nauczyciela zgodnie z jego osobistymi preferencjami, albo są zdani na własne siły w tworzeniu indywidualnego projektu, co do poprawności którego nie mają pewności ani przekonania.

Inny przypadek związany z omawianym zagadnieniem dotyczy stwarzania sytuacji problemowych, które uczniowie winni sami rozwikłać, wywoływania dyskusji, które sami mają rozstrzygać, stawiania zadań, które mają wykonać itd. Ma to z adeptów nauki uczynić twórców wiedzy [Popkewitz 2000: 20]. Należy przy tym dodać, że nie przedkłada się im punktu odniesienia, który dawałby

³ Uwagi te szczególnie odnoszą się do przedmiotów nie należących do kanonu oraz przedmiotów humanistycznych.

możliwość korekty uzyskiwanych wyników. Sprawia to, że sami stają przed koniecznością wyznaczenia wartości poznawczych. W takiej procedurze czyni się z nich nie tylko kreatorów, ale i jednocześnie arbitrów własnych dokonań. Przywołany przypadek jest kolejnym dowodem na stawianie przed uczniami barier nie w tym miejscu gdzie znajdować się powinny. Daje to sposobność dużej (nieraz nieograniczonej) dowolności, która niejednokrotnie prowadzi do błędzenia, a także do utwierdzania się w swoich, nie zawsze słusznych przekonaniach, otwierania różnych dróg herezji, stawiania uzyskanych dokonań na równi z wiedzą popartą naukową metodą i autorytetami epistemicznymi, i konkurowania z nią, łącznie z jej kontestacją, a także zwalczaniem.

U podstaw takiej praktyki edukacyjnej leży ideologia przyjmująca brak uniwersalnych prawd, standardów, norm postępowania badawczego itd. Indywidualne doświadczenia oraz jednostkowe rozwiązania są same dla siebie punktem odniesienia, gwarantem prawdziwości i nieomylną wyrocznią. Stałe zostaje zastąpione zmiennym, jednoznaczne staje się wieloznaczne, sztywne staje się elastyczne itd. Nie ma ostrych granic, ani jednoznacznych i prostych odpowiedzi [Popkewitz 2000: 20]. Opisana sytuacja szczególnie odnosi się do przedmiotów humanistycznych, w nauczaniu których zachowana jest duża swoboda [Stevens, Wineburg, Herrenkohl, Bell 2005: 134].

3) Wiedza jest relatywna. Wielość przedkładanych orientacji teoretycznych, perspektyw badawczych i alternatywnych punktów widzenia (feministycznych, rasowych, etnicznych itd.) nie tyle traktuje się jako spojrzenie ubogacające i dostarczające pełniejszego oglądu badanej rzeczywistości, ile służy potwierdzeniu istnienia wieloznaczności i niewspółmierności oraz prowadzi do podważenia uniwersalizmu. W praktyce sprawia to, że często dochodzi do poddawania próbie uznanych przez uczniów oczywistości. Prowadzi także do stanu, w którym uczestnicy kontekstów edukacyjnych nie potrafią dokonać rozróżnienia między: prawdą a fałszem, dobrem a złem, pięknem a brzydotą. Wartości mieszają się z antywartościami. Uczniom nie daje się narzędzi, za pomocą których potrafiliby oddzielić jedno od drugich. Nie wskazuje się im też dróg, ani sposobów odnalezienia punktu odniesienia orientującego w świecie i określającego cel oraz nadającego wartość działaniom poznawczym.

Ten stan rzeczy wydobywający się z kontekstu działań dydaktycznych, wzmacniany jest treścią przekazywanej doktryny. W szkolnej przestrzeni symbolicznej opcje negujące istnienie prawdy, piękna i dobra ścierają się z tymi, które głoszą ich obowiązywalność. Współcześnie zauważa się, że większą siłą przebicia mają stanowiska dowodzące, iż mówienie o prawdzie obiektywnej jest czymś niedorzecznym, jest archaizmem wpływającym ze stwardniałych antypo-

stępowych umysłów. Wszystko bowiem jest ułamkowe i ograniczone, wszystko można podważyć i odrzucić. Wskazane tu walory wiedzy edukacyjnej wpisują się w jakość wiedzy zadomowionej w obiegu powszechnym – pozaszkolnym [Melosik 2002: 119–121].

Biorąc powyższe pod uwagę, skonstatować można, że w szkołach przestaje się głosić klarowną wizję świata, a jednocześnie dowodzi się, że świat nie daje się obiektywnie rozpoznać i odczytać. Jedynie „naukowym” stanowiskiem staje się uznanie wszechobecnego relatywizmu. W takich warunkach miarą i kanonem naukowości staje się nienaukowość, lub nawet antynaukowość, co prowadzi do stopniowego znoszenia granicy między wiedzą a pseudowiedzą [Bloom 1997: 390, 402 i in.].

4) Wiedza jest nieostra i wieloznaczna. Język dyskursu szkolnego jest mało klarowny i mało transparentny. Pojęcia stają się nieprzejrzyste. W miejsce jednoznacznych, ściśle określonych terminów pojawiają się wyrażenia wieloznaczne o płynnych, nieustalonych granicach. Precyzję wywodu zastępuje barwna frazeologia. Wprowadza się język pełen eufemizmów, rozmydlających podejmowane tematy i samą rzeczywistość. Pusta retoryka wypiera rzeczowe odniesienie do konkretności. Realny świat ginie przysłonięty językiem pozorów, fikcji i sztuczności. Prawdziwe problemy zastępuje się pseudoproblemami. Buduje się pompatyczne formuły, efemerydy i dziwolągi słowne, mające stwarzać wrażenie profesjonalizmu i erudycji. Faktycznie jednak wprowadzają one dezorientację i chaos nie wnosząc konstrukcji w rozpoznawanie rzeczywistości. Zamiast dążyć do upraszczania świata, przyjmuje się odwrotny kierunek – zmierza się do jego zapętlenia i zaciemniania [por. Kozyr-Kowalski 2005: 115].

5) Wiedza nie ma silnego umocowania w tradycji. Szybki przyrost nowych: odkryć, teorii, koncepcji i interpretacji sprawia, że sięganie do tego, co wcześniej funkcjonowało jako kanon wiedzy niezbędnej do zapoznania w szkole, nie ma możliwości być przedstawione jako punkt wyjścia do prowadzonych rozważań. W większości przypadków pomija się taką wiedzę, lub traktuje pobieżnie, ewentualnie uznaje się ją za egzotyczną – za rodzaj wiadomości, które warto znać na zasadzie anegdoty, ciekawostki i elementu konfabulacji. Generalnie jednak spychana jest ona na margines i traktowana jako pozaprogramowa, przeznaczona jedynie dla zainteresowanych i ambitnych jednostek. Ograniczenia organizacyjne współczesnego szkolnictwa nie dają sposobności zaprezentowania wszystkiego, co zostało odkryte, opracowane, i co niegdyś przynależało do kanonu podstawowych danych, z którymi zapoznawano młodzież. Niezbędne zatem stało się dokonanie selekcji i wyboru. W efekcie tego rezygnuje się z wiedzy, która

z perspektywy współczesnych osiągnięć nauki wydaje się przedawniona lub z punktu widzenia oczekiwań społecznych nic nie wnosi do postępu.

Tendencja, o której tu mowa wpisuje się w realizowaną przez instytucje edukacyjne strategię wiedzy skoncentrowanej na teraźniejszości i na przyszłości. Z takiego punktu widzenia sięganie do (teoretycznych) korzeni aktualnej wiedzy nie jest przydatne w procesie podporządkowywania świata, ani także nie pozwala rozwiązywać problemów, z którymi borykają się współcześni. Uznaje się tu, że wiedza winna stawiać czoła bieżącym wyzwaniom, a nawet wyprzedzać teraźniejszość – dając odpowiedzi na pytania, które pojawiają się na horyzoncie czasu przyszłego. Efektem przyjęcia takiej optyki jest skracanie perspektywy poznawczej, co ostatecznie odbiera sposobność budowania formacji pozwalającej zrozumieć i ogarnąć człowieka i świat, w którym on funkcjonuje [por. Koutselini 1997: 92; Kozyr-Kowalski 2005: 36–37].

6) Wiedza jest fragmentaryczna. Przed uczniem nie roztacza się szerokiej perspektywy poznawczej, która ogarniałaby w miarę kompletny zestaw faktów, związanych z danym tematem lub obszarem zagadnień czy dyscypliną. Ekspozuje się jedynie wybrane kwestie, aspekty, wycinki zgłębianej rzeczywistości, perspektywy czasowe, zaniedbując lub całkowicie pomijając inne. Nie dąży się do przedłożenia w miarę pełnego obrazu omawianego obszaru tematycznego. Odchodzi się od kompleksowego podejścia na rzecz eksponowania drobiazgowych, często mało istotnych faktów, które funkcjonują głównie same dla siebie, nie wnosząc wiele istotnego w rozumienie całości. W budowanym obrazie świata powstają niedomówienia, ubytki i wyłomy. Tkanka wiedzy jest podziurawiona, rwana i często niespójna. Nie daje to możliwości postrzegania badanych zagadnień w pełnej perspektywie. Często towarzyszy temu zachwianie proporcji między wydarzeniami ujętymi w przekazie szkolnym a rzeczywistymi wydarzeniami. Wszystko to utrudnia osiągnięcie obiektywizmu i właściwego porządkowania faktów [por. Stanley 1982: 590]⁴.

Odrębną kwestią, którą należy podnieść w tym punkcie jest położenie akcentu na specjalizację, a nie na kształtowanie gruntownie przygotowanej formacji intelektualnej i budowanie silnej osobowości. Troska szkoły nie jest skierowana na kształcenie uczniów o rozległych horyzontach, szeroko patrzących, z refleksją podchodzących do otaczających faktów itd., lecz na rozwijaniu wybranych obsza-

⁴ Istnienia takiego stanu rzeczy na gruncie rodzimej edukacji dowodzi W. Wądołowski w rozprawie doktorskiej: *Elementy polskiej tożsamości społeczno-kulturowej w wybranych podręcznikach języka polskiego dla III klasy gimnazjum*, Lublin 2008,

rów ich osobowości⁵, wypracowaniu określonych umiejętności, przysposabianiu do wykonywania wąskiego zakresu czynności i działań. Stosowana praktyka zmierza do kształtowania fachowców w wąskich dziedzinach, ludzi zamkniętych w ograniczonych ramach specjalizacyjnych. Chodzi o uzyskanie takiej formacji absolwentów placówek edukacyjnych, która sprawi, że staną się oni motorem postępu cywilizacyjnego⁶. W tej perspektywie sprawą wtórną jest kształtowanie samego ucznia. W świetle przedstawionych sformułowań mamy podstawy twierdzić, że uczeń w znaczniej mierze traktowany jest instrumentalnie i ostatecznie można wnosić, że systemy szkolne nie są układane z troską o niego, ale realizują (w sposób świadomy lub też nieświadomy) strategie reprezentujące partykularne interesy najróżniejszych sił społecznych [por. Melosik 2002: 106-107].

7) Wiedza ma charakter powierzchowny i ograniczony⁷. Nauczyciele nie mają zazwyczaj sposobności gruntownego wyłożenia zagadnień umieszczonych w programach szkolnych. Ograniczają się przeto do przywoływania książkowych informacji dotyczących uzyskanych wyników badań, proponowanych modeli, schematów, podziałów itd. Nie podają natomiast, lub wyraźnie marginalizują, drogi docierania do nich lub też sposoby ich konstruowania. Przedkładany uczniom materiał z reguły jest prosty i niekontrowersyjny – nie pobudza ich przeto do intelektualnego wysiłku. Należy stwierdzić, że spotyka się to z przychylnością edukowanych, którzy oczekują wskazania konkretnego zakresu wiedzy do zapoznania licząc na to, że będzie jak najwęższy. Wyraźne określenie wymogów zwalnia ich z głębszego angażowania się w rozpoznawanie poruszanej materii, której nie traktują z pasją (dotyczy to przytłaczającej większości uczących się). Młodzież w swej olbrzymiej masie zadowala się przyswojeniem jedynie takiego zakresu faktów i w takim stopniu, jaki jest od nich wymagany. Wychodzenie ponad oczekiwania nauczycieli i egzaminatorów zdarza się niezwykle rzadko, mimo że – co należy podkreślić – z każdym rokiem próg tych oczekiwań jest obniżany [por.: Stanley 1982: 590; Melosik 2002: 106; Kozyr-Kowalski 2005: 36, 52].

⁵ Całościowe podejście do ucznia nie jest możliwe gdyż system wychowawczy nie jest skoordynowany. Nie są zsynchronizowane działania pedagogiczne skierowane na budzenie spójnej formacji w wymiarze: intelektualnym (odpowiedniego myślenia, jednej logiki, jednoznacznej retoryki), emocjonalnym (jednoznacznego ukierunkowania stanów emocjonalnych oraz zbliżonego kanonu odczuwania i oceniania), aksjologicznym (spójnego systemu wartości, norm i wzorów zachowań) itp. [por. Znaniecki 1994: 248 in.]. Raczej przyjmuje się różne punkty widzenia i podporządkowuje im praktyki szkolne. Prowadzi to do anarchii intelektualno-emocjonalnej i chaosu światopoglądowego.

⁶ Wysoki poziom specjalizacji jest jednym z filarów gospodarki opartej na wiedzy [Drucker 1999: 43–44].

⁷ Dotyczy to głównie przedmiotów „kanonicznych” i ścisłych.

8) Wiedza ma charakter praktyczny. Wiedza nie daje możliwości rozumienia, ale bardziej stwarza sposobność rozwiązywania konkretnych problemów. Rozumienie staje się kategorią wtórną i marginalizowaną w pracy z uczniami⁸. Jego miejsce zajmuje użyteczność. Szuka się wiedzy: pozwalającej przezwyciężyć trudności natury praktycznej, dającej sposobność panowania nad biegiem wydarzeń, zwiększającej efektywność działań itd.⁹ Taka perspektywa wyznacza kryteria tego, co uznawane jest za ważne, a co za mniej ważne, co godne jest zabiegania, a co traktowane tylko jako „wypełniacz”. O taką wiedzę dopytują się uczniowie, którzy znajomość odpowiedzi na pytanie „Dlaczego?” uznają za zbędną, którzy kontestują przygotowanie teoretyczne, niewymierne, ogólnohumanistyczne. Taka wiedza pożądana jest przez przyszłych uczestników rynku pracy, którzy zdają sobie sprawę, że pracodawcy będą wymagać od nich konkretnych umiejętności i znajomości wiedzy użytecznej, przydatnej w różnych sektorach życia zbiorowego, a więc wiedzy dostarczającej odpowiedzi na pytanie „Jak?” (Jak pokonać napotkaną trudność? Jak wykonać zlecone zadanie? Jak uzyskać lepszy efekt? itd.). W powszechnym mniemaniu wiedza: ogólna, teoretyczna, dająca rozumienie, nie stanowi wystarczającej motywacji do podejmowania wysiłków poznawczych [por.: Stanley 1982: 590; Reilly 1989: 10; Labaree 1998: 6; Gumpert 2000: 83; Ravitch 2001: 408 i in.]¹⁰.

Podobne podejście spotyka się nawet u ludzi nauki i to u największych autorytetów w swoich dziedzinach. Np. doskonale ilustruje takie stanowisko wypowiedź słynnego angielskiego fizyka Hawkingsa. Píše on: „wierzę, że fizyczne teorie to tylko konstruowane przez nas modele matematyczne i nie ma sensu pytać o ich zgodność z rzeczywistością. Trzeba raczej pytać o to, czy pozwalają one przewidzieć wyniki obserwacji” [Hawking 1997: 166]. Przywołane zdania można odczytywać jako wyraz powątpiewania w moc wiedzy dającej zrozumienie rze-

⁸ Ewa Narkiewicz-Niedbalec [2006: 227–230, 237–239] dowodzi w swych badaniach, że kształcenie uniwersyteckie nie wyzwala wśród słuchaczy umiejętności do „nomologiczno-dedukcyjnego wyjaśniania”. W przeprowadzonym przez nią teście około 80% przebadanych studentów nie potrafiło zastosować takiego wyjaśniania (czyli nie wykazało się rozumieniem faktów z zadanego im obszaru). Zastanawiające jest, że ten odsetek utrzymuje się na podobnym poziomie zarówno wśród studentów I. jak i V. roku. Świadczy to, że edukacji wyższa nie przyczynia się do rozwoju myślenia, i że skutecznie kontynuuje strategie realizowane na niższych poziomach kształcenia.

⁹ Użyteczność oraz efektywność wiedzy są cechami szczególnie cenionymi w gospodarce opartej na wiedzy [Drucker 1999: 43, 157].

¹⁰ Wnioski te potwierdzane są choćby przez liczbę osób ubiegających się w ostatnich latach na „teoretyczne” kierunki studiów w Polsce. Filozofia, filologie klasyczne, fizyka teoretyczna, matematyka, a nawet historia ledwo radzą sobie ze skompletowaniem pełnego składu studentów.

czywistości, czy też możliwość jej poznania. A trzeba zauważyć, że wspomniany autor to nie praktyk, lecz teoretyk *par excellence* [Cieśliński 2008: 59].

Wyżej przywołane przykłady świadczą, że w obecnej dobie, mamy do czynienia z wyraźnym ciążeniem w kierunku instrumentalizacji wiedzy. Są świadectwem tęsknoty współczesnych za tym, co można zmierzyć, zweryfikować, zastosować [Koutselini 1997: 90]. Jest to także ciążenie w kierunku wiedzy kontekstualnej (w której kontekst /użycia/ decyduje o tym, co jest ważne, wartościowe, godne zabiegania), a nie wiedzy uniwersalnej (posiadającej stały horyzont poznawczy; zmierzającej do rozumienia świata, bądź jego fragmentów) [Gumport 2000: 83].

9) Wiedza traci charakter literacko-racjonalny na rzecz obrazkowo-emocjonalnego¹¹. Dyskurs słowny, który stawiał wymagania abstrakcyjnego myślenia, zmierzał do klarownego i jednoznacznego opisywania świata oraz stwarzał możliwości precyzyjnego jego wyjaśniania. Obraz wprowadza dużą swobodę interpretacji. Przekaz dokonany za jego pomocą nie jest tak ostry i jednoznaczny jak przedkładany za pomocą pojęć. Odczytującym go pozostawia duże pole manewru: daje wiele możliwości rozmaitych interpretacji, podsuwa cały zestaw sądów i opinii, otwiera bogatą paletę prawdopodobnych skojarzeń. W takiej sytuacji trudno jest utrzymać duże rygory precyzji. Ponadto dyskursy oparte na formach wizualnych nie zawsze dają się ze sobą porównywać, zestawiać, uzgadniać¹².

Zauważmy, że zastosowane środki wyrazu w większym stopniu działają w obrębie wrażeń emocjonalnych niż intelektu. Zatem nie refleksja, analiza, ważenie, krytycyzm, ale emocje, skojarzenia, wyobrażenia, intuicje stają się podstawą odniesień poznawczych. Sfera afektywna zaczyna dominować nad racjonalną¹³. Wzbudzone stany pozaracjonalne stają się fundamentem, na którym wznoszona jest konstrukcja wiedzy ucznia [por. Szkudlarek 1993: 114–115, 146–147].

¹¹ Warto porównać podręczniki ze szkoły podstawowej i gimnazjum obowiązujące obecnie z tymi, z których 30 lat wcześniej uczono w Polsce młodzież na tym samym poziomie wiekowym. Zmieniają się także sposoby prowadzenia zajęć – odchodzi się od tradycyjnej formy wykładów na rzecz prezentacji, wypraw poznawczych, filmów itd.

¹² E. Narkiewicz-Niebalec w swych badaniach przeprowadzonych wśród słuchaczy szkół wyższych zauważyła, że w badanej grupie dominuje myślenie narracyjne (odpowiadające kulturze obrazkowej). Przebija się ono przez myślenie paradygmatyczne [Narkiewicz-Niebalec 2006: 237].

¹³ Nierzadko formuła ta rządzi także dyskusjami naukowymi. Przekonującą egzemplifikację takiego stanu rzeczy można odnaleźć w tekście Mirosława Filipowicza [2008]. Na przykładzie polemiki polskich i rosyjskich historyków zajmujących się dziejami Rosji pokazuje on jak stereotypy przesłaniają argumenty rzeczowe oraz jak koniunktura zwycięża obiektywizm.

10) Poziom wiedzy edukacyjnej ulega obniżeniu. W szkołach szczebla powszechnego wymagania edukacyjne sprowadza się do pułapu mniej oczekującej młodzieży, mającej minimalne ambicje edukacyjne, traktującej szkołę jako niechciany obowiązek, zaniedbanej wychowawczo itp., natomiast uczniowie z pasją, mający duży potencjał intelektualny, garnący się do poznawania itp., najczęściej pozostawiani są sami sobie. Nauczyciele nie mają czasu by się nimi zająć, gdyż swoją uwagę i cały wysiłek koncentrują na bezwzględnie wymagających ich wsparcia uczniach słabych. Sprowadzanie wymagań do standardów wyznaczanych przez tę kategorię uczniów, którzy już dziś w środowiskach szkolnych stanowią najliczniejszą grupę, ewidentnie obniża poziom wiedzy edukacyjnej, a tym samym obniża poziom wiedzy całego społeczeństwa [Hartman 2003; Zemło 2006: 82 i in.].

Na jakości cierpi także wiedza funkcjonująca na wyższych szczeblach kształcenia. Szkolnictwo średnie i wyższe funkcjonujące w epoce rynku, z którą mamy dzisiaj do czynienia, nastawione jest na pozyskanie jak największej ilości „klientów”, co wiąże się z dostosowaniem wymagań placówek do oczekiwań usługobiorców. Wśród nich znaczną grupę stanowią jednostki o niezbyt wysokich możliwościach percepcyjnych. Jednakże walka szkół o utrzymanie się na rynku i skuteczna rywalizacja z konkurencją często polega na obieraniu strategii obniżania standardów edukacyjnych. W warunkach masowej pogoni za dyplomami i najróżniejszymi certyfikatami pułap wymagań względem uczniów ulega nieustannym redukcjom [Labaree 1998: 6].

Charakterystyczną cechą współczesności jest przenikanie elementów kultury masowej do wiedzy szkolnej. W wielu przypadkach odniesieniem do prowadzonego dyskursu jest doświadczenie zakorzenione w świecie potocznym. Wychodzi się od tego, co bardziej znane i konkretne oraz od sposobu, w jaki jest to dane i podąża do tego, co jest mniej oczywiste i bardziej abstrakcyjne. Kierunek edukowania przebiega od ujęcia kontekstualnego do uniwersalnego. Należy jednak zauważyć, że często nie przekracza się tego wyjściowego etapu. Łatwiej jest poruszać się w obszarze (trywialnych) konkretów niż rzeczywistości, którą trzeba wywołać, wyobrazić, wykoncytować. Ambitniejsze formy wiedzy zaczynają być zastępowane przez łatwiejsze, nie wymagające nadmiernego wysiłku, mniej wyrafinowane itd. Ostatecznie potoczność i kultura masowa wyraźnie narzucają standardy wiedzy szkolnej. Działa tu stara kopernikańska zasada mówiąca, że pieniądz gorszy wypiera lepszy [por.: Szkudlarek 1993: 15, 119, 131, 133–134; Bloom 1997: 384].

Przedstawiliśmy listę cech odpowiadających wiedzy szkolnej. Jest ona niepełna, ale wydaje się, że zawiera ważniejsze, z punktu widzenia rozważanych kwestii

parametry, które dają się zarówno zidentyfikować jak i wyodrębnić. Uznaliśmy, że jakość wiedzy edukacyjnej jest istotna z punktu widzenia osiągania przez społeczeństwo stanu społeczeństwa wiedzy. Powróćmy teraz do pytania wyjściowego: Czy kreowana przez instytucje edukacyjne wiedza przybliży nas do tego typu społeczeństwa? Udzielenie adekwatnej odpowiedzi wymaga uprzedniego rozwikłania kwestii wyrażanej pytaniem: Czy wyżej wyszczególnione cechy wiedzy szkolnej są cechami o najwyższej próbie? Lub łagodniej stawiając problem: Czy kreowana przez instytucje oświatowe wiedza zmierza do ideału? Rozwiązanie tego zagadnienia jest kluczowe z punktu widzenia podjętych rozważań. Rzeczą bowiem oczywistą jest, że społeczeństwo wiedzy opierać się winno na wiedzy o najwyższych walorach, a nie na takiej, która ma wiele słabości i niedomagań¹⁴, podobnie jak społeczność rycerska opiera się na mężach dzielnych, prawych i szlachetnych, a nie na gawiedzi tchórzliwej, wykrętnej i lichej.

Spójrzmy zatem na obecnie uaktualniane cechy wiedzy szkolnej mające wpływ na jej charakter, konfrontując je ze stanami uznawanymi za godne zabiegania.

1) Wiedza atomowa – wiedza zintegrowana. Atomizacja, izolacja, rozpraszanie, brak korespondencyjności itp. są cechami wiedzy niedojrzałej. Istnieją poglądy mówiące, że ich występowanie w jakiejś formie teoretycznego wyrazu uniemożliwia nazywanie jej wiedzą. Mamy z nią do czynienia dopiero wówczas, gdy uzyska ona (forma) postać spójnego, usystematyzowanego i kompleksowego ujęcia. W innym razie dochodzi do zonglowaniem faktami, wynikami, koncepcjami, które można mnożyć w nieskończoność, a które w odosobnieniu nie mają walorów heurystycznych, nie prowadzą do rozumienia. Szczególnie istotne jest by już na wstępnym etapie rozpoznawania świata (którego doświadcza się na wszystkich szczeblach drabiny edukacji), stworzyć odpowiednie warunki jego rozumienia [Znaniński 1991: 421–429; Cieśliński 2008: 37–38].

2) Wiedza otwarta, chaotyczna – wiedza regulowana, systemowa. Poznanie naukowe (będące w społeczeństwach współczesnych wzorem poznania o najlepszych walorach) wyznacza sobie kilka celów, wśród których wyróżnić można: 1) sprowadzanie zawiłości świata do prostych i jasnych konstruktywów teoretycznych; 2) wyjaśnianie i interpretowanie świata w sposób systemowy; 3) logiczne

¹⁴ Mimo wielości różnych kryteriów i ocen istnieje zbiór walorów, które można uznać za bardziej wartościowe niż pozostałe. Wielu współczesnych ekspertów unika identyfikacji z nimi i nie eksponuje ich w zajmowanych stanowiskach, a nawet wypiera się ich, stając się rzecznikami absurdów, np. głosząc, że nie tyle ważna jest prawda, co doskonalenie umiejętności. W związku z takim stanowiskiem nasuwa się pytanie: A co z umiejętnościami zabijania, perfekcyjnego oszukiwania, doskonałego omijania prawa itd. – czy są one ponad prawdę?

włączanie luźnych obserwacji w spójny obraz; 4) odkrywanie obowiązujących zależności i praw między zjawiskami, 5) dążenie do budowania przekazu w sposób nie zawierający sprzeczności (opisywanie świata, polegające na dopasowywaniu, a nie przeciwstawianiu faktów); 6) zmierzanie do ujęcia świata, poprzez istniejący w nim porządek [Tatarkiewicz 1986: 24–26, 34; Znaniecki 1991: 434; Kamiński 1992: 225–229]. Wyszczególnione zadania nauki są jednocześnie ogólnie akceptowanymi standardami naukowości, gwarantującymi rozumienie świata w możliwie najwyższym stopniu. Bez ich realizacji powstaje chaos, mętlik i zaciemnienie. Wiedza szkolna, dla której wiedza naukowa jest odniesieniem winna naśladować przywołane standardy, jednak wyżej przedstawiony obraz wiedzy szkolnej ukazuje takie jej cechy, które nie tylko nie biorą pod uwagę tych wytycznych, ale wręcz obierają przeciwne azymuty.

3) Relatywizm – uniwersalizm. Współkonkurowanie przeciwstawnych opcji teoretycznych i badawczych, negowanie istnienia stałych priorytetów poznawczych, brak uzgodnień co do ważności prowadzonych rozstrzygnięć itd., stwarza dogodne warunki do zadomowienia się relatywizmu w przestrzeni wiedzy edukacyjnej oraz przygotowuje podatny grunt do kiełkowania i rozwoju sceptycyzmu. Nie sprzyja to budowaniu pozytywnej atmosfery w środowisku szkolnym. Stawia uczniów w sytuacji zagubienia, budzi wątpliwość w możliwości poznawcze człowieka, odbiera motywacje do angażowania się w „przygodę intelektualną” itd.

Nadto, należy zauważyć, że występowanie wszelkich form relatywizmu i jego następstw w kontekście wiedzy naukowej (będącej odniesieniem dla wiedzy szkolnej), nie mobilizuje działań poznawczych, ani nie wprowadza konstrukcji towarzyszących tym działaniom. Wówczas, jak mówił Popper, pozbawieni jesteśmy podstawowego czynnika regulującego rozstrzygnięcia badawcze i możliwości prowadzenia racjonalnego dyskursu, co otwiera drogę dla subiektywności, arbitralności i indoktrynacji [Popper 1986: 369 i in.]. Zatem, realizowana w instytucjach szkolnych praktyka i w tym miejscu odchodzi od tego, co sprzyja osiągnięciu korzystniejszej jakości w wymiarze epistemicznym.

4) Wiedza wieloznaczna, nieostra – wiedza precyzyjna. Wysokie standardy wiedzy są gwarantowane przez kulturę logiczną prowadzonego dyskursu. Jednym z jej elementów jest puryzm językowy. Na jego osiągnięcie składa się m.in. stosowanie jednoznacznych pojęć, zwięzłość i konkretność wypowiedzi, precyzja wyводу, unikanie pustosłowa. Stosowanie się do tych zasad jest warunkiem osiągnięcia przejrzystego i racjonalnego obrazu świata (bardziej zrozumiałego, niż ten, który jawi się w potocznym podejściu) i to jest celem nauki, a więc

także celem kształcenia szkolnego, będącego przedśmionkiem wiedzy naukowej [Twardowski 1919; Ajdukiewicz 1985b].

5) Wiedza niezakorzeniona – wiedza zakorzeniona. Za odwoływaniem się do podstaw współczesnej wiedzy przemawia kilka ważnych powodów. Praktyka taka pozwala ukazać genezę i linie rozwojowe pojęć, problemów, teorii, prądów itd., ponadto odsłania motywy, jakie legły u podstaw konkretnych poszukiwań i programów badawczych. W ten sposób dochodzi do ugruntowania aktualnej wiedzy i lepszego rozumienia współczesnych osiągnięć, a także prowadzonych sporów i dyskusji. Sięganie do tradycji wiedzy roztacza przed zainteresowanymi obszary badań, które były penetrowane przez ich poprzedników. Umożliwia to orientację w uzyskanych dokonaniach (nie tylko tych uznanych za fundamentalne i „ponadczasowe”) i tym samym wzbogaca horyzont poznawczy, co daje sposobność budzenia wyobraźni i inspiracji twórczych. Przywoływanie jakichkolwiek argumentów usprawiedliwiających rezygnację z korzeni współczesnej wiedzy, nie jest w stanie podważyć sądu stwierdzającego, że jest to przejaw ignorancji, który nie idzie w parze z poważnym traktowaniem poznania [por. Szacki 1983: 14–15].

6) Wiedza fragmentaryczna – wiedza całościowa. Ujęcie całościowe daje perspektywę, która nie pozwala na zagubienie się i zatracenie wycucia w określonym obszarze faktów, czym grozi spojrzenie okrojone. W nim szczegół przysłania całość, a bywa i tak, że ją zastępuje. Wówczas ginie z widnokregu krajobraz, którego dany element jest niewielkim wycinkiem. Perspektywa obserwatora staje się skrócona i zawężona, co utrudnia, lub wręcz uniemożliwia, uzyskanie pełnego i obiektywnego oglądu. Bez wątpienia, znajomość jakiegoś wycinaka rzeczywistości, czy teorii go dotyczącej jest ważna, ale – jak mówił Hegel – podstawowe znaczenie może ona zyskać dopiero w odniesieniu do całości. Spojrzenie całościowe pozwala dostrzec, wyszczególnić i powiązać ze sobą szerokie spektrum elementów, przynależących do danego obszaru badawczego. Jest to niezbędny warunek właściwego ważenia oraz oceny poszczególnych składników, a także ich rozumienia [por. Hegel 1994: 28–29].

7) Wiedza powierzchowna – wiedza ugruntowana. Można znać: przebieg i skutki jakiś działań wojennych, kraje zasłużone dla rozwoju kultury światowej, twierdzenia matematyczne itd., ale o ile bardziej wartościowa jest wiedza, gdy ta znajomość idzie w parze z rozeznanieniem dotyczącym: uwarunkowań prowadzonych batalii, kontekstu kulturowego i etosu towarzyszącego działaniom artystycznym, sposobów wyprowadzania twierdzeń itd.

Podobnie, inna jest jakość wiedzy przejmowanej, niż tej, do której dochodzimy angażując swój wysiłek. W pierwszym przypadku narażeni jesteśmy na

bezmysłne akceptowanie przekazu, w drugim mamy okazję kształtować swój charakter i wzrastać w atmosferze wysiłku intelektualnego.

8) Wiedza jak? – wiedza dlaczego? ‘Wiedza jak?’ pozwala skutecznie, choć mechanicznie, funkcjonować w świecie problemów. ‘Wiedza dlaczego?’ czyni to funkcjonowanie rozumnym. Daje rozeznanie, dlaczego akurat tak, a nie inaczej działa określone ‘jak?’; dlaczego zastosowany sposób przynosi efekty, a odmienny nie jest skuteczny; dlaczego dany zestaw elementów współpracuje ze sobą, a inny nie itd. Opieranie się na takiej wiedzy chroni przed niemocą i bezradnością w razie, gdy nie zadziała znana formuła lub przepis. Daje także możliwość odtwarzania starych systemów i konstruktywnego wchodzenia w nową rzeczywistość. Nadto, stwarza sposobność wyjścia poza trywialność i banalność, otwierając głębsze perspektywy poznawcze, co jest skutecznym środkiem przeciwdziałającym zinstrumentalizowaniu i stechnicyzowaniu świadomości, przed czym przestrzegali Heidegger.

8’) Wiedza praktyczna – wiedza teoretyczna. Wiedza praktyczna jest ważna. Zapewnia ona podstawowe warunki ułatwiające funkcjonowanie człowieka w środowisku przyrodniczym i społecznym. Musi być jednak wsparta wiedzą teoretyczną. Ta bowiem dostarcza tej pierwszej doniosłych odkryć, pozwala studiującym rozumieć występujące zależności, pomaga im antycypować przyszłe problemy i przygotować się do konfrontacji z nimi, a także wskazuje nowe praktyczne zadania. Należy również zauważyć, że funkcje wiedzy teoretycznej wykraczają poza wymiar biologiczny człowieka – związany z praktycznym działaniem. Pozwalają zaspokajać jego potrzeby natury duchowej. Te potrzeby wyróżniają człowieka spośród innych żywych organizmów. Zaspokajanie ich nie tylko stanowi jego wewnętrzną tęsknotę (związaną z ubogacaniem się i wzrastaniem), ale i przeznaczenie¹⁵ [Ajdukiewicz 1985a; Tatarkiewicz 1986: 26, 29–30].

9) Wiedza obrazkowa – wiedza literacka. Z punktu widzenia zachowania wysokich standardów wiedzy, istnieją co najmniej dwa powody, dzięki którym można mówić o przewadze wiedzy literackiej nad obrazkową. 1) Wiedza literacka gwarantuje większą precyzję i ścisłość prowadzonego dyskursu (wyżej wyszczególnione cechy są niezbędnymi warunkami zapewniającymi właściwą jakość wiedzy, której zadaniem jest rozpoznawanie świata i która wprowadza w tajniki różnych dyscyplin); 2) wiedza literacka w większym stopniu pozbawiona jest

¹⁵ Dodać tutaj należałoby jeszcze jedną ważną rzecz. Narzucanie standardów użyteczności dyscyplinom, które z natury mają inklinacje teoretyczne, takich jak np. historia, antropologia, filozofia itd., prowadzi do ich wynaturzenia. Albo wikłają się w praktycyzm, albo stają się ideologiami na służbie najróżniejszych sił społecznych [Reale 1994: 25–26].

czynnika emocjonalnego (w spełniającym wymogi naukowe procesie poznawczym zmierza się do wyeliminowania emocji i podobnych stanów psychicznych ze struktur poznawczych – te powinny być jak najbardziej zracjonalizowane) [Krapiec 1982: 183]. Interpretacje oparte na czynnikach emocjonalnych mają charakter prywatny i nie powinny stanowić wykładni tego, co powszechnie pretenduje do miana obiektywności [Hempoliński 2005: 80].

10) Niski poziom wiedzy – wysoki poziom wiedzy. Wkroczyliśmy w epokę, w której przybywa ludzi z dyplomami najróżniejszych placówek edukacyjnych – szczególnie dynamicznie wzrasta liczba absolwentów szkół wyższych. Nie idzie to jednak w parze z podnoszeniem się poziomu wiedzy, z jaką opuszczają oni instytucje oświatowe. Nie podlega dyskusji, że społeczeństwo wiedzy można zbudować jedynie na solidnych podstawach, jakimi, bez wątpienia, jest odpowiednio wysoka jakość kapitału intelektualnego, a nie papierowe certyfikaty. Tych można wydrukować dowolną ilość i zaopatrzyć w nie osoby, które uściły wymaganej wysokości czesne, a już nie koniecznie przesiedziały w salach wykładowych, przewidzianą programem liczbę godzin i wykazały się odpowiednim zasobem wiedzy.

Po prześledzeniu parametrów, jakie odpowiadają wiedzy edukacyjnej realizowanej współcześnie w instytucjach szkolnych oraz po dokonaniu ich oceny z perspektywy wiedzy o wysokiej próbie, można stwierdzić, że dalecy jesteśmy od społeczeństwa wiedzy (przy – wydaje się oczywistym – założeniu, że takie społeczeństwo może być wznoszone jedynie na fundamencie wiedzy o najwyższych jakościach).

Instytucje edukacyjne kształtujące wyżej przywołane cechy wiedzy szkolnej nie przygotowują formacji świadomościowej współczesnych, tak by byli oni gotowi tworzyć społeczeństwo wiedzy i dalej w nim funkcjonować. Stan wiedzy szkolnej daleki jest od stanu pożądanego, zmierzającego do ideału. Możemy powiedzieć więcej – aktualnie obowiązujące trendy rozwojowe wskazują, że rozbieżność między cechami wiedzy kształtowanymi przez szkołę, a tymi, które są właściwe dla społeczeństwa wiedzy będzie się pogłębiać i społeczeństwo takie będzie się od nas oddalać, a nie przybliżać¹⁶.

Aby edukacja mogła się przyczynić do budowania interesującego nas stanu społeczeństwa – winna włożyć wiele wysiłku, dążąc do podnoszenia jakości

¹⁶ Owo stwierdzenie nie oznacza, że oddalamy się od społeczeństwa, w którym gospodarka oparta jest na wiedzy. Część parametrów wiedzy, realizowanej współcześnie w placówkach oświatowych, wyszczególnionych w niniejszym tekście, potwierdza, że szkoła wychodzi naprzeciw oczekiwaniom takiej gospodarki, przyczyniając się do jej urzeczywistniania.

„produktu” intelektualnego. Ten wysiłek zmierzać powinien do osiągnięcia przez wiedzę walorów przeciwnych do tych, jakimi obecnie się charakteryzuje. Wymaga to zmiany miejsca wiedzy w społeczeństwie. Musi ona uzyskać pozycję centralną, musi stać się punktem odniesienia podejmowanych działań, a nie, jak obecnie, być podporządkowana różnym podmiotom społecznym (poszczególnym ekipom ministerialnym, korporacjom, pracodawcom, uczniom itp.), które pod kątem własnego interesu dyktują przysługujące jej parametry. Nie pozwala to osiągnąć wiedzy jakości, które zbliżyłyby ją do ideału. W momencie, kiedy wiedza stanie się wartością centralną, jej cechy osiągną walory będące zaprzeczeniem tych, uaktualnianych obecnie.

BIBLIOGRAFIA

- Ajdukiewicz K. [1985a], *Wartość nauki*, [w:] tenże, *Język i poznanie*, t. 1, PWN, Warszawa, s. 314–316.
- Ajdukiewicz K. [1985b], *Co może zrobić szkoła dla podniesienia kultury logicznej uczniów*, [w:] tenże, *Język i poznanie*, t. II, PWN, Warszawa, s. 322–331.
- Bloom A. [1997], *Umysł zamknięty*, Zys i S-ka Wydawnictwo, Poznań.
- Cellary W. [2008], *Spółeczeństwo informacyjne czy społeczeństwo wiedzy?* w w. e d u n e w s . p l /07.06.2008/.
- Cieśliński J. [2008], *Rozumienie kluczem do wiedzy*, [w:] A. Jabłoński, M. Zemło (red.), *Między unifikacją a dezintegracją. Kondycja wiedzy we współczesnym społeczeństwie*, Wydawnictwo KUL, Lublin, s. 37–84.
- Drucker P.F. [1999], *Spółeczeństwo pokapitalistyczne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Filipowicz M. [2008], *Dwa spojrzenia na dzieje Rosji, czyli o tym, jak na gruncie amerykańskim zderzyły się rosyjska i polska tradycja historiograficzna*, [w:] A. Jabłoński, M. Zemło (red.), *Między unifikacją a dezintegracją. Kondycja wiedzy we współczesnym społeczeństwie*, Wydawnictwo KUL, Lublin, s. 229–254.
- Gumpert P.J. [2000], *Academic restructuring: Organizational change and institutional imperatives*, „Higher Education” no. 39, s. 67–91.
- Hartman J. [2003], *Szkoła zobacz swe dno*, „Gazeta Wyborcza” z 21. 09.
- Hawking S. [1997], *Zastrzeżenia bezwstydnego redukcjonisty*, [w:] R. Penrose, *Makroświat, mikroświat i ludzki umysł*, Prószyński i S-ka, Warszawa.
- Hegel G.W.F. [1994], *Wykłady z historii filozofii*, T. I, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Hempoliński M. [2005], *Prawda i racjonalność jako konstytutywne wartości wiedzy*, [w:] A. Motycka (red.), *Wiedza a prawda*, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa, s. 73–86.
- Kamiński S. [1992], *Nauka i metoda. Pojęcie nauki i klasyfikacja nauk*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin.
- Koutselini, M. [1997], *Contemporary Trends and Perspectives of the Curricula: towards a meta-modern paradigm for curriculum*, vol. 5, no 5, s. 87–101.

- Koźyż-Koźalski S. [2005], *Uniwersytet a rynek*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- Krąpiec M.A. [1982], *Nauka i religia*, [w:] tenże, Człowiek, kultura, uniwersytet, RW KUL, Lublin, s. 175–204.
- Labaree D.A. [1998], *Educational Researchers: Living with a Lesser Form of Knowledge*, „Educational Researcher” vol. 27, no. 8, s. 4–12.
- Melosik Z. [2002], *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskurs wolności, wiedzy i władzy*, Wydawnictwo WOLUMIN, Poznań.
- Narkiewicz-Niedbałec E. [2006], *Socjalizacja poznawcza uczącej się młodzieży. Studium z zakresu socjologii wiedzy i edukacji*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra.
- Popkewitz T.S. [2000], *The Denial of Change in Educational Change: Systems of Ideas in the Construction of National Policy and Evaluation*, „Educational Researcher” vol. 29, no. 1, s. 17–29.
- Popper K.R. [1986], *The Open Society and its Enemies*, vol. II, RKP, London and New York.
- Ravitch D. [2001], *Left Back: A Century of Battles Over School Reform*, Simon & Schuster, New York-London.
- Reale G. [1994], *Historia filozofii starożytnej*, T. I, RW KUL, Lublin.
- Reilly D.H. [1989], *A Knowledge Base for Education: Cognitive Science*, „Journal of Teacher Education”, May-June, s. 9–13.
- Stanley W.B. [1982], *What Social Education Content Is Most Important*, „Educational Leadership” May, s. 588–592.
- Stevens R., Wineburg S., Herrenkohl L.R., Bell P. [2005], *Comparative Understanding of School Subjects: Past, Present, and Future*, „Review of Educational Research” vol. 75, no. 2, s. 125–157.
- Tatarkiewicz W. [1986], *Droga do filozofii*, [w:] tenże, O filozofii i sztuce, PWN, Warszawa, s. 17–40.
- Szacki J. [1983], *Historia myśli socjologicznej*, T. 1, PWN, Warszawa.
- Szkuclarek T. [1993], *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Twardowski K. [1919], *O jasnym i niejasnym stylu filozoficznym*, „Ruch Filozoficzny”, t. V.
- Wądołowski W. [2008], *Elementy polskiej tożsamości społeczno-kulturowej w wybranych podręcznikach języka polskiego dla III klasy gimnazjum*, rozprawa doktorska, KUL, Lublin.
- Zacher L.W. [2004], *Od społeczeństwa informacyjnego do społeczeństwa wiedzy (dylematy przejściowe: między informacją, wiedzą i wyobraźnią)*, [w:] L.H. Haber (red.), *Spółeczeństwo informacyjne – wizja czy rzeczywistość?* T. 1, AGH, Kraków, s. 103–112.
- Zemłó M. [2006], *Szkółka w stanie anomii. Raport*, Urząd Miejski w Białymstoku, Białystok.
- Znanięcki F. [1991], *Humanizm i poznanie*, [w:] tenże, Pisma filozoficzne, t. II, PWN, Warszawa, s. 235–458.
- Znanięcki F. [1994], *Naukowa funkcja socjologii edukacji*, „Forum Oświatowe”, nr 1, s. 243–255.

Mariusz Zemło

The John Paul II Catholic University of Lublin

KNOWLEDGE-BASED SOCIETY – NEAR FUTURE OR DISTANT PROSPECT?

(Summary)

The submitted paper proposes that the emergence of the knowledge based society does not primarily depend on the structural conditioning of its functioning, its technological infrastructure or proper management of information space, etc., but rather on the quality of knowledge which is at people's disposal and which is to a large extent shaped by the school. The analysis of parameters of the school knowledge which is currently implemented at schools reveals that the formation of graduates does not meet the requirements of the age of the knowledge based society. It can be, thus, extrapolated that the knowledge based society (not to be confused with society whose economy is based on knowledge) still remains a rather remote prospect. Thus, in order to make it a nearer perspective, radical steps must be undertaken to reform institutions responsible for the condition of individual awareness, which applies particularly to schools.

Keywords: knowledge based society, school knowledge, parameters of school knowledge, sociology of knowledge, sociology of education.

PAWEŁ BYTNIEWSKI
Zakład Filozofii Kultury
WFiS UMCS Lublin

KULTURA SAMOPOZNANIA A KRYZYS NOWOCZESNOŚCI

Streszczenie

Czasowe zróżnicowanie kultury jest czymś, czego istoty ludzkie, jako byty realne, nie mogą uniknąć. Wydaje się więc, że analiza tej różnorodności, jaką jest kultura w swym zróżnicowaniu czasowym, wyodrębnienie typów i form temporalizacji kultury, jest zagadnieniem fundamentalnym. „Długie trwanie”, albo bycie „efemerydą”, bycie „współczesnym” lub nie oraz inne określenia rodzajów temporalizacji kultury są bowiem kategoriami wyrażającymi zarówno sposoby bycia indywidualnych i zbiorowości ludzkich, jak i rozmaite formy świadomości uczasowienia owego bycia. „Kultura samopoznania” – szczególnie wrażliwy na czas „teren” formowania się owej świadomości – w jej nowoczesnej postaci stanowi wyzwanie dla spójności ludzkiego bycia w świecie. Wykształcenie bowiem, jako zespół intelektualnych środków opanowywania tej różnorodności, nowoczesność sama stawia pod znakiem zapytania. Bycie sobą w nowoczesności staje się problematyczne tak, jak i wiedza o sobie samym i to w sposób przedtem nieznanymi. Być może więc żyjemy w epoce paradoksalnej przez to, że czyniąc nas samych podmiotem wiedzy w coraz większym stopniu ogranicza nam ona dostęp do wiedzy o sobie samym.

Słowa kluczowe: asynchroniczność, kultura samopoznania, wykształcenie, wiedza, temporalizacja

* * *

Spółczeństwo oparte na wiedzy to takie, które wiedzę czyni a k t y w -
n ą s k ł a d o w ą procesów społecznych; wiedza jest tu nie tylko wynikiem

historycznie ukształtowanej determinacji życia społecznego i efektem inercji zbiorowego doświadczenia, ale jest także czynnym podmiotem ich formowania. W społeczeństwie opartym na wiedzy chodzi zatem o wiedzę, która ma znaczenie nie tylko czysto poznawcze, ale przede wszystkim bezpośrednio uczestniczy w przekształcaniu świata społecznego.

Świat społeczny tak kształtowany staje się niezwykle i bezprecedensowo wymagający w stosunku do podmiotów w nim uczestniczących. Świat bowiem „nasycony” wiedzą i wiedzą wymodelowany, to świat będący środowiskiem życia, które nie toleruje już ani wiedzy opartej na prymitywnych, samorzutnych technologiach jej wytwarzania, ani wiedzy opartej na trywialnych sposobach jej przekazu. Dlatego też w społeczeństwie opartym na wiedzy procesy poznawcze podporządkowuje się zabiegom edukacyjnym, a przyrost wiedzy uzależnia się od efektywności działania społeczności uczonych, efektywności warunkowanej przez jedność wyspecjalizowanych technologii i nauk. Wszystko to dzieje się w sposób, który co do tempa przemian jak i ich rozległości tak daleko wykracza poza historyczne doświadczenia, że następuje szybka inflacja, nie tylko prognoz, ale nawet diagnoz sytuacji w tym zakresie.

Spółeczeństwo oparte na wiedzy to – być może – końcowy produkt synergetycznej ewolucji kultury i społeczeństwa, która przeobraziła świat Zachodu w świat nowoczesny. Synergetyczny związek między nauką, technologią i edukacją – oto pole relacji, w jakim społeczeństwo oparte na wiedzy określa funkcje i wartości poznania. Stąd też na plan pierwszy wysuwają się te kwalifikacje wiedzy, które podkreślają epistemiczno-technologiczne i epistemiczno-edukacyjne jej aspekty (jak np. związek technologii gromadzenia informacji z typami dostępu do niej) kosztem tych, które tradycyjnie wiąże się z jej statusem epistemologicznym (w związku z takimi kwalifikacjami jak prawda czy pewność).

Przeobrażenia te inicjuje radykalna przemiana, która dokonuje się w wieku XVII w trzech obszarach rzeczywistości społecznej: kulturze umysłowej, technologii i formach organizacji życia społecznego, a (prawdopodobnie) kończy współczesna postać „społeczeństwa informacyjnego” [Castells 2007: 36–37]. Mówiąc o „końcu” mam na myśli przede wszystkim pewną cezurę, której dyskusyjną obecność w nowoczesności chciałbym uwypuklić. Chodzi o wewnętrzną przemianę nowoczesnego świata Zachodu, która sprawia, że powiązania między tymi trzema dziedzinami rzeczywistości społecznej z synergetycznych stają się dysfunkcjonalnymi z uwagi na sposób, w jaki kształtują kulturę samopoznania, a zwłaszcza ten jej obszar, który jest z istoty wiedzotwórczy – wykształcenie. Tego rodzaju przemiany bowiem nie tylko przekształcają społeczeństwo tj. nie tylko tworzą nowe typy interakcji, instytucji i praktyk, które nieuchronnie czynią wiedzę

medium działania społecznego, nie tylko przekształcają sposoby funkcjonowania samej wiedzy, lecz także w nowy sposób kształtują podmiotowość. Bycie sobą w nowoczesności staje się więc problematyczne tak, jak i wiedza o sobie samym i to w sposób przedtem nieznanym. Być może więc żyjemy w epoce paradoksalnej przez to, że czyniąc nas samych podmiotem wiedzy w coraz większym stopniu ogranicza nam ona dostęp do wiedzy o sobie samym.

Wszystkim entuzjastom procesów, których efektem jest (ma być) społeczeństwo oparte na wiedzy trzeba zatem przypomnieć to, co dostrzegł jeden z nowożytnych twórców jego idei – Francis Bacon: wiedza, gdy podlega wpływom warunków społecznego bytowania ludzi narażona jest na *idolatrię* [Bacon 1955: 66]. A zatem: w im większym stopniu procesy wytwarzania i konsumpcji wiedzy są uspołeczniane (jak się wydaje nieuchronnie) w tym większym stopniu sama wiedza poddana jest presji różnorodnych typów złudnej spójności, konserwującej jej minione sukcesy i antycypującej jej przyszłe porażki, spójności, która jest osiągnięta wspólnym wysiłkiem tych, którzy wiedzę wytwarzają i tych, którzy w coraz większym stopniu są jedynie jej konsumentami.

Wiedza naukowa, ta, którą ukształtowała rewolucja początku XVII wieku, wytworzyła dwa zasadnicze mechanizmy chroniące jej autonomię. Po pierwsze, chodzi o aparat metodologiczny (pojęciowy i technologiczny), który umożliwił nauce rozwój, tj. torował drogę wysiłkom przezwyceźniania przeszkód epistemologicznych, blokad rozwoju, które nauka bądź sama wytworzyła, bądź nabyła ze swego środowiska kulturowego. Po drugie, chodzi o mechanizm funkcjonowania „ciała społecznego” nauki, wspólnoty uczonych, w ramach której więź społeczna jest warunkowana porządkiem wartości poznawczych. W tym przypadku rozwój wiedzy podtrzymują grupowe interesy poznawcze uczonych.

Ważne jest więc w tym miejscu wskazanie *n o w o c z e s n y c h* form ograniczenia owej autonomii. Po pierwsze, nowoczesna nauka za pośrednictwem technologii nabyła szczególnej własności: zdolności urzeczywistniania w świecie nie tylko swych sukcesów ale też swych błędów i złudzeń. Krytyka, jeśli wraca do nauki z tego świata, nie musi już mieć postaci ograniczonej formułą scjentyzmu: „moja etyka to *m o j a m e t o d o l o g i a*” [Amsterdamski 1983: 134], nie musi, a często wręcz nie może, mieć formy naukowej. Naukę nowoczesną obciąża więc „kompleks Fausta”, kompleks woli mocy. Okazuje się bowiem, że idole nauki manifestują swój byt także poza terytorium, nad którym nauka sprawuje bezpośrednią kontrolę. Okazuje się wtedy także, że jej związek z techniką staje się problematyczny również w sensie poznawczym. Po drugie, „ciało społeczne” nauki wcale nie jest mniej podatne na złudzenia, niż każde inne społeczne ciało. Nauka, uzyskując swą autonomię społeczną wchodzi do „gry sił” społecznych,

jak każdy inny jej uczestnik. Choć zatem autonomia tego typu może chronić skutecznie społeczność uczonych przed idolami powstałymi poza nią, to może ona kreować swe własne idole. Choć więc wartości poznawcze nauki dają się pogodzić z grupowymi interesami poznawczymi, to nie zawsze dają się pogodzić wszystkie i to tak, by pierwszeństwo tych poznawczych było zapewnione. Spójność grupy, jej tradycje, uprzywilejowane pozycje wewnątrz grupy, to wartości nie do pogardzenia w sytuacji, gdy na skutek nasilającej się konkurencji, szybkiego przyrostu wiedzy, coraz trudniej osiągać wartości poznawcze. Postępy czynione przez nowoczesną naukę skazują niekiedy całe społeczności uczonych na byt wegetatywny, konserwujący reaktywne a nie aktywne postawy i to zarówno wobec wiedzy jak i społeczeństwa. A więc, choć sukces w nauce jest imperatywem uczonego i osiąga on ów sukces dzięki temu, że urzeczywistnia wartości poznawcze, to droga do sukcesu o którym można powiedzieć, że jest zarazem sukcesem całego społeczeństwa (opartego na wiedzy) jest długa i często urywa się gdzieś, gdzie przebiega granica między „społeczeństwem” a wspólnotą uczonych.

Co zatem może stanowić ograniczenie idolatrii w warunkach społeczeństwa opartego na wiedzy? Hamulcem dla idolatrii w społeczeństwie opartym na wiedzy może być wiedza, choć nie ta, której wpływ na ludzkie środowisko życia jest dziś tak przemożny, lecz ta, której szczególna struktura, funkcje i tradycje, z jakich się wywodzi, pozwala istotom ludzkim być podmiotami w tym środowisku. Społeczeństwo oparte na wiedzy musi być społeczeństwem opartym na wiedzy, która czyni istoty ludzkie zdolnymi do reprodukcji kultury samopoznania w warunkach nowoczesności.

Punktem wyjścia niniejszych rozważań uczynię więc kulturę samopoznania i jej główny składnik epistemiczny – wykształcenie.

KULTURA SAMOPOZNANIA A WYKSZTAŁCENIE

Kultura jest zespołem środków symbolicznych, którymi posługujemy się wtedy, gdy obcujemy z innymi ludźmi, gdy ich rozpoznajemy i porozumiewamy się z nimi pośród znaczeń, jakie wspólnie zastajemy w świecie już przeobrażonym przez minione pokolenia. *P r a c a i k o m u n i k a c j a* – dzięki środkom, jakich dostarcza kultura – staje się w ten sposób terenem intensywnych oddziaływań, wymian zdolnych przeobrazić wszystko, lub prawie wszystko, w ludziach i między ludźmi. Kultura funkcjonuje wówczas jako narzędzie osiągania przez istoty ludzkie spójności z zastanym porządkiem świata, wypracowywania przyległości

własnych działań i myśli do myśli i działań innych ludzi. Staje się tym samym środkiem osiągania zadomowienia w tym, co normalne i oczywiste. Dzięki niej świat, jako świat naszego pochodzenia i zamieszkania, staje się wspólny, intersubiektywnie podzielany z innymi.

Lecz środki jakich dostarcza kultura, choć zastane i gotowe, właśnie dlatego, że są środkami, nie determinują jednoznacznie sposobów swego użycia. Nieobecność ich światów pochodzenia przydaje im lekkości, pozbawia inercji wiążącej z kontekstem przeszłości i udziela abstrakcyjnej własności, jaką jest przezroczystość wobec wielu działań, przedmiotów i celów. Kultura zatem to także zasobnik środków rozpoznawania tego, co inne i nietożsame, a nawet piętnowania tego, co obce i niezrozumiałe [Goffman 2005: 35]. Nie tylko praca i komunikacja, ale także w a l k a jest formą kształtowania i osiągania intersubiektywności, w której zaangażowane są środki kultury. W walce bowiem rzeczywiste staje się nie to, co własne i dostępne, nie to, w czym jesteśmy zadomowieni, ale to, co obce, często niezrozumiałe i odrzucane, co jest „zbędne” i „niegodne uznania”. Walka za pomocą środków symbolicznych, w dziedzinie tego, co może być intersubiektywne, to właśnie walka o uznanie – walka o bycie uznanym i władzę uznawania. Jest więc kultura – jako zespół odziedziczonych środków nadawania znaczeń – także narzędziem d e f a m i l i a r y z a c j i ś w i a t a. Tylko my, ludzie – w sposób angażujący środki symboliczne – potrafimy tak radykalnie zaprzeczyć przynależności gatunkowej innych ludzi, zakwestionować racjonalność odmiennych od naszego porządków przynależności do świata. Ale też tylko istoty ludzkie mogą radykalnie zakwestionować swą własną przynależność do świata, swój światowy byt. Dzięki kulturze więc inni ludzie stają się dla nas „obcy” lub „swoi”, „współcześni” bądź też „anachroniczni”, „otwarceni na komunikację” lub „niezrozumiali” a więc dostępni w sposób, który zakłada konieczność posłużenia się środkami symbolicznymi. Dzięki środkom symbolicznym, jakich dostarcza kultura, z doświadczeń budujemy wrażliwość na swą własną przynależność do świata i obecność w nim innych. Tego rodzaju kwalifikacje osiągają różne stopnie intensywności i obejmują różne sfery bytu. W wypowiedzanych słowach, gestach, przekazach, w odziedziczonych sposobach zachowań i przedmiotach, rozpoznajemy własny lub obcy świat i akceptujemy lub odrzucamy swoją lub innych w nim obecność.

Dlatego możemy powiedzieć o kulturze, że jest także zespołem środków, pozwalających na o b c o w a n i e z s a m y m s o b ą. To kultura dostarcza sposobów poświadczania obecności wobec siebie. W formach intersubiektywności, jakich dostarcza praca, komunikacja i walka zwracamy się bowiem także k u s o b i e s a m e m u, w sobie samym znajdujemy bądź oparcie dla teleonomii

działań kierujących się ku światu, bądź znajdujemy w sobie samym przedmiot działania i interpretacji. Jest więc kultura samopoznania wielce osobliwym zespołem oddziaływań, których równowaga stanowi o trwałości związku, w jaki heterogeniczna, zróżnicowana sieć praktyk, wzorów działania, form i sposobów egzystowania spaja się za pomocą znaczeń z subiektywnością przeżywaną w doświadczeniu, działaniu i refleksji. Kultura samopoznania zatem to zbiór symbolicznych i technologicznych środków, które pozwalają „być sobą”, „posiadać siebie”, „mieć się za kogoś”, „należeć do siebie” w sposób rozpoznawalny dla innych i od innych zależny, a więc taki, który kształtując doświadczenie, działanie i reflektowanie czyni nas zadomowionym lub obcym w świecie. Kultura samopoznania wymaga więc tego, że aby być sobą trzeba należeć do innych i wśród nich być danym sobie tj. odnajdywać środki obiektywizacji tego, co własne, tego, co inne i tego, co obce. Wymaga też i tego, że aby być sobą, trzeba dysponować środkami, za pomocą których możemy rozpoznawać siebie jako przynależących do innych tj. różnych od tych, którzy nie należą do tego samego świata, do którego my należymy.

W tym znaczeniu kultura samopoznania to pewien aspektowo uchwytany fragment „kultury bycia sobą” (*culture of the self*) [por. Foucault 1988], na którą składają się „technologie siebie” [Foucault 2000: 247–257] i „hermeneutyki siebie” [por. Ricoeur 2003, 2004; Foucault 2001]¹. Ich przedmiotami są „takozsamość” (*identité mēmeté*) i „tożsamość siebie” (*ipséité*) [Ricoeur 2004: 91], a środkami obiektywizowane w pracy, komunikacji, walce, twory symboliczne i technologiczne.

Obydwa terminy – „technologie siebie” i „hermeneutyki głównie siebie” – choć należą do odległych od siebie szkół mylenia filozoficznego (Foucault, Ricoeur) to powstały jednak na pewnym wspólnym podłożu: są świadectwem filozoficznych prób przewyciężenia kartezjanizmu, oraz zjawiska o znacznie szerszym zakresie – wytworzenia późno-nowoczesnej wrażliwości na podmiot. Ta ostatnia przemiana to efekt praktycznego przyswojenia przez ludzi Zachodu skonceptualizowanych w nowoczesności idei: problematyczności bycia sobą, imperatywu autentyczności i autonomii bycia sobą, itp.

Nie należy zatem pojmować tych technologii i hermeneutyk jako dyscyplin teoretycznych. Są one raczej pewnymi typami praktyk (działaniami inter-

¹ „Problem tożsamości osobowej stanowi w mych oczach wyróżnione miejsce porównania dwóch głównych sposobów użycia pojęcia tożsamości, które niejeden raz przywoływałem, nigdy ich naprawdę nie tematyzując. Przypominam człony porównania: z jednej strony, tożsamość jako bycie tym samym (łacińskie *idem*; angielskie *sameness*; niemieckie *Gleichheit*), z drugiej – tożsamość jako bycie sobą (łacińskie *ipse*; angielskie *selfhood*, niemieckie *Selbstheit*).” [Ricoeur 2003: 192]

pretacyjnymi) i t e c h n o l o g i a m i (sposobami urzeczywistniania), które za pomocą środków kulturowych interpretują i urzeczywistniają bycie sobą jako bycie dla siebie i dla innych.

Środki, o których mowa, nie tylko uczestniczą w wytwarzaniu przedmiotowych wrunków egzystencji człowieka i nie tylko przekształcają doświadczenie, refleksję, czy działanie w twory dostępne w intersubiektywnie podzielanym świecie. Nadają też im wszystkim (przedmiotom, działaniom, doświadczeniom itp.) t o ż s a m o ś ć z n a c z e n i a, czyniąc w ten sposób „ja” korelatem ich wszystkich. Obiektywizują je i czynią dostępnymi dla działań. Taka kulturowa (pozaorganiczna) obiektywizacja samego „ja”, właśnie jako stałego korelatu zadanych kulturowo znaczeń, czyni je dostępnym nie tylko dla innych, ale też otwiera doświadczające, działające i myślące „ja” na jego własny, światowy byt. W pewien sposób (tj. środkami kultury) ustanawia więc tożsamość i takozsamość tego „ja” łącznie z warunkami możliwości samopoznania. Warunki bowiem współbycia są tu zarazem warunkami samourzeczywistniania, jak i warunkami samopoznania. Kultura samopoznania umożliwia tym samym odnajdowanie własnego „ja” w świecie, traktowanie go jako części świata tj. włącza do pracy, komunikacji, walki... Bez ciągłego pozyskiwania symbolicznych środków ze świata, bez ich „poręczności”, przezroczystości względem myślenia, działania i doświadczania nic, co należy do „ja” nie może uzyskać choćby tylko względnej trwałości. Osiągnięte na tej drodze „ja”, jako korelat znaczeń, przeciwstawia się kulturze jako zespołowi środków. „Mogę” oparte na trwałości „ja” przeciwstawia się tu zmienności, wielości „jak” kultury.

W tak określonych tedy warunkach tworzy się poznanie, które jest różne zarówno od poznania przedmiotu jak i tego, co jest zespołem środków oddziaływania nań, co się zarazem u r z e c z y w i s t n i a i jest wciąż i n t e r p r e t o w a n e w działaniu, doświadczaniu i myśleniu. Tym czymś jest „ja” jako inercja działań wobec przezroczystości instrumentu i oporności przedmiotu, „ja” jako nietożsamość z aktem komunikacji możliwość jego kontynuacji, „ja” jako podmiot walki powstający w zawężeniu świadomości przez niebezpieczeństwo.

Miejsce wykształcenia, jako intelektualnego składnika kultury samopoznania, wyznacza zatem jego epistemiczny i technologiczny zarazem charakter. Jest ono bowiem efektem wiedzy jako środka oddziaływania na siebie, jest też środkiem przekształcania siebie jako podmiotu wiedzy.

W tym kontekście możemy myśleć o świecie nowoczesnym nie tylko w kategoriach jego wpływu na przemiany ludzkiego środowiska przedmiotowego, ale także o sposobach jego oddziaływania na kulturę samopoznania. Skoro nowoczesność autodefiniuje się w kategoriach własnej temporalizacji jako „nowe

czasy”, dopuścimy do głosu jej uprzywilejowane formy temporalizacji świata tam, gdzie określają one nowoczesny stosunek do kultury samopoznania. Taki jest zamysł niniejszego szkicu.

EPOKA NOWOCZESNOŚCI

W dziedzinie kultury umysłowej epoka nowożytna oddała inicjatywę filozofii i nauce. Przewrót zapoczątkowujący nowoczesność w tej sferze urzeczywistnił się w filozofii w osiągnięciu przez epistemologię roli wcześniej zarezerwowanej dla metafizyki, roli *philosophia prima*. W konsekwencji nowożytny sposób myślenia o podmiocie jako *fundamentum inconcussum* wiedzy, z jednej strony, pozbawił uprzywilejowania pozycję człowieka europejskiego i jego kultury w świecie, z drugiej zaś doprowadził do uniwersalizacji i autonomizacji tego, co ludzkie wobec świata. Ten sam przewrót, który obdarzył podmiot władzą przedstawiania i autonomią bytową wobec świata, nadał poznaniu naukowemu dynamikę procesu, ustanowił ścisły związek między techniką a poznaniem, zrewaloryzował stosunek między poznaniem bezpośrednim (intuicyjnym) a pośrednim [por. Pomian 1987; Amsterdamski 1983; Villari 2001]. Rzeczywistość sama zresztą zasadniczo zmienia swą strukturę i swój sens: z zamkniętego i zhierarchizowanego ontycznie świata przekształca się w otwarty wszechświat [por. Koyré 1998]. W konsekwencji klasyczny, znany ze starożytności jeszcze, podział nauk na teoretyczne, praktyczne i wytwórcze znika. W jego miejsce zaczyna kształtować się dyscyplinarna postać nauk, tj. taka, w której szczegółowo określone pole badań zostaje podporządkowane wymogom instytucjonalizacji i profesjonalizacji pracy uczonych.

Nic dziwnego zatem, że filozofia i nauka wymodelowane w ten nowy sposób zyskały w kulturze nowożytnej wpływy znacznie wykraczające poza ich cele poznawcze. Nowożytną wolą wiedzy steruje intencja krytyczna, która choć zwraca się w stronę własnych fundamentów epistemologicznych, to rzadko kiedy pozostaje w granicach samego poznania.

Z jednej strony zatem nauki stały się jednym z głównych ośrodków kształtowania nowoczesnej świadomości krytycznej i emancypacyjnej w różnorodnych, a więc także pozapoznawczych sensach tych określeń. Z drugiej zaś stały się aktorem sceny społecznej w nieznanym wcześniej sposób: poprzez ścisłą więź z technologią odegrały i wciąż odgrywają zasadniczą rolę w przekształcaniu materialnego i społecznego środowiska człowieka Zachodu. Wiedza naukowa uzyskuje od czasów nowożytnych swoiste formy obiektywizacji w świecie

społecznym. Są nimi technologiczne wcielenie teorii naukowych oraz szkoła. Ścisły związek między nimi wynika zaś z tego, iż świat technologicznie przeobrażony staje się nie tylko środowiskiem życia przesyconym nauką, ale też rzeczywistością, do której poznawczy dostęp w coraz większym stopniu może zapewnić już tylko nauka. Stąd wielka kariera w nowoczesnym świecie szkolnej edukacji oraz wszelkich instytucji zapewniających transmisję intelektualnych osiągnięć nauki.

W efekcie tych przemian w świetle radykalnej krytyki stanęła także cała tradycja kultury zachodniej. Zrozumiałe więc jest i to, że bezpośrednio i w szczególności na taką krytykę narażone były tradycje intelektualne, które najsilniej ukształtowały pojęcie o filozofii i nauce w czasach przednowożytnych, tradycje poznania humanistycznego. Poznanie humanistyczne, tak jak je rozumiano przez wiele stuleci, podtrzymywane było zawsze dwoma filarami: długim trwaniem kanonicznych tekstów kultury i świadectw przeszłości oraz erudycyjnymi sprawnościami ich aktualnych interpretatorów. Wykształcenie – jako ostateczny cel takiego poznania – wsparte na „uczonej wiedzy”, wcześniej na ogół niekwestionowane w swym autorytecie i nakierowane na cele praktyczne (w sensie greckiej *praxis*) staje się odąd negatywnym bohaterem krytyk inspirowanych metafizyczną zasadą „bycia u siebie” (byt medytującego *cogito* jest pewniejszy i lepiej znany niż byt tego, co wobec *cogito* transcendentne), epistemologicznym postulatem „wątpienia z zasady” (wątpić należy z zasady, a nie dla znanych wcześniej powodów) i metodą naukową (pewność jest wartością poznawczą, która zobiektywizowana w metodzie czyni poznanie dziedziną osiągnięcia niekończącego się przyrostu wiedzy). Praktyczność wykształcenia, która zasadniczo polegała na dostarczaniu jednostkom wiedzy typu światopoglądowego wraz z jej „obudową” w postaci erudycyjnych sprawności intelektualnych, pozwalała wciąż jednać się wykształconemu człowiekowi z czasem. Zarazem wiedza tego typu – wiedza, która kształci i jest kształcona – nigdy nie jest w stanie nadążyć za światem, którego jest częścią. Jej rolą bowiem jest właśnie kształcenie - łączenie w spójną całość dwóch światów: historycznego świata pochodzenia, którego podstawowym wymiarem jest jego czasowa „głębina” i świata aktualnego, którego podstawowym wymiarem jest rozległość relacji z innymi, również przynależącymi do tego świata. Ta podwójna przynależność kształcenia – wiedzy sprawia, że jest ono silnie eksponowane na czasowe przebiegi w kulturze i ich zakłócenia. Zrozumienie charakteru tych zakłóceń zależy zatem w znacznym stopniu od rekonstrukcji modeli czasowości, jakie pozwalają bądź nie na owo jednanie z czasem. Pytanie o funkcje owych modeli względem wykształcenia postawione w odniesieniu do nowoczesności brzmi więc: Jakie

formy temporalizacji kultury i jakie jej modele określają stosunek nowoczesności do kultury samopoznania?

WIEDZA I CZAS

Istotnym wymiarem złożoności zjawisk kulturowych jest wielość form jej temporalizacji. Być w czasie kultury – znaczy być odniesionym niejednoznacznie do wielu jego form, wielu typów przebiegu. Kultura bowiem nigdy nie jest całkowicie zsynchronizowana w czasie, żadna forma czasowości nie może zdominować jej całkowicie – oznaczałoby to bowiem jej śmierć, rozkład, utratę zdolności do przekształceń, niezdolność realizacji tego, co w niej potencjalne i ustanie procesów transmisji jej dorobku.

Zarazem – jak się wydaje – każda kultura wytwarzając model złożoności swego uczasowienia nie tylko lokuje w nim swe wytwory, ale także waloryzuje swe przebiegi czasowe – ustala normatywny porządek czasów i sposobów doświadczania tego, co w nich może się pomieścić. Wykształcenie, owa wewnętrzna przemiana i rozwój kształconego pod wpływem integracji aktualności z przeszłością, jest więc stałym wyzwaniem dla różnych modeli temporalizacji kultury. Krytyka, z jaką się spotyka wykształcenie w nowoczesności rzadko kiedy ujawnia się w deklaracjach uczestników kultury. Ci bowiem są albo nieświadomi jego roli, albo – przynajmniej deklaratywnie – podtrzymują jego społeczny prestiż. Krytyka ta działa na ogół skrycie: w zapominaniu, marginalizacji, zepchnięciu na obrzeże kultury tych jej form i tworów, które – z jakichś względów – nie mogą sprostać wymogom stawianym przez nowoczesne modele temporalizacji. Jak zatem rzecz przedstawia się w przypadku nowoczesności? Dlaczego staje się ona opresyjna wobec kultury samopoznania?

Odpowiedź na te pytania musi być złożona, bowiem złożony jest charakter czynników, które kształtowały i kształtują nowoczesność. Można jednak wyróżnić pewną ich dziedzinę, która prowadzi wprost do źródłosłowu autodefinicji nowoczesności, do kategorii czasu jako kategorii kulturowej. Rozpoznanie tej dziedziny wiąże się z trzema zasadniczymi kompleksami zagadnień:

Pierwszym jest problematyka dotycząca tego aspektu czasowej złożoności kultury, jakim jest „n i e w s p ó ł c z a s o w o ś ć” jej tworów. Treści kultury, ale także modele ich transmitowania mają zróżnicowane co do swego ulokowania w czasie źródła: pochodzą z różnych czasów. Niewspółczesowość oznacza jednak, że owe treści i modele są nie tylko starsze bądź młodsze, ale także to, że podzielamy je lub odrzucamy właśnie z racji stosunku do źródła ich pochodze-

nia, które jest, albo nie jest, zgodne z uznawaną przez nas genealogią. Z uwagi na niewspółczesowość powstają różnorakie modele prawidłowości następstw i uprzedniości twórców kulturowych, modele na ogół implicytnie podbudowane jakimś typem wartościowania tego, co z uwagi na różnorodność owych źródeł odnosi się do aktualnego porządku kultury. Pochodzenie z jakiegoś czasu bądź legitymizuje twór kulturowy w jego aktualnym otoczeniu albo przeciwnie, nadaje mu piętno zbędności. Niewspółczesowość może prowadzić do pozytywnej waloryzacji przedmiotu kulturowego (jak ma to miejsce w odniesieniu do zabytków) bądź przeciwnie – prowadzi do jego alienacji w czasie i deprecjonuje jako „przestarzały” element minionego świata.

A zatem czas przeszły może być kulturowo dokonany (nieaktywny, podatny już tylko na reinterpretację) bądź przeciwnie, może być czasem niedokonanym, wciąż jeszcze nadchodzącym i modelującym teraźniejszość. Czas przyszły z kolei może być albo jałowym czasem powtórzenia tego, co było, bądź przeciwnie, może być czasem apokaliptycznym, brzemienym w sens, ujawniającym znaczenie przeszłości. Możemy mówić w tym miejscu o zasadniczej, genealogicznej niejednorodności i nierównoważności porządków „czasów”. Rozmaitość zasad, według których ustala się porządek czasów i hierarchię ich ważności (czasy bowiem mogą być nasze bądź nie, mogą być lepsze lub gorsze, itp.) nie daje się objąć ani jednym, spójnym wzorcem doświadczania czasowości, ani jednym, spójnym jej modelem pojęciowym. Źródłowy dla wszystkich „czas wszystkich czasów” wymyka się spod władzy naszych kompetencji kulturowych.

Model temporalizacji określony względem formy, jaką jest niewspółczesowość zjawisk i twórców kultury może posłużyć także jako matryca waloryzacji wiedzy. Wiedza zatem może być uznawana za wartościową właśnie dlatego, że jest wiedzą starożytną bądź przeciwnie, z uwagi na to że jest wiedzą nową. Znajomość genealogii jakiejś postaci wiedzy może być uznana za niezbędną część kompetencji pozwalającej uczestniczyć w jej aktualnym wytwarzaniu (tak jest na ogół w naukach humanistycznych) lub też można traktować historyczny aspekt wiedzy jako marginalny (tak jest z kolei w naukach przyrodniczych). Jeśli zatem analizujemy takie zjawiska kulturowe, jak spór starożytników z nowożytnikami lub częstotliwość pozytywnej waloryzacji słów definiujących nowość jakiegoś twórcy, albo spór o źródłowość dla poznania wartości księgi (tekstu, autorytetu, tradycji) lub doświadczenia (instrumentu pomiarowego, obserwacji), to warto je systematycznie konfrontować z miejscem, jakie w modelach krytyki zajmuje niewspółczesowość.

Drugim istotnym obszarem tematycznym związanym z czasowym zróżnicowaniem kultury jest problematyka dynamiki zmienności jej treści, modeli

i mechanizmów. Tu spotykamy się z całym spektrum możliwych determinacji form temporalizacji kultury, jaką jest *asynchroniczność*: na jednym krańcu tego spektrum mamy do czynienia z „długim trwaniem” (*la longue durée*) [por. Braudel 1999]² takich zjawisk życia społecznego jak np. formy i techniki transportu morskiego, a na drugim doświadczamy „krótkiego trwania” efemeryd mody itp. Podobnie jak w przypadku niewspółczesowości mamy tu do czynienia z preferencjami względem typów wiedzy.

Długie trwanie wytwarza i konserwuje wiedzę szczególnego rodzaju: wiedzę-kompetencję, która pozwala odtwarzać wzorce zachowań, jakich nie jesteśmy już świadomi jako uczestnicy kultury. Powtarzamy tym samym gesty, których znaczenia pierwotne przesłania ich aktualna funkcja w działaniu, używamy pojęć, nie zdając sobie sprawy z historycznie zdeterminowanej stronniczości ich sensów, przeżywamy zatem świat nie bez związku z przeszłością, lecz w sposób, który nie pozwala na kontrolowanie jej źródeł. Długie trwanie tępi naszą wrażliwość genealogiczną, ustanawia „czas bez początku” i sposób bycia tego, co kulturowe, który można by nazwać „nie-źródłowością” lub istnieniem „sedymentalnym”. Na takiej właśnie formie temporalizacji wspierają się postaci wiedzy, które możemy kojarzyć ze strukturami świata przeżywanego objętych Husserlowskim terminem *Lebenswelt*. Oczywiście, nie tylko poprzedzają one wiedzę naukową, ale różnią się od niej swą strukturą i funkcjami w życiu społecznym: mają najczęściej charakter operacyjno-kontekstowy, spełniają funkcje legitymizacyjne i to na nich wspierają się praktyki hermeneutyczne: zarówno te, które należą do praktyk dnia codziennego, jak i te bardziej wyszukane, odnajdywane w literaturze filozoficznej. Dzięki długiemu trwaniu nasze aktualne doświadczenie może być projektowane w „głębię czasu” i w ten sposób niekonfliktowo przyłączone do wiedzy. Dzięki wiedzy wytwarzanej w oparciu o struktury długiego trwania możemy więc identyfikować się z tymi, którzy, choć niedostępni w porządkach interakcyjnych, w jakie możemy być aktualnie uwikłani to jednak należą do naszych czasów.

„Trwanie krótkie” przeciwnie, jest doświadczane w sposób, który zawsze sprzyja percepcji cezury wewnątrz przebiegu czasu. Krótkie trwanie ujawnia bowiem nagłość tego, co zachodzi. To właśnie efemeryczność, wydarzeniowość „krótkiego trwania” sprawiają, że przyłączenie do wiedzy już nagromadzonej tego, co ono obejmuje, podporządkowanie wzorcom przeżywania już ugruntowanym, może liczyć na powodzenie tylko w niewielkim stopniu. Struktury pojęciowe,

² Termin zaproponowany przez F. Braudela i systematycznie przez niego stosowany.

ale także sposoby przeżywania, jakimi dysponujemy, same bowiem muszą mieć dostatecznie długie trwanie, by mogły wyrażać bądź ujmować różnorodność tego, co w czasie się pojawia.³ Krótkie trwanie to eksces i święto – wyłom w rutynie czasu powszedniego. Wiedza ukształtowana pod presją krótkiego trwania, choć artykułuje się słabo w strukturach pojęciowych, to ma pewną szczególną cechę: lokalizując silnie doświadczenie w czasie, nadaje mu piętno oryginalności niezależnie od istotnego bogactwa treści. Dlatego trwanie krótkie pozwala bezrefleksyjnie identyfikować się z innymi: uczestnikami bądź świadkami nagłości tego, co jest doświadczane jako niepowtarzalność zdarzeń. Pozwala ono bowiem wiązać z podmiotami czasowość tego, co kulturowe w jedności biograficznej. Umożliwia zatem wiązanie się człowieka ze światem w inny sposób, niż ma to miejsce w przypadku *la longue durée* – pozwala stawiać znak równości między wielością tego, co aktualne a jednoczesnością tego, co (współ)przeżywane. Tak kształtuje się szczególny rodzaj wiedzy, który wyznacza pokoleniową tożsamość w jej odrębności, niepowtarzalności i nieprzynależności do innych czasów. Trwanie krótkie wytwarza wiedzę, która choć pozwala jedynie płytko zakorzeniać się w czasie historycznym, to czyni ów czas swoistym „markerem” tożsamości grupowych.

Wreszcie trzeci kompleks problematyki desynchronizacji kultury wyznaczają formy temporalnej koordynacji teleonomicznych odniesień wobec „horyzontów oczekiwań” i „przestrzeni doświadczeń” [por. Koselleck 2001: 359-389]. Zróżnicowanie form temporalizacji kultury obejmuje bowiem także różnorodność sposobów, za pomocą których aktualne relacje ze światem są dopełniane ich ante- i precedensami. Możemy więc mówić o retencjonalnych i protencjonalnych formach czasowego zróżnicowania kultury. Retencjonalnemu charakterowi doświadczenia (jest ono gromadzone i poddawane różnym „obróbkom” semantycznym) przeciwstawia się tu protencjonalny charakter oczekiwania (jest ono – wedle określenia R. Kosellecka – „uwspółcześnioną przyszłością” [Koselleck 2001: 365]).

Czasowe zróżnicowanie kultury zatem to także wielość typów teleonomicznych odniesień wyznaczających „horyzonty czasowe” uczestnictwa człowieka w tym, co minione i tym, co nadchodzi. Chodzi tu o wielość teleonomicznych odniesień, które różnią się między sobą wewnętrzną strukturą uczasowienia będącą pochodną ich przynależności do odmiennych horyzontów czasowych,

³ Ten stan rzeczy stwierdza K. Kerényi następująco: „Z ludzkich doświadczeń nie zawsze i nie od razu rodzą się myśli, mogą z nich powstawać obrazy i słowa, których żadne myśli nie poprzedzają.” [Kerényi 1997: 15]

w jakich odniesienia te mogą być spełniane przez podmioty. Inaczej czasowo są zorganizowane poszczególne kompleksy kulturowe, gdy w grę wchodzi ich doświadczanie, inaczej, gdy wymagają koordynacji działania, a jeszcze inaczej, gdy angażują intelekt. Różnice dostrzegamy wtedy, gdy możemy stwierdzić, iż wspólnota myśli – z uwagi na horyzont czasowy – nie konstytuuje się tak samo, jak wspólnota doświadczenia, a te obydwie z kolei różnią się pod tym samym względem od wspólnoty zorganizowanej przez współdziałanie. W konsekwencji zróżnicowanym modelom wewnętrznego uczasowienia kompleksów kultury odpowiadają także poszczególne dziedziny przedmiotowe: tego, co doświadczane, tego, co dane za pośrednictwem struktur pojęciowych i tego, co dokonywane w działaniu.

Czy spełnienia teleonomicznych odniesień są „w zasięgu ręki” i w „naszym czasie”, czy też należą do czasów, nad którymi nie mamy władzy, czy to doświadczenie „liczy się” jako istotny moment owych spełnień, czy raczej oczekiwanie – wszystko to zależy w jakiś sposób od stosunku do aktualności, w jakim pozostajemy w doświadczaniu, pojęciowaniu i działaniu. Różnica, jaka np. zachodzi między działaniem „technicznym” (w sensie *tēchné*), realizującym się w wytworzonym przedmiocie, a działaniem „praktycznym” (w sensie *praxis*) realizującym się w samym działaniu, jest nie tylko oczywistą różnicą ich charakterów intencjonalnych, ale także różnicą teleonomicznej struktury ich uczasowienia. Działanie techniczne spełnia się sensownie tak, że dopiero jego następczy efekt finalizuje samo działanie. Efekt ten trwa należąc do czasoprzestrzeni jako wytwór. Dzięki temu może być obiektem kolejnych działań i innych ludzkich odniesień także wtedy, gdy działanie wytwórcze ustaje. Natomiast działanie „praktyczne”, które nie pozostawia po sobie żadnych wytworów, spełnia się sensownie jedynie w aktualności i ma określoną w czasoprzestrzeni strukturę trwania jako procesu a nie wytworu (rzeczy). To sprawia, że ludzkie odniesienia do niego muszą mieć inny horyzont czasowy, niż ma to miejsce w przypadku wytworu *tēchné*. Podobnie różnica między zmysłowym doświadczeniem estetycznym a zmysłowym doświadczeniem poznawczym pozwala specyfikować nie tylko odmienności podmiotowych aktów, w jakich mogą być dane przedmioty i ich wartości, ale pozwala także różnicować czasowe charakterystyki odniesienia do nich podmiotu. Przedmiot zmysłowego doświadczenia o charakterze poznawczym może być zinterpretowany jako przynależący do obiektywnego czasu świata naturalnego, tymczasem przeżycie estetyczne może umieścić przedmiot poza czasem naturalnego dokonywania się: na przykład w wieczności.

Dopełniając aktualność oczekiwaniem i doświadczeniem czynimy wiedzę niezbędnym uczestnikiem porządków kultury. Wiedza jest bowiem współorganizatorem spójności zarówno doświadczeń jak i oczekiwań, pozwala zarówno „wy-

biegać” w przyszłość jak i zachowywać przeszłość. Im silniejszy protencjonalny bądź retencjonalny charakter naszych odniesień teleonomicznych, im obszerniejsza przestrzeń doświadczeń i rozleglejszy horyzont oczekiwań, tym większy udział wiedzy w organizowaniu tej spójności. Udział wykształcenia w tej wiedzy przybiera postać narracyjną i wyznacza spójność biograficzną życia jednostek.

Narracyjno-osobowa postać owej spójności kształtuje – jak się zdaje – trzy typy „opowieści” albo „historii” [Marquard 1994: 100–118], a tym samym trzy typy wiedzy stanowiącej „replikę” [Marquard 1994: 100–118] na nieciągłości i zakłócenia jakie powstają w kulturowym procesie jednania przeszłości z przyszłością. Pierwszy tworzy „historie uwrażliwiające” – typ narracji stanowiący remedium na odczarowanie świata. Drugi, to „historie zachowujące” kompensujące straty w kulturowym środowisku człowieka powstające w wyniku działania mechanizmu zbiorowego zapomnienia. Trzeci zaś, to „historie orientujące” redukujące wielość alternatyw, jaka powstaje zawsze w miejscu styku „przestrzeni doświadczeń” i „horyzontu oczekiwań”.

KRYZYS NOWOCZESNOŚCI

Te trzy grupy zagadnień (zagadnienie czasowego zróżnicowania kultury jako problematyka jej nie współczesności, asynchroniczności i wielości teleonomicznych odniesień) w istocie rzeczy pozwalają naszkicować odpowiedź na pytanie o związki między społecznym sposobem wytwarzania struktur czasowych kultury a wiedzą. Pozwalają także postawić pytania: Jakie postaci zjawisk kryzysowych mogą tu działać? Co charakteryzuje nowoczesność pod tym względem?

Wykształceniu grozi nie tylko krytyka motywowana nowym ideałem wiedzy naukowej [por. Amsterdamski 1983] lub nowymi ideami filozofii, ale i szerzej rozumiana krytyka kulturowa, motywowana nowym miejscem i nowymi funkcjami społecznymi wiedzy w nowoczesnej rzeczywistości. Społecznymi warunkami możliwości tej krytyki jest wytworzenie środowiska kulturowego, które podtrzymuje zdolność do odrywania się od przeszłości jako sprawność kulturową. Tym środowiskiem jest kultura modernizmu, kultura, która przyspieszając swój bieg sprawia, że „coraz mniej z tego, co było przeszłością, może stać się przyszłością; historycznym światom pochodzenia zagraża w coraz większym stopniu przestarzałość.” [Marquard 1994: 107]

Źródłowym czasem nowoczesności jest przyszłość. Nowoczesność to forma kultury, która ustala relacje między przeszłością a przyszłością jako asymetryczną relację między tym, co dokonane, nieaktywne i zamknięte a tym, co choć

dokonujące się i po części jeszcze nieobecne, to działające z oddali przyszłości na to, co aktualne.

Niewspółczesowość pracuje więc w nowoczesności w sposób, który pozwala aktualności wciąż odrywać się od przeszłości. Postęp, rozwój, przyspieszenie to kategorie zmienności waloryzujące czas obecny, jako zapowiedź przyszłości i deprecjonujące czas przeszły jako dokonany, zamknięty. Dlatego przeszłość i trwanie w czasie posiada w nowoczesności wartość już tylko symboliczną. Na tym opiera się nowoczesna istota i kariera instytucji *par excellence* nowoczesnych, jakimi są muzea. To już nie tylko pewien rodzaj waloryzowania przeszłości to także, a może przede wszystkim, radykalna zmiana statusu ontycznego tego wszystkiego, co do przeszłości należy. Oznacza to tyle, że nowoczesność dopuszcza przeszłość do obiegu i aktualizuje ją tylko wtedy gdy, uzyskuje ona lekkość i przezroczystość znaku pozwalające na właściwie dowolne manipulowanie. Pod tym względem przednowoczesne formy kultury różniły się od nowoczesności tym, że – na ogół i w przeważającej mierze – dziedziczeniu w nich podlegała przeszłość także jako substancja materialna wraz – na ogół – zachowanym oryginalnie światem symbolicznym. Światy przednowoczesne charakteryzuje bowiem zasadnicza jedność kultury technologicznej i symbolicznej. Stąd ich nowoczesne rozdzielanie – za Maxem Weberem – może być opisywane jako „odczarowanie świata”. Konsekwencją owego odczarowania jest jednak taka, że odczarowaną rzeczywistość aktualną dopełniają w obiegu kulturowym zupełnie „zaczarowane przeszłości”. Przeszłość – ujmowana kategoriami nowoczesności - nie ma bowiem już swego czasu i własnego miejsca, jest w znacznym stopniu w swych kulturowych funkcjach bajkowym światem tego, czego rzeczywistość nie ma. To, co nie oddziałuje, nawet z oddali przeszłości, przekształca się w ten sposób w fikcję. Wskazywany przez A. Giddensa jeden z głównych mechanizmów późnej nowoczesności, a mianowicie „rozdzielenie czasu i przestrzeni” [Giddens 2001: 23,30], działa tu rujnąco także na spójność światów pochodzenia. W ten sposób otwiera się droga do relatywizacji genealogii kulturowych, tj. tworzenia dowolnych rodowodów i kontaminacji kultur. Typowym przykładem tak działającej nowoczesności jest nowoczesna (od rewolucji kulturalnej epoki Meiji w połowie XIX w.) kultura japońska.

Zagadnienie to ma także istotny aspekt technologiczny. W istocie rzeczy bowiem każda forma transmisji kulturowej wymaga nie tylko czasu, ale też jakiejś technologii, o ile przekaz pewnej dowolnej treści możliwy jest dzięki jej obiektywizacji. Nawet prymitywna pod względem technologicznym kultura oralna oparta jest na specyficznych, kształconych, formach pamięci. Warto więc

zauważyć, że zmiana technologii przekazu kulturowego powoduje zawsze znaczne spustoszenie w zasobach i porządku tekstów kultury. Te, które były przekazywane wcześniej za pomocą wypartej już technologii skazane są na zapomnienie. Ich własny mechanizm utrwalenia i przekazu przestał istnieć. To dlatego druk równie skutecznie wyparł z obiegu kulturowego teksty rękopiśmienne, jak pismo spowodowało zapaść kultury oralnej. Dziś jesteśmy świadkami kryzysu książki. Kultura nowoczesna dysponuje więc nowoczesnymi technologiami przekazu, które są zarazem technologiami odrywania się od treści przekazów przeszłości. Osiągnięcie przez kulturę symboliczną lekkości – własności, która czyni jej funkcjonowanie niezależnym od społecznej reprodukcji świata materialnego – czyni ją bardziej podatną na systemy eksperckie i specyficzne technologie przekazu informacji. Nowoczesność to także taki efekt działania niewspółczesowości, który zmusza do specyficznego traktowania wiedzy jak planu działania w przyszłości wobec ukształtowania się „społeczeństwa ryzyka” [por. Beck 2002]. Efekt ten możemy nazwać „dezaktualizacją aktualności”, o ile głębia perspektywy „wydłużonych” w czasie sekwencji działań, zmusza do traktowania aktualnych działań jak reakcji na niedokonane jeszcze (i być może nigdy nie zrealizowane rzeczywiście) przyszłe sytuacje i problemy. Potencjalizacja świadomości tego, co w aktualności, rozbudowa „poczucia ewentualności” kosztem „poczucia rzeczywistości”, to znowu droga ułatwiająca karierę temu, co fikcyjne.

Mówiąc skrótowo: w obszarze kultury duchowej, jaką wytwarzamy w sposób nowoczesny, wykształceniu z jednej strony grozi przetrwanie tego, co minione a więc pozostawanie w sferze nieaktywnej „archiwum” kultury, a z drugiej natomiast w dziedzinie tego, co fikcyjne. W kulturze wymodelowanej nowoczesną niewspółczesnością wykształcenie staje się zbędne. I nie jest to jednorazowy akt, który dokonał się był niegdyś, ale proces, który odtwarza wciąż warunki naszej duchowej egzystencji.

Długie trwanie pozwala zaistnieć kulturze w sposób, który gruntuje ją na doświadczeniach powtarzalnych i anonimowych, przyjmowanych bezrefleksyjnie i w zaufaniu do ich wiarygodności. Czasowy byt takiej kultury w oczywisty sposób charakteryzuje inercja. Asynchroniczność nowoczesności to zatem taka forma czasowego uporządkowania kultury, która podporządkowuje ją trwaniu krótkiemu. Jest to kultura refleksyjnej samoświadomości wycofującej kredyt zaufania zaciągnięty wobec struktur świata przeżywanego (*Lebenswelt*), dzięki którym jednostki mogą osiągać taki poziom „ontologicznego bezpieczeństwa”, który egzystencjalne problemy zakorzenienia w świecie pozwala uznać za – przynajmniej z grubsza – rozwiązane. Instytucjonalna refleksyjność, samozwrotność, separacja doświadczenia, kolonizacja przyszłości – w takich kategoriach Giddens

opisuje społeczne i kulturowe efekty rozstania późnej nowoczesności z podłożem długiego trwania [por. Giddens 2001]. Wzorcowymi przykładami wiedzy sterującej zachowaniami ludzkimi staje się tu wiedza ekspertów, a więc wiedza traktująca życie jednostek jak obszar technologicznych zabiegów obliczonych na skuteczność. Groźba braku sensu własnego życia to – zdaniem Giddensa – najistotniejsze zagrożenie dla jednostek tak zdeterminowanych kulturowo. Lecz kulturowe preferencje wobec krótkiego trwania mają jeszcze jedną istotną konsekwencję: deficyt wspólnych podstaw życia. W ten sposób późna nowoczesność wytwarza kulturowy fenomen „podzielonych pamięci” [Giessen 2004: 27–40]. Fenomen ów polega na opartym na asynchronii przebiegów czasowych zakorzenianiu się zbiorowej pamięci grup społecznych w wydarzeniach, których rangę fundatorską dla tożsamości danej grupy owa pamięć może zaświadczyć. Podzielone pamięci legitymizują postawy zbiorowości wobec przeszłości z uwagi na (często traumatyczne czy też triumfalne) wydarzenia, których pamięć zbiorowe doświadczenie czyni znakiem tożsamości tych, którzy w nim uczestniczyli. Pamięci te są podzielone właśnie dlatego, że aby taką pamięcią się posłużyć, trzeba było niegdyś w danym wydarzeniu uczestniczyć. Uczestnictwo to w równym stopniu spaja daną społeczność, co i separuje ją od innych.

Cechą szczególną kultury określonej podzielonymi pamięciami jest brak zaufania do światów z drugiej ręki, przekazywanych w narracjach, mediatyzowanych w długotrwałym obiegu literatury, filtrowanych złożonymi kompetencjami hermeneutycznymi. Wykształcenie – wiedza i doświadczenie wspierane na tych kompetencjach w świecie społecznym podzielonych pamięci staje się zbędne.

Wreszcie trzeci obszar oddziaływania nowoczesnych form uczasowienia kultury na wiedzę: dziedzina temporalnej koordynacji teleonomicznych odniesień wobec „horyzontów oczekiwań” i „przestrzeni doświadczeń”. Nowoczesny sposób funkcjonowania tych determinacji uczasowienia kultury pozwala uznać za zasadniczy problem nowoczesności skuteczność wiązania przestrzeni doświadczenia z horyzontami oczekiwań. Aktualność czy też terażniejszość jawi się z jej perspektywy jako punkt indeterminacji zarówno stosunku do przeszłości jak i przyszłości.

Tranzytywny charakter terażniejszości, niespójność jej doświadczenia z przestrzenią minionych doświadczeń a także jej słaba przyległość do oddalającego się wciąż w nowoczesności horyzontu oczekiwań to punkty inicjatywy kryzysowych procesów wewnątrz nowoczesności. Dezintegracja czasowego uporządkowana nowoczesności w kategoriach „horyzontów oczekiwań” i „przestrzeni doświadczeń” może być sprowadzona do dwóch zasadniczych przypadków:

Pierwszy to kryzys spójności kultury jako pogłębiająca się wciąż asymetria między kurczącą się przestrzenią doświadczenia a rozrastającym się horyzontem oczekiwań⁴. Nowoczesność, jako kultura postępu i przyspieszenia neutralizuje, rzecz by można mumifikuje, wartość poznawczą minionych doświadczeń względem horyzontu oczekiwań. Im większe tempo przemian kulturowych tym mniejsza wartość doświadczeń ale też większa potrzeba wybiegania w nieznaną przyszłość. Im mniejsze nadzieje na możliwość projektowania minionych doświadczeń na przyszłe sytuacje, w tym większym stopniu wiedza, jako emanacja tych doświadczeń, staje się elementem sprawczym niepewności. W coraz większym stopniu nieprzewidywalna rzeczywistość jest bowiem planowana za pomocą środków intelektualnych podlegającym coraz szybszemu zużyciu.

Drugi przypadek asymetrii obejmuje głównie późno-nowoczesną sytuację pogłębiającej się partykularyzacji przestrzeni doświadczeń i uniwersalizacji (globalizacji) horyzontów oczekiwań. Partykularyzacja przestrzeni doświadczeń ujawniająca się w fenomenie podzielonych pamięci to efekt wyjałowienia form kulturowych zdolnych do systematycznego przekształcania doświadczeń w wiedzę. W im większym stopniu samowiedza późno-nowoczesnego człowieka musi polegać na doświadczeniach partykularnych, „nieprzekładalnych” na „języki” interpretacyjne wytworzone w oparciu o minione doświadczenia w tym większym stopniu horyzonty oczekiwań funkcjonują w kontekście teraźniejszości całkowicie oderwanej od życiowych sytuacji podmiotów (zbiorowych i indywidualnych).

Narracyjne strategie wykształcenia (historie uwrażliwiające, historie zachowujące, historie orientujące) w niewielkim tylko stopniu mogą zmienić taki stan rzeczy. Same bowiem są w zaniku z powodów, które miały uczynić z nich remedium. Można więc spodziewać się prędzej nowoczesnego wyjałowienia owych narracji w fikcji niż ich skutecznego oddziaływania.

KONKLUZJA

Absolutna spójność kultury w czasie, we wszystkich jego społecznych formach, jest postulatem utopii. Rzeczywiste społeczeństwa różnią się między sobą sposobami koordynacji swych form temporalizacji, ale też różnią się tym od postulowanych przez utopie, że pozostają w pewnym stanie chwiejnej równowagi własnych porządków uczasowienia. Społeczeństwo współczesne, społeczeństwo

⁴ Pisze R. Koselleck: „Im mniej treści doświadczenia, tym większe oczekiwania, które się z nim wiążą. Im mniejsze doświadczenie, tym większe oczekiwanie. Jest to formuła dla czasowej struktury nowoczesności, sprowadzonej do własnego pojęcia za pomocą kategorii „postępu”. [Koselleck 2001: 387]

dysponujące już naukowymi, technicznymi i edukacyjnymi środkami kolonizacji przyszłości różni się od swych wczesnonowoczesnych postaci tym, iż jest ono poddawane presjom czasu wcześniej nieznanym. Takie temporalne określenia kultury nowoczesnej, jak jej niewspółczasowość, asynchroniczność, a także czasowe zróżnicowanie kultury wyznaczające niespójne teleonomiczne odniesienia do tego, co minione i tego, co nadchodzi prowadzą na terenie nowoczesności do konfliktów koordynacji długiego i krótkiego trwania, antagonizmów niespójności przestrzeni doświadczenia i horyzontu oczekiwań, oraz wykluczających się modeli uczestnictwa w czasie kultury. Choć trzeba pamiętać, że konflikty tego rodzaju nie są czymś znanym jedynie w świecie nowoczesnym, to ważnym ich określeniem właśnie w nowoczesności w tym w późnej nowoczesności jest uczestnictwo w nich nauki. Określenie „społeczeństwo oparte na wiedzy” jest więc albo projektem utopii, albo uwzględnia dynamikę konfliktów wywołanych tym uczestnictwem.

Konsekwencje tych konfliktów ujawniają się przede wszystkim w dziedzinie kultury samopoznania jako zagrożenia reprodukcji podmiotowych zdolności uczestników kultury. Wykształcenie – osobowa forma wiedzy stanowiąca epistemiczny składnik kultury samopoznania – posiada bowiem swe temporalne postaci organizacji, które z trudem mieszczą się w czasie nowoczesnym, a czas późnej nowoczesności stanowi dla niego istotne zagrożenie. W konsekwencji, wykształceniu z jednej strony grozi przestarzałość tego, co minione, a z drugiej nadproduktywność w dziedzinie tego, co fikcyjne. Takie późno-nowoczesne postaci „uzbędniania” wykształcenia prowadzić mogą jednak – w warunkach społeczeństwa opartego na wiedzy – jedynie do dwóch scenariuszy: utopii bądź kryzysu.

BIBLIOGRAFIA

- Amsterdamski S. [1983], *Między historią a metodą. Spory o racjonalność nauki*, Warszawa: PIW.
- Bacon F. [1955], *Novum organum*, Warszawa: PWN.
- Beck U. [2002], *Społeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, Warszawa: Wyd. Scholar.
- Braudel F. [1999], *Historia i trwanie*, Warszawa: Czytelnik.
- Castells M. [2007], *Społeczeństwo sieci*, Warszawa: PWN.
- Foucault M. [1988], *Technologies of the Self a Seminar with Michel Foucault*, L.H. Martin, H. Gutman., P.H. Hutton (ed.), Univ. Mass. Press.
- Foucault M. [2000], *Technologie siebie [w:] Foucault M., Filozofia, historia, polityka. Wybór pism*, Warszawa – Wrocław: PWN.

- Foucault M. [2001], *The Hermeneutics of the Subject. Lecture at the College de France. 1981 – 82*, (ed.) F. Ewald, A. Fontana, New York: Picador.
- Giddens A. [2001], *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Warszawa: PWN.
- Giessen B. [2004], *Noncontemporaneity, Asynchronicity, and Divided Memories*, “Time & Society” vol. 13, pp. 27–40.
- Goffman E. [2005], *Piętno. Rozważania o zranionej tożsamości*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Kerenyi K. [1997], *Dionizos. Archetyp życia niezniszczalnego*, Kraków: Wyd. Baran i Suszczyński.
- Koselleck R. [2001], „Przestrzeń doświadczenia” i „horyzont oczekiwań” – dwie kategorie historyczne, (w:) Koselleck R., *Semantyka historyczna*, Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.
- Koyré A. [1998], *Od zamkniętego świata do nieskończonego wszechświata*, Gdańsk: Wyd. słowo/obraz terytoria.
- Marquard O. [1994], *O nieodzowności nauk humanistycznych*, [w:] Marquard O., *Apologia przypadkowości. Studia filozoficzne*, Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Pomian K. [1987], *Trzy modele poznania* [w:] *Obecność. Leszkowi Kołakowskiemu w 60 rocznicę urodzin*, (red.) Londyn: Wyd. „ANEKS”.
- Ricoeur P. [2003], *O sobie samym jako innym*, Warszawa: PWN.
- Ricoeur P. [2004], *Drogi rozpoznania*, Kraków: Znak.
- Villari R. (red) [2001], *Człowiek baroku*, Warszawa: Oficyna Wydawnicza VOLUMEN.

Paweł Bytniewski

The Maria Curie-Skłodowska University in Lublin

THE CULTURE OF SELF-CONSCIOUSNESS AND THE CRISIS OF MODERNITY

(Summary)

Human beings are real entities and as such, they cannot avoid temporal diversity within culture. Thus, it seems that the analysis of a subject as diverse as the temporally varied culture, as well as the identification of types and forms of culture temporalization are of fundamental importance. ‘Long-lasting’ or being ‘ephemeral’, ‘modern’ or otherwise, as well as other expressions denoting the types of culture temporalization – these categories communicate both the model of being of individuals and communities, as well as various forms of temporalizing such being. ‘The culture of self-consciousness’, which is a particularly time-sensitive ‘area’ of formation of such awareness, in its modern form poses a challenge for the cohesion of human being within the world. Education, as a set of intellectual means of managing such variety, is questioned by the modernity itself. Being oneself in modernity is rendered problematic and so is the knowledge of oneself, which occurs in a manner previously unknown. Perhaps, therefore, we are living in the age of paradox, as by making ourselves the subject of knowledge, it progressively limits our access to knowledge about ourselves.

Keywords: asynchronicity, culture of self-consciousness, education, knowledge, temporalization

ARKADIUSZ JABŁOŃSKI
Instytut Socjologii KUL

PRAWDA SPOŁECZEŃSTWA JAKO CEL KRYTYCZNYCH BADAŃ WIEDZY

Streszczenie

W niniejszym artykule ukazać chcę formowanie się społeczeństwa wiedzy, jako efektu krytycznych badań nad wiedzą w celu dochodzenia do prawdy społeczeństwa w opozycji do odkrywania prawdy o społeczeństwie. Prawda społeczeństwa daje się ująć jako skutek diachronicznego podejścia do wiedzy i dialogicznego podejścia do krytycyzmu. Prawda o społeczeństwie opisywana jest jako efekt synchronicznego podejścia do wiedzy i monologicznego traktowania krytyki. Diachroniczne podejście do wiedzy skupia się na możliwości formułowania wiedzy o rzeczywistości, ale jest to wiedza traktowana jako omylna. Podejście do wiedzy jest natomiast synchroniczne ponieważ albo skupia się na wyznaczaniu niezmiennych autorytetów rozumu w opozycji do zmiennych źródeł niewiedzy w sferze społecznej, albo też skupia się na poznawczych źródłach twierdzeń o świecie, z których wyrastają wszelkie następne. Krytycyzm jest dialogiczny ponieważ skupia się na rozwoju nowych twierdzeń wiedzy dzięki krytycznemu poprawianiu zastępującemu dotychczasowe twierdzenia. Krytycyzm jest monologiczny, ponieważ jego zadaniem jest albo ukazanie, w jaki sposób niewiedza jest symptomem indywidualnych błędów w doborze źródeł wiedzy, albo czyni swoim celem uwolnienie nas od błędnego traktowania twierdzeń wiedzy jako odnoszących się do rzeczywistości poza-dyskursywnej.

Słowa kluczowe: prawda, społeczeństwo, wiedza, krytycyzm

* * *

W niniejszym artykule rozpatrzeć chcę kwestię dotyczącą społeczeństwa opartego na wiedzy. Mówiąc o społeczeństwie opartym na wiedzy odróżnić chcę je od mających ugruntowaną w literaturze przedmiotu pojęć społeczeństwa informacyjnego czy też społeczeństwa wiedzy, które wiążą się z upowszechnieniem technologii informatycznych oraz z tworzeniem warunków dla innowacji

(m.in. zarządzanie wiedzą, kapitał intelektualny, kapitał wiedzy, kapitał ludzki), zwłaszcza w gospodarce [zob. m.in. Gladstone 2004]. Społeczeństwo oparte na wiedzy rozumem znacznie szerzej, jako tworzenie warunków chroniących ludzkie prawo do racjonalnego i wolnego działania. Inaczej chodzi o ochronę dziedzictwa Oświecenia – Kantowskiej dorosłości polegającej na odwadze posługiwania się rozumem. Dziedzictwo to wydaje się tym bardziej zagrożone im bardziej nowoczesne środki informatyczne i medialne wymuszają powstawanie wytworów wiedzy coraz bardziej oderwanych od rzeczywistości. „W latach osiemdziesiątych profesor ekonomii z Yale Robert Shiller opublikował w ‘American Economic Review’ artykuł, w którym dowodził, że ‘teoria skutecznych rynków’ została podważona przez zmienność kursów akcji, niemających żadnego odniesienia do rzeczywistych dywidend. Tym samym ściągnął na siebie naganę teoretyka finansów Roberta Mertona, który stwierdził, że rynki spekulacyjne wcale nie są ‘za bardzo zmienne’. Merton dostał w 1997 roku Nagrodę Nobla w dziedzinie ekonomii za opracowanie nowej metody wyceny pochodnych instrumentów finansowych, ale niedługo po tym jego reputacja i konto bankowe doznały poważnego uszczerbku. Był bowiem jednym z zarządców funduszu hedgingowego LTCM, który został niemal doprowadzony do ruiny z powodu spekulacyjnej niestabilności, której istnienie Merton negował” (Wheel 2005: 312). Jest to jeden z wielu przykładów oderwania od rzeczywistych problemów społecznych, teoretycznych opisów rzeczywistości społecznej (np. trzecia droga, deregulacja zarządzania gospodarką, koniec historii, zderzenia cywilizacji), które stanowią współczesne mityczne (w znaczeniu Kołakowskiego) formuły zastępujące rzeczywistość.

Problem moim zdaniem nie tkwi w błędnym rozpoznaniu prawdy o społeczeństwie, które wpływają na kształtowanie naszej wiedzy, a zatem i na tożsamość nowoczesnych społeczeństw, ale wynika z pewnej logiki kształtowania tej tożsamości opartej na wiedzy. Tożsamość kształtowana na podstawie różnych prawd o społeczeństwie, powstaje jako efekt określania świadomości przez wszelkie formy dyskursywnego użycia języka, który „konstruuje, definiuje i wytwarza przedmioty wiedzy, które stają się zrozumiałe, wykluczając jednocześnie inne sposoby pojmowania jako niezrozumiałe. [...] Dyskurs jest środkiem, dzięki któremu ciała materialne zyskują znaczenie w wyniku włączenia w pole widzenia” [Barker 2005: 135]. Prawda o społeczeństwie późnej nowoczesności, traktowana jest jako podlegająca zmianie dzięki zmianom dyskursów. W ujęciu tym zakłada się, „że ludzie są jednostkami niepowtarzalnymi i interdyskursywnymi, a dyskursy, które ustanawiają społeczeństwo, bywają między sobą sprzeczne. [...] Jest bowiem tak, że ludzie tworzą swoją niepowtarzalność na drodze konstruowania nowych

języków. Formułują oni nowe metafory służące do opisu własnej osoby, zwiększając tym samym repertuar możliwych opisów alternatywnych [...]. Zjawisko to można odnieść nie tylko do jednostek, ale również do formacji społecznych. Zmiana społeczna staje się możliwa dzięki ponownemu przemyśleniu sposobu artykulacji części składowych ‘społeczeństw’ i stworzeniu nowego opisu porządku społecznego i przyszłych możliwości” [Tamże: 273]. Opisy te konstruowane są jako dążenie do odkrycia prawdy o społeczeństwie, w ramach której jedne obrazy rzeczywistości walczą o swoją dominację z obrazami konkurencyjnymi. Zanika jednak sama rzeczywistość, a pozostają obrazy konkurujące z sobą o prymat w świadomości ludzkiej. Jak możliwy jest jednak powrót do rzeczywistości, tak, aby wiedza pozwalała ludziom radzić sobie z nią skutecznie? Konieczna jest zmiana logiki podejścia do wiedzy, z poszukiwania prawdy o społeczeństwie, na kształtowanie prawdy społeczeństwa.

1. PRAWDA SPOŁECZEŃSTWA A PRAWDA O SPOŁECZEŃSTWIE

Tytułowa „prawda społeczeństwa” pochodzi z zbioru *Esejów o społeczeństwie i kłamstwie* autorstwa Wojciecha Chudego. Wychodzi on od konstatacji, iż prawda o danym społeczeństwie jest często „utajona głęboko” i nie da się odczytać w żadnych deklaracjach zawartych w programach różnych środowisk, ale zawarta jest w praktyce życia społecznego. Prawda społeczeństwa jest jego niejako czynionym z wewnątrz opisem, a nie wyjaśnieniem, które wyraża prawdę o społeczeństwie. „W stanowisku pierwszym całą prawdę sprowadza się do życia jednostkowego społeczeństwa *hic et nunc* – jest ona niepowtarzalna, polega na intuicji spontanicznego żywiołu społecznego, jest teraz-tutaj. W drugim – cały byt społeczny poddany jest prawdzie ogólnej, prawdzie odkrytej i zaprojektowanej” [Chudy 2007: 23]. Prawda społeczeństwa nie daje się wyjaśnić w ogólnych prawidłowościach życia społecznego redukującego je do kilku podstawowych wymiarów prawdy o społeczeństwie.

Kluczowym dla naszych rozstrzygnięć jest odróżnienie dwóch sposobów rozumienia prawdy – właściwego prawdziemu społeczeństwu oraz prawdziemu o społeczeństwie. Prawda społeczeństwa operuje rozumieniem pojęcia prawdy, pozbawionym jednoznacznych definicji i kryteriów. Odwołuje się do korespondencyjnej teorii prawdy, jako zgodności tego, co myślimy i mówimy z rzeczywistością. Z tego punktu widzenia wszelkie ludzkie twierdzenia cechują się napięciem między tym, co opisują, a tym, co jest poza nimi. Prawda staje się zatem warunkiem odnoszenia się do rzeczywistości, ale żadne takie odniesienie nie jest jedynym

prawdziwym obrazem rzeczywistości. Jej akceptacja nie wymaga wyjaśnień, na czym polega koncepcja korespondencji między zdaniem i faktami. Jest to kwestia drugorzędna, a zajmowanie się nią jako samodzielnym problemem powoduje popadanie w nierozstrzygalne trudności, podejmowanie werbalnych sporów o sam termin „prawda”, a w konsekwencji do swoistej mitologizacji tego słowa.

Zamiast sporów i trudności semantycznych lepiej przyjąć minimalny wymóg stanowienia przez prawdę idei regulatywnej względem komunikacji językowej, gdyż język domaga się jej uznania jako warunku koniecznego swojej funkcji opisowej i argumentacyjnej. Przyjęcie prawdy, jako odnoszenia się do rzeczywistości jest więc koniecznym, wstępnym warunkiem możliwości nadawania i odbioru komunikatów językowych. Bez uznania minimalnego warunku, jakim jest zgodność treści z rzeczywistością, wszelka komunikacja przestaje być możliwa. Prawda jest zatem warunkiem dialogu, w którym nic nie jest pewne, ale można drobnymi krokami, metodą prób i błędów zbliżyć się do rozwiązywania problemów. Tak rozumiana odpowiada ochronie ludzkiej wolności i racjonalności, która ujawnia się jako prawo wszystkich do udziału w dyskusji gwarantującej realistyczny stosunek do rzeczywistości.

Prawda społeczeństwa jest zatem efektem krytycznego odnoszenia się do rzeczywistości, wynikającego ze zmierzania się w dyskusji z zastanymi rozwiązaniami realnych problemów. Poznanie prawdy o społeczeństwie wychodzi natomiast od określenia warunków możliwości jej osiągnięcia. W drugim podejściu chodzi o zastąpienie źródeł wiedzy fałszywej, przez standardy prowadzące do wiedzy prawdziwej. Są to najczęściej standardy pozytywistycznego fundacjonizmu, zakładającego możliwość dotarcia do prawd podstawowych – albo czystych danych obserwacji (faktów) albo stanów świadomości (fenomenów). Porażki związane ze spełnieniem tych standardów doprowadziły do pojawienia się podejść konstruktywistycznych, zgodnie z którymi wiedza prawdziwa jest formą podlegania różnym naciskom i interesom społecznym. Fundacjonizm i konstruktywizm wbrew pozornym przeciwieństwom łączy odejście od rzeczywistości jako takiej i zajmowanie się rzeczywistością daną w poznaniu. Zamiast dialogicznego odnoszenia się do rzeczywistości dominuje monologiczne eliminowanie źródeł wiedzy fałszywej i zastępowanie jej źródłami wiedzy wolnej od uprzedzeń, mitów, uproszczeń i wszelkich innych zafalszowań wynikających ze słabości ludzkiego umysłu. Rzeczywistość redukowana jest do jej obrazów, które są oczywiste i/lub spójne i/lub względne i/lub akceptowane przez większość i/lub pozwalające skutecznie działać. Prawda o społeczeństwie formułowana jest zatem w ramach nieklasycznych koncepcji prawdy.

W ramach formułowania prawdy o społeczeństwie redukuje się świat do tych jego wymiarów, które są lepiej potwierdzone niż zastane ujęcia alternatywne. Prawda społeczeństwa ma natomiast charakter diachroniczny i zawarta jest w wypracowanych przez ludzi sposobach radzenia sobie z problemami w konkretnych sytuacjach. Jeżeli w ramach pierwszej dąży się do większej pewności nowych obrazów świata, podejściu drugiemu towarzyszy uznanie szczególnej niepewności ludzkiej wiedzy oraz brak możliwości określania kryteriów i dowodów na jej posiadanie. Dochodzenie do prawdy o społeczeństwie opiera się na eliminowaniu źródeł dotychczasowego fałszu, w odkrywaniu prawdy społeczeństwa za naturalny uznaje się stan, w którym zanegowanie twierdzenia fałszywego otwiera drogę do przyjęcia twierdzenia bliższego rzeczywistości. W drodze do prawdy społeczeństwa fałsz traktowany jest jako integralny element wszelkich form poznania i jako taki nie może stanowić zagrożenia dla zbliżania się do prawdy. „Przeciwnie – stwierdza Popper – idea fałszu zakłada ideę prawdy jako standardu, z którym możemy się miąć. Zakłada, że chociaż możemy szukać prawdy, a nawet ją znaleźć (a wierzę, że tak właśnie dzieje się w niektórych przypadkach), nigdy nie możemy mieć całkowitej pewności, żeśmy ją rzeczywiście znaleźli [Popper 1993: t. 2, 386]. Nie należy się zatem obawiać samego fałszu, ale sytuacji w której mamy do czynienia, albo z uznawaniem jednej absolutnej prawdy, albo uznawaniem szeregu równouprawnionych prawd.

Traktowanie fałszu jako zagrożenia dla prawdy łączy się z dążeniem do eliminacji jego źródeł, natomiast uznanie fałszu jako koniecznego etapu w drodze do prawdy, skupia się na eliminacji zastanych fałszywych twierdzeń. Różnica między tymi podejściami zawiera się w sposobie traktowania fałszu – jako zagrożającego prawdzie lub jako stanowiącego element zbliżania się do prawdy. Eliminacja źródeł fałszu to zastępowanie kryteriów, które umożliwiają jego pojawienie się, przez bardziej niezawodne kryteria. Eliminacja konkretnych twierdzeń fałszywych wychodzi od uznania braku możliwości podania kryteriów prawdy, co każe nam raczej odkrywać i eliminować to, co w danej wiedzy jest fałszywe, niż udowadniać to, co jest w niej prawdziwe. To, co nie jest fałszywe, jest utrzymywane jako wiedza nie mająca lepszych, konkurencyjnych rozwiązań. To, co jest fałszywe, stawia nas przed nową sytuacją problemową, z którą musimy się zmierzyć, gdyż stawką jest nasze własne przetrwanie. Uczenie się na własnych błędach i uznanie omyłności za naturalną kondycję poznawczą człowieka, jest otwarciem problemu poznania na czynnik ludzki, a zatem i niepewność wszelkich treści. Dążenie natomiast do eliminacji źródeł fałszu, kończy się zastępowaniem jednych dogmatów, przez inne dogmaty lepiej uzasadnione w świetle przyjętych kryteriów.

Prawda społeczeństwa nie jest zatem pojęciowym określeniem odzworowania natury rzeczywistości, ale służy uchwyceniu aspektu rzeczywistości jako sytuacji problemowej, domagającej się adekwatnego działania. W zmaganiu z problemami posługiwanie się prawdą jako korespondencją z faktami zwalnia z zajmowania się jej ważnością samą w sobie. Najważniejsze jest, że zmusza ona do respektowania rzeczywistości, jako czegoś zewnętrznego wobec jej nawet najprawdziwszych ujęć. Najdalej od rzeczywistości, bez względu na jej naturę, jesteśmy, nie mogąc określić ani prawdziwości, ani fałszywości danej wypowiedzi. Przywiązanie do prawdy jest więc ciągłym upominaniem się o rzeczywistość, o stałą potrzebę sprawdzania zgodności z rzeczywistością, a tym samym stanowi sedno społecznego wymiaru życia człowieka. W oderwaniu od rzeczywistości mogą żyć wybrane ekscentryczne jednostki, ale nie społeczeństwo będące zdobyczą ewolucyjną człowieka decydującą o jego przetrwaniu. Prawda jako idea regulatywna, stanowiąca warunek komunikacji językowej dotyczącej realnych problemów służy uświadomieniu ludzkiej omyłności i skłonności do błędów.

2. OBIEKTYWNE I SUBIEKTYWNE TRAKTOWANIE WIEDZY

Prawda społeczeństwa jest zatem prawdą problemową, przeciwstawną esencjalnym dążeniom do prawdy jako fundamentu wiedzy, która sama przez się ma powodować eliminację fałszu. Takie rozumienie prawdy pojawia się w dążeniu do znalezienia prawdy o społeczeństwie. Dążenie do prawdy społeczeństwa w odróżnieniu od prawdy o społeczeństwie wymaga wychodzenia od gotowych ludzkich wytworów, które możemy określić wspólnym mianem wiedzy. Prawda o społeczeństwie wyrażona jest w koncepcjach będących najczęściej rezultatem redukcji rzeczywistości do różnych oczywistych stanów rzeczy, względnych warunków życia, pragmatycznych konkretów, opinii podzielanych przez większość czy koherencji tez (znaczeń) z wcześniej przyjętymi twierdzeniami (znaczeniami). Prawda o społeczeństwie zakłada milcząco prawdę społeczeństwa jako punkt wyjścia odnoszenia się do rzeczywistości, często jednak odrywa się od niej i ją podważa, tak jak nieklasyczne koncepcje prawdy podważają jej znaczenie jako korespondencji z faktami. Trudności odnoszenia się do rzeczywistości, które traktuje się jako odkrywanie istoty rzeczy chce się wykluczyć poprzez zajmowanie się albo zewnętrznymi wobec jednostek procesami i strukturami albo stanami świadomości i sposobami jej artykułowania przez jednostki. Właściwe jej staje się konstruowanie obrazów rzeczywistości, które skupiając się na faktach empirycznych i sferze zjawisk cząstkowych, mają odkrywać ich ukrytą, niezmienną podstawę.

Mówiąc jeszcze inaczej, prawda społeczeństwa ma charakter obiektywny, a prawda o społeczeństwie jest subiektywna. Używam wyrażen „obiektywny” i „subiektywny”, a nie „obiektywistyczny” i „subiektywistyczny”, gdyż chcę w ten sposób wyrazić różnicę między określeniem prawdy społeczeństwa jako wiedzy obiektywnej, a obiektywistycznym stosunkiem do rzeczywistości podmiotów poznających właściwej dla prawdy o społeczeństwie¹. Obiektywistyczny, to określony stosunek do rzeczy gwarantowany niezależnością badacza od innych uwarunkowań niż stałe i pewne kryteria racjonalności, wiedzy, prawdy, rzeczywistości, dobra czy słuszności [Bernstein 1983: 8]. Stosunek obiektywny do rzeczywistości, nie ma wiele wspólnego z osiągnięciem niezależności poznawczej przez badacza, ale jest o d k r y w a n i e m h i p o t e t y c z n e g o c h a r a k t e r u g o t o w y c h w y t w o r ó w w i e d z y. Chodzi zatem o obiektywne traktowanie wiedzy, co należy odróżnić od obiektywizmu poznawczego, czyli stanowiska uznającego istnienie twierdzeń o faktach, jako różnych od mniemań, przypuszczeń czy przekonań o faktach. Podejście obiektywne równoznaczne jest z podejściem krytycznym czyli z o d k r y w a n i e m h i p o t e t y c z n e g o c h a r a k t e r u w s z e l k i e j w i e d z y. Podejście takie polega na uznaniu „(1) obiektywnych problemów”², „(2) obiektywnych osiągnięć, to znaczy rozwiązań problemów”³, „(3) wiedzy w obiektywnym sensie”⁴ oraz „(4) krytyki, która zakłada obiektywną wiedzę w formie językowo sformułowanych teorii”⁵. W ujęciu K. Poppera, obiektywny stosunek do wiedzy

¹ Szerzej na ten temat zob. Jabłoński 2006: 87–92.

² „(1) Chociaż problem może nas niepokoić i chociaż możemy gorąco chcieć go rozwiązać, sam problem jest czymś obiektywnym – jak mucha która nam przeszkadza i od której bardzo mocno chcemy się uwolnić. Wszystko jest hipotezą: to, że jest to problem obiektywny, że jest obecny, oraz rola, jaka może odgrywać w pewnych zdarzeniach (tak samo jak obecność muchy jest hipotezą)” [Popper 1997: 195].

³ „(2) Rozwiązanie problemu, zazwyczaj formułowane metodą prób i błędów, jest osiągnięciem, sukcesem w sensie obiektywnym. To, że coś jest osiągnięciem, jest domysłem i można na jego temat dyskutować. Dyskusja ta będzie musiała się odnosić do (przypuszczalnych) problemów, ponieważ osiągnięcie lub sukces, tak samo jak rozwiązanie, zawsze jest relatywne do problemu” [Tamże].

⁴ „(3) Musimy odróżnić osiągnięcia lub rozwiązania w sensie obiektywnym od subiektywnego poczucia osiągnięcia lub posiadania wiedzy czy przekonania. Każde osiągnięcie można uznać za rozwiązanie problemu, a zatem za teorię w ogólnym sensie tego słowa. Jako taka należy ona do świata wiedzy w sensie obiektywnym – który jest właśnie światem problemów i ich próbnych rozwiązań oraz krytycznych argumentów ich dotyczących. Teorię geometryczne i teorie fizyczne na przykład należą do tego świata w sensie obiektywnym (‘świata 3’). Są one zazwyczaj hipotezami w różnych stadiach ich krytycznej dyskusji” [Tamże].

⁵ „(4) Krytykę można uznać za kontynuację doboru naturalnego na poziomie niegenetycznym (egzosomatycznym): zakłada ona istnienie wiedzy obiektywnej w postaci s f o r m u ł o w a n y c h

chroni obiektywizm poznawczy dzięki zajmowaniu się zawartością problemową danych tekstów, natomiast podejście obiektywistyczne prowadzi do zajmowania się okolicznościami formułowania twierdzeń czyli mniemaniami, przypuszczeniami i przekonaniami, co prowadzi do poszukiwania dla nich, źródeł i kryteriów intersubiektywnej pewności. Obiektywizm poznawczy może zatem skutkować subiektywnym traktowaniem wiedzy, jako opartej na niezależnych od człowieka źródłach – faktach, fenomenach, interesach, habitusach, itp. Natomiast obiektywne to traktowanie wiedzy jako zbioru hipotez, które w danej sytuacji służą rozwiązywaniu realnych problemów i poddają się krytyce dzięki ciągłej konfrontacji twierdzeń w dyskusji, co najlepiej służy zachowaniu obiektywizmu poznawczego.

3. KRYTYCZNY STOSUNEK DO WIEDZY

Obiektywne i obiektywistyczne podejście do wiedzy implikuje też inny rodzaj krytyki i myślenia krytycznego. Peter Sloterdijk barwnie opisuje genezę krytyki odwołując się do tradycji Akademii Platonskiej. „Była ona oddalona o mniej więcej 20 minut piechotą od centrum polis. Właśnie tam ateńscy ojcowie mogli posyłać swoich synów na naukę. [...] Idea Akademii sprawiła, że nagle w mieście pojawiła się nowa, anonimowa obywatelka, swoiste nowe medium – nazywała się **Prawda**. Nie pochodzi z naszych stron, jest obca. Ale ponieważ tak bardzo kochamy prawdę, nadaliśmy jej obywatelstwo naszego miasta. Jednak żaden z nas nie rozumie jej dobrze. Według Platona mamy wewnątrz nas pewien organ – on nazywa go ‘anamnesis’, czyli pamięć – dzięki któremu możemy próbować zrozumieć, co ta piękna obca kobieta chce nam powiedzieć [...] Docierało do nich, że nie wszystkie miejsca w społeczeństwie są sobie równe. Nie wszystkie są tak samo wulgarne i trywialne, zdominowane przez te same afekty. Są miejsca takie jak muzea, cmentarze – kiedyś także kościoły – oraz kliniki, biblioteki i akademie, w których obowiązują inne prawa. O tym trzeba pamiętać. Nie jest to utopijne – utopii nie ma przecież nigdzie, a te prawa realnie istnieją – lecz ‘heterotopijne’. Wychodząc właśnie od tej idei akademickiej heterotopii, możemy

t e o r i i. A zatem świadoma krytyka okazuje się możliwa tylko przez język. Jest to, jak się domyślam, główny powód, dla którego język jest tak ważny; domyślam się również, że język ludzki jest odpowiedzialny za to, iż człowiek jest unikalny (w tym także za jego osiągnięcia w niejęzykowych sztukach, takich jak muzyka)” [Tamże].

wyjaśnić, czym jest filozofia. Jeśli to sobie wyjaśnimy, przyjdzie nam łatwiej zdefiniować, czym jest krytyka. **Krytyka jest duchem, który panuje w innym miejscu.** Zdobywamy dystans wobec całej reszty życia, jeśli znajdujemy się w innym miejscu. Dlatego jest rzeczą niebezpieczną, jeśli zwykłe życie chce się wedrzeć do tego innego miejsca. Musimy uważać (szczególnie w dzisiejszych czasach), by duch ekonomizmu nie opanował i nie zdefiniował wszystkich pozostałych miejsc. Dlatego musimy pilnować, by w bibliotekach, muzeach, akademiach i na uczelniach kultywowano heterotopijną różnicę. Inaczej zagubimy się w świecie pozbawionym dystansu. **A brak dystansu oznacza ni mniej ni więcej tylko właśnie życie bez krytyki**” [Sloterdijk 2007: 13].

Krytyka i myślenie krytyczne jest zatem sztuką zachowywania dystansu wobec rzeczywistości, który może przybierać różne formy w zależności od tego jakiemu rodzajowi prawdy chce służyć. Jeżeli prawdzie społeczeństwa, to wyraża się w analizie rodzajów i jakości obowiązujących w danych społeczeństwach opisów i argumentacji rozwiązań problemów. Jeżeli natomiast prawdzie o społeczeństwie, to służy odnajdywaniu zewnętrznych faktów i kryteriów uprawomocniających obrazy rzeczywistości obowiązujące w danym społeczeństwie. Krytyczne dochodzenie do prawdy społeczeństwa polega więc na analizie wiedzy zastanej, odkrywaniu sposobów odnoszenia się jej treści do rzeczywistości *ex post* wewnątrz wytworów wiedzy i stosowanych w nich rodzajów argumentacji na rzecz danych rozwiązań problemów. Prawda o społeczeństwie jest natomiast efektem krytycznej eliminacji źródeł obrazów rzeczywistości, nie posiadających wystarczającego potwierdzenia w świetle obowiązujących kryteriów i zastępowania ich źródłami poznania, których treści są lepiej uzasadnione lub przynajmniej chroniące nas przed naiwnym przekonaniem, że wiedza odnosi nas do rzeczywistości niezależnie od jej dyskursywnego charakteru.

4. PRAWDA O SPOŁECZEŃSTWIE I PRAWDA SPOŁECZEŃSTWA W SOCJOLOGII

Odkrywanie prawdy społeczeństwa i prawdy o społeczeństwie jest od początku celem socjologii, która zgodnie z intencjami jej twórców (Comte’a, Marksa, Milla, Spencera), polega na wyjaśnianiu mechanizmów rządzących światem w celu racjonalizacji życia społecznego. Comte dążył do nadania socjologii charakteru nauki, która stanowiłaby podstawę budowania lepszego społeczeństwa oraz doprowadziła do „sprzęgnięcia w jedno zagadnień nauki, społeczeństwa i filozofii” [Giza-Poleszczuk 1989: 132]. Chciał nadać socjologii charakter nauki

empirycznej, badającej poszczególne fakty społeczne, które mają wyznaczyć nową logikę pojmowania rzeczywistości, przełamującą i wchłaniającą logiki obowiązujące dotąd. Wyznaczając stadia duchowego rozwoju ludzkości od fazy teologicznej (fikcyjnej), przez metafizyczną (abstrakcyjną) po naukową (pozytywną), wyznacza zmiany obowiązujących dyskursów. Stadiom tym przyporządkowuje odpowiednie formy życia społecznego: feudalno-kościelną, rewolucyjną i naukowo-przemysłową. Kolejne stadia rozwoju ludzkości, obowiązujące w nich dyskursy oraz formy życia społecznego stanowią zaprzeczenie poprzednich, ale nie ich definitywne przewyciężenie. Dlatego, jak przewidywał francuski socjolog, nastąpi dramatyczne starcie sił starego i nowego porządku, którego efektem będzie rewolucyjna zawierucha. Zgodnie z tymi przewidywaniami, wbrew tendencjom zamierzającym do specjalizacji naukowej, miało dojść do budowy systemu naukowego i światopoglądowego, mającego moc jednoczącą społeczeństwo na wzór religii [Szacki 2002: 259–262]⁶. Zgodnie z tym przewyciężenie dogmatyzmu wcześniejszych stadiów rozwoju ludzkości osiągnięte zostanie przez „zadekretowanie” nowego, naukowego podejścia do świata opartego na obserwacji faktów. Tym samym stworzone zostały fundamenty pod nowy dogmatyzm, co jest efektem próby przewyciężania myślenia teologicznego czy metafizycznego, zamiast przewyciężenia przejawów bezkrytycznego podejścia do rzeczywistości właściwego wszelkim poznawczym działaniom człowieka.

Prawda społeczeństwa została złożona na ołtarzu prawdy o społeczeństwie. Są to konsekwencje poszukiwania uniwersalnych kryteriów sprzęgnięcia nauki, filozofii i społeczeństwa, które miałyby znajdować się w tym, co społeczne, niezależnie od tego, co logiczne. Logika została sprowadzona do tego, co społeczne, nie uwzględniono natomiast tego, iż to, co społeczne zawarte jest w regułach logiki. Logika nie jest jednak wtedy traktowana, jako zbiór uniwersalnych idealistycznych formuł, ale jest językowym nazwaniem mechanizmów, które ludziom

⁶ „Nowa religia roztacza wszystkie uroki związane z badaniami i uroczystościami. Ponieważ zaś odznacza się realizmem i użytecznością, nie grozi jej wyradzanie się ani w kierunku ascetyzmu, ani kwietyzmu. Kierująca nią miłość nie mogłaby być bierna. Pobudza ona rozum, a zwłaszcza wyobraźnię w tym celu jedynie, aby lepiej kierować działaniem. Z niego właśnie wyłania się pozytywność, która w dalszym ciągu ogarnia dziedzinę kontemplacji i uczuć. Tym sposobem zadaniem naszego życia staje się ciągle doskonalenie naturalnego porządku, początkowo w dziedzinie warunków materialnych, a następnie – naszej własnej natury fizycznej, umysłowej i moralnej. Następnie celem życia staje się postęp moralny osobisty, a zarazem rodzinny i społeczny, stanowiąc główne źródło osobistego szczęścia i dobra publicznego. W końcu, polityka podporządkowana moralności staje się podstawową umiejętnością, dzięki której oddajemy nasze wszystkie wysiłki służbie prawdziwej Najwyższej Istoty, stosując się do całokształtu jej własnych przyrodzonych praw” [Comte 1973: 584].

poszukującym najlepszych rozwiązań problemów, umożliwiającą eliminowanie fałszu. Jeżeli pierwsze podejście kończy się utopizmem lub sceptycyzmem, to drugie daje szansę na krytyczny i pluralistyczny ogląd rzeczywistości.

Zagrożenia utopizmem i sceptycyzmem są zgodnie z przyjętymi ustaleniami konsekwencją poszukiwania prawdy o społeczeństwie. D. Birnbacher zwraca uwagę, że „utopizm skłania do przesadnego patosu przyszłości, który bezsensowne wyrzeczenia stylizuje na kształt niezbędnych ofiar w służbie pełnej glorii przyszłości, która istnieje tylko w pobożnych życzeniach jej proroków”. Z drugiej strony sceptycyzm, „zwozi ku kwietyzmowi, który wszystko składa w ręce Boga lub losu i który w skutkach w zasadzie niczym nie różni się od cynicznego myślenia ‘po mnie choćby potop’”. Widzi tylko dzień dzisiejszy, a jutro pozostawia samemu sobie, ponieważ uważa, że nic o nim nie może powiedzieć” [1999: 153]. Peter Sloterdijk zwraca uwagę, że w odróżnieniu od u-topii (miejsca nieistniejącego i miejsca idealnego), hetero-topia jest upominaniem o wielość miejsc rządzonych różnymi regułami, o przestrzenie, w których obowiązuje inna logika, niż logika codzienności. Sceptycyzm prowadzi natomiast do logiki używania chwili, jeżeli nie możemy nic wiedzieć o tym, co przyniesie przyszłość. Hetero-topia właściwa jest dążeniom do odkrycia prawdy społeczeństwa, utopia i sceptycyzm jest natomiast konsekwencją skupienia się jedynie na prawdzie o społeczeństwie. Socjologia w swoich poszukiwaniach łączy w sobie elementy hetero-topii, utopii i sceptycyzmu, a zatem i ciągle napięcie między odkrywaniem prawdy społeczeństwa a poszukiwaniem prawdy o społeczeństwie.

Odkrywanie prawdy społeczeństwa minimalizować ma utopijne i sceptycystyczne konsekwencje zajmowania się jedynie prawdą o społeczeństwie. Wyrazicielem tych celów jest program inżynierii społecznej zwanej cząstkową lub stopniową. Nie chodzi tu o minimalistyczny program reform politycznych, planowania i budowania ograniczonych do małej skali strategii przyszłych rozwiązań, czy technikę konstruowania programów naprawy jakości życia społecznego małymi krokami, które przeciwstawiane jest wielkim całościowym rozwiązaniom zmiany porządku społecznego lub sceptycznemu przekonaniu, że żadne istotne zmiany wykraczające poza zaspakajanie doraźnych potrzeb, nie są możliwe. Według autora *Społeczeństwa otwartego* inżynieria cząstkowa może być śmiała i nie musi ograniczać się tylko do drobniejszych problemów. „Myślę jednak, że stopień złożoności, z jakim możemy sobie poradzić, jest określany stopniem naszych doświadczeń zdobytych przez świadomą i systematyczną inżynierię cząstkową” [Popper 1993, t. 1: 309 przyp. 3]. Inżynieria cząstkowa służyć ma określeniu stopnia zbliżenia do prawdy danego rozwiązania problemu niejako *post factum*, dzięki przyjęciu praktycznego kryterium minimalizacji zła

i cierpienia dziejącego się ludziom. Innymi słowy stopień zbliżania się do prawdy danych rozwiązań problemów poddawany jest sprawdzeniu, pod względem ich zdolności do ochrony ludzi przed cierpieniem. Nie znaczy to, że unikanie cierpienia, czy szerzej biorąc zła i nieszczęścia jest negatywnym, ale absolutnym kryterium przyjmowania danych propozycji rozwiązań, ale oznacza, że jest empirycznym kryterium sprawdzania jakości tych propozycji. Wartość takiego zabiegu polega na minimalizacji nonszalancji teoretycznych i uwzględnianiu faktycznych interesów ludzkich. W ten sposób cząstkowa inżynieria społeczna służy eliminowaniu bezwartościowych środków, mogących zagrażać zaspakajaniu realnych ludzkich potrzeb.

5. PRAWDA SPOŁECZEŃSTWA W INŻYNIERII SPOŁECZNEJ

Historycy socjologii zwracają uwagę na zbieżność projektów socjologii pozytywistycznej z koncepcją inżynierii cząstkowej: „Pozytywistyczne koncepcje tej reformy odpowiadały z reguły temu, co Popper nazwie sto lat później ‘inżynierią cząstkową’, przeciwstawiając ją ‘inżynierii utopijnej’, a więc takiej, która jest nastawiona na szybkie osiągnięcie w praktyce najwyższego wyobraźnego dobra. Rzecznik ‘inżynierii cząstkowej’ nie pyta o cel ostateczny swoich wysiłków naprawienia świata, lecz stara się jedynie rozwiązać za pomocą dostępnych w danej chwili środków najpilniejsze problemy, które wywołuje aktualna sytuacja. Była to z pewnością strategia zgodna z dążeniem pozytywistów raczej do usprawnienia istniejącego systemu społecznego, niż do zastąpienia go przez inny, którego wykonanie wymagałoby odwołania się do metafizycznych ogólnych zasad” [Szacki 2002: 250]. Lektura pism Comte’a skłania jednak do stwierdzenia, że reformy zastanego porządku społecznego, mają charakter przygotowawczy do realizacji wielkiego planu, zgodnego z koniecznymi prawami historyczno-naturalnymi, prowadzącymi do nowego porządku i całościowego postępu Ludzkości⁷.

⁷ „Religia w ostatecznej swej postaci stawia bezpośrednio święte zagadnienie Ludzkości: dotyczy ono stałej przewagi zmysłu społecznego nad zmysłem osobistym. Wielka niedoskonałość naszej moralnej natury ogranicza możliwość jego rozwiązania. Religia czyni to poprzez ciągłe rozwijanie uczuć rodzinnych, które stanowią jedyne realne przejście od instynktów egoistycznych do uczuć sympatii powszechnej. Celem umocnienia i rozwikłania tego wprowadza stały podział intelektualny i społeczny pomiędzy władzą teoretyczną i praktyczną. Władza teoretyczna o charakterze ogólnym i doradczym kieruje wyłącznie nauczaniem; władza praktyczna o charakterze specjalnym i rozkazodawczym kieruje zawsze działaniem. Wszystkie społeczne elementy, które z natury rzeczy nie przyjmują udziału we właściwym rządzeniu, stają się z konieczności poręczycielami tej podstawowej konstytucji. Kapłani Ludzkości, jako wykonawcy władzy regulującej, będą

Popper jako pomysłodawca koncepcji inżynierii cząstkowej, nie traktuje jej jako samodzielnego programu reformowania społeczeństwa małymi krokami, ale jako program wynikający z logicznego schematu wnioskowania *modus tollendo tollens*. Chodzi o dochodzenie do prawdy przez eliminację fałszu, co w działaniach praktycznych daje się to porównać do medycznej zasady *primum non nocere*. Podstawowym sprawdzianem danych rozwiązań problemów, chroniących ludzi przed utopijnymi projektami zmian, powinna być ich zdolność do wskazywania sposobów zaradzenia widomemu złu i cierpieniu [Jabłoński 2006: 457–470].

Jerzy Szacki opisując sytuację ideową liberalizmu ekonomicznego w Polsce po 1989 roku, stwierdza, że zaczynał on „z konieczności od przyjęcia u t o p i i kapitalizmu i szukania sposobów dostosowania do niej odpornej rzeczywistości, w znikomym natomiast stopniu mógł wykorzystać te składniki tradycji liberalnej, które odnoszą się do sprawy metody działania, albowiem te ostatnie – streszczone najlepiej w Popperowskiej pochwalie inżynierii stopniowej – przemawiały na niekorzyść rozwiązań uchodzących wśród liberałów za zbawienne ze względu na swoją treść” [Szacki 1994: 185]. Polski autor zwraca tym samym uwagę na różne sposoby traktowania rzeczywistości społecznej przez tych, którzy podjęliby wysiłek eliminacji tego, co było błędnym rozwiązaniem problemów w odziedziczonej po komunizmie rzeczywistości, a tymi, którzy chcieli „wypalić” źródła zawartego w tym dziedzictwie fałszu, zastępując posiadany obraz komunizmu lepszym kapitalistycznym obrazem porządku społecznego.

Cząstkowa inżynieria społeczna nie jest przewidziana do zastosowania w budowaniu programów politycznych i socjologicznych koncepcji poprawiania życia społecznego. Popper, analizując sprzeciw Marksa wobec inżynierii społecznej wskazuje, że jest to jego sposób występowania przeciw utopizmowi (np. Platona), zakładającemu możliwość wprowadzania zmian, według ściśle ustalonych planów. Marks uważa to za nierealistyczny projekt przerastający możliwości rozumu ludzkiego. Rozum może, jego zdaniem, jedynie rozpoznać prawa historyczne i służyć wspomaganie oraz łagodzeniu koniecznych zmian historycznych. Zastosowana tu sokratejska metoda maieutycznego łagodzenia „bólów porodowych” koniecznych zmian dziejowych, grzeszy jednak, zdaniem

mogli zawsze liczyć na poparcie ze strony kobiet i ludu w prowadzonych przez siebie słusznych walkach przeciwko władzy kierowniczej. To obustronne poparcie będzie jednak udzielane tym jedynie, którzy będą w stanie dołączyć do warunków natury intelektualnej bardziej jeszcze niezbędne zalety moralne, wykazując, że posiadają serce równie współczujące, jak kobiety, i równie dzielne, jak proletariusze. Pierwszą rękojmię takich właściwości stanowi szczerze wyrzeczenie się przywództwa, a nawet bogactw. Wówczas nowa religia zastąpi ostatecznie dawną, będzie bowiem lepiej wypełniać swe zadania społeczne i umysłowe” [Comte 1973: 385–386].

Poppera, holistycznym radykalizmem [Popper 1993, t. 1: 137–138]. Częstkowa inżynieria społeczna ma także charakter sztuki maieutycznej, ale nie przez wspomaganie koniecznych procesów historycznych, ale przez gwarantowanie pomocy w osiąganiu przez jednostkę własnych celów w danych warunkach historycznych. Realizowane może to być, dzięki wyraźnemu określeniu możliwych zagrożeń, jakie mogą napotkać jednostki, w trakcie swoich zmagania z rzeczywistością. Autor *Spoleczeństwa otwartego* dąży więc do odkrycia mechanizmów gwarantowania przez społeczeństwo reguł poznania i działania racjonalnego. Jego celem jest bowiem wyeliminowanie z wytworów wiedzy wszystkich tych przesłanek, które mogą powodować negatywne dla konkretnych ludzi konsekwencje projektów zmian społecznych. Jest to analiza historyczna, która z punktu widzenia interesów poszczególnych aktorów życia społecznego, określa składniki jakie w danej sytuacji najmniej im zagrażają. Nie chodzi jedynie o uchwycenie koniunktur, przekładających się w krótkim terminie na możliwość określenia najkorzystniejszych sposobów zachowania podmiotów społecznych. Chodzi o zapewnienie im podstaw do podejmowania działań najmniej dla nich ryzykownych.

Poznanie prawdy społeczeństwa i prawdy o społeczeństwie na dwa różne sposoby łączy się z zaspokajaniem ludzkich potrzeb. W obu podejściach chodzi o potrzeby, które mają charakter obiektywny i nie dają się zredukować do subiektywnych pragnień i pożądań. W przypadku odkrywania prawdy o społeczeństwie polega to na obiektywizacji potrzeb w kierunku psychologicznych koncepcji, przykładowo Masłowa, którego piramida skupia się na związku między zaspokojeniem potrzeb podstawowych a pojawieniem się potrzeb samoaktualizacji (*self-actualization*) [Maslow 2006:, s. 62–98, 245–256]. Wychodzi się zatem od potrzeb, które wydają się obiektywne, bo powszechne, a związane najczęściej z materialną czy szerzej egzystencjalną sytuacją ludzi. Uznaje się, że ich zaspokojenie, dzięki właściwej instytucjonalizacji zagwarantuje każdej jednostce możliwości samodzielnego realizowania potrzeb wyższych, a nawet przyczyni się do ich właściwego rozwoju. Dochodzenie do prawdy społeczeństwa pozwala jako obiektywne traktować potrzeby wyższe i tym samym nadaje im charakter pierwotny, a nawet decydujący o możliwości zaspokojenia podstawowych potrzeb bezpieczeństwa egzystencjalnego. Przykładowo jeżeli dominują rozwiązania problemów zafałszowujące rzeczywistość to bardzo trudno racjonalnie decydować o kierunkach własnych poczynań gwarantujących zaspokojenie podstawowych potrzeb decydujących o własnych bezpieczeństwie egzystencjalnym. Potrzeby obiektywne nie mogą być jednak rozumiane jako istniejące niezależnie od subiektywnych pragnień i pożądań oraz dające się rozpoznać jako uniwersalne cele rozwoju ludzkiego czy wręcz ludzkości. Tak traktowane są w ramach logiki

poszukiwania prawdy o społeczeństwie. Odkrywanie prawdy społeczeństwa pozwala natomiast powiązać obiektywny charakter potrzeb z subiektywnie odczuwanym złem i cierpieniem.

Dochodzenie do prawdy społeczeństwa poprzez krytyczną analizę zastanej wiedzy jest upominaniem się o uwzględnianie kontekstu sytuacyjnego, czy też o odkrycie sytuacji problemowej związanej z określoną czasowo i przestrzennie formą życia społecznego. Analiza ta prowadzi do tworzenia warunków dialogu i dyskusji, w ramach których ludzie dysponują pełnym zbiorem informacji umożliwiających radzenie sobie z pojawiającymi się problemami. Prawda o społeczeństwie jest natomiast efektem zajmowania się eliminacją źródeł niewiedzy, które najczęściej odnajdywane są w ideach, normach i wartościach dziedziczonych przez tradycję i obowiązujących w konkretnej sytuacji danego społeczeństwa. Poszukiwanie jej prowadzi do tworzenia monologicznego i monistycznego obrazu rzeczywistości zastępującego dotychczas obowiązujące.

6. IPN MIĘDZY PRAWDĄ O SPOŁECZEŃSTWIE A PRAWDĄ SPOŁECZEŃSTWA

Przykładem ilustrującym tę odmienną perspektywę może być spór o działalność jednej z najbardziej kontrowersyjnych instytucji zajmujących się polską rzeczywistością społeczną – Instytutu Pamięci Narodowej (IPN). Odwołując się do naszych wcześniejszych ustaleń chodzi o wykazanie różnic jaką jest dochodzenie przez tę instytucję do prawdy społeczeństwa oraz do prawdy o społeczeństwie. Istotnym zadaniem pierwszego jest tworzenie warunków krytycznego stosunku do rzeczywistości, dzięki ochronie pamięci o minionej przeszłości. Celem drugiego jest natomiast tworzenie warunków dla zaspokajania potrzeb teraźniejszości i przyszłego rozwoju przez eliminację źródeł przeszłych zafałszowań rzeczywistości.

Statutowym celem działalności IPN jest ujawnienie wiedzy dotychczas tajnej i niedostępnej ogółowi społeczeństwa, a wpływającej na zafałszowanie rzeczywistości. „Do zadań Instytutu należy gromadzenie i zarządzanie dokumentami organów bezpieczeństwa państwa, sporządzonymi od 22 lipca 1944 r. do 31 lipca 1990 r., prowadzenie śledztw w sprawie zbrodni nazistowskich i komunistycznych oraz prowadzenie działalności edukacyjnej. Instytut przejmie dokumenty z archiwów m. in. MSWiA, UOP, MON, MS, Archiwum Akt Nowych. Ustawa o IPN przewiduje udostępnianie dokumentów zgromadzonych w archiwach służb specjalnych PRL osobom, o których organy bezpieczeństwa państwa zbierały

informacje na podstawie celowo gromadzonych danych, w tym w sposób tajny” (<http://www.ipn.gov.pl/portal/pl/6/2262/IPN.html> z dnia 14.09.2008). IPN wydaje się być instytucją powołaną do likwidowania zakłamania polskiej rzeczywistości i eliminowania z niej fałszu dotyczącego wydarzeń i ludzi. Może zatem, wywołując dyskusję zwiększać prawdę społeczeństwa, eliminując fałszywe twierdzenia stosowane w argumentacjach za rozwiązaniami problemów istotnych w Polsce. Czynić to może mając dostęp do archiwów tajnych służb zawierających dane o różnych osobach, działaniach i sytuacjach, wiedza o których pozwala inaczej widzieć nie tylko przeszłość Polski, ale i jej aktualne problemy. Powstaje oczywiście pytanie, w jaki sposób służyć to ma rozwiązaniu najbardziej pilnych w Polsce problemów bezrobocia, niedomagań służby zdrowia, słabości szkolnictwa, braku konkurencyjnej gospodarki, itd. Odpowiedź brzmi, że poprzez prowadzenie dyskusji nad najważniejszymi często bolesnymi kwestiami, które dotyczą polskiej rzeczywistości, uczy nas hierarchii wartości, odróżniania dobra od zła, bohaterstwa od tchórzostwa, uczy nas realizmu w ocenie faktów oraz eliminowania rozwiązań podważających naszą wolność i racjonalność. IPN starać się może wprowadzać w życie zasadę *historia magistra vitae est*. Znajomość przeszłości zwłaszcza tej utajonej, pozwolić może na dokonywanie bardziej racjonalnych wyborów, a tym samym na wolne działanie poszczególnych jednostek w wielu wymiarach życia społecznego od biznesu po zaangażowanie polityczne. Brak dostępu do pełnej wiedzy o pewnych ludziach, sytuacjach, wydarzeniach powoduje, że lepiej poinformowani mogą ją wykorzystywać dla własnych interesów, kosztem reszty społeczeństwa.

Jednym z zarzutów przeciwników IPN jest fakt, że starając się eliminować fałsz posługuje się fałszywymi twierdzeniami zawartymi w dokumentacji różnych tajnych służb. Dlatego obrońcy budowania nowego porządku opartego na lepiej uzasadnionych prawdach, uważają, iż trzeba zlikwidować to źródło fałszu, np. zamykając lub niszcząc archiwa tajnych służb. Krytycy jednoznacznie odnoszą się do działań IPN jako zmierzających do tworzenia konkurencyjnej wobec obowiązującej prawdy o społeczeństwie. Uważają, że dąży on do dania Polakom obrazu rzeczywistości czyniąc ze swoich ustaleń podstawę jedynie prawdziwej wiedzy pozwalającej eliminować źródła ignorancji panujące w społeczeństwie. W ten sposób stwarza podwaliny pod krytyczny stosunek do polskiej rzeczywistości, opierający się na monologicznej zmianie niegodziwych konsekwencji ignorancji, poprzez ukazanie ich źródeł w posługiwaniu się fałszywą wiedzą. Takim podejściu wtóruje stanowisko, zgodnie z którym uznaje się działania IPN jako formę narzucania dyskursu o polskiej rzeczywistości, z którego wyprowadza

się wszelkie dalsze twierdzenia. Tym samym dochodzi do starcia różnych krytycznych stanowisk, których istotą jest dążenie do oświecenia nieświadomego społeczeństwa lub wyzwolenie go z narzucanych dyskursów o świecie. Podstawowym efektem takiego sporu jest redukcja rzeczywistości do różnych oczywistych stanów rzeczy, względnych warunków życia, pragmatycznych konkretów, opinii podzielanych przez większość czy koherencji tez (znaczeń) z wcześniej przyjętymi twierdzeniami (znaczeniami). Dominuje w nim rywalizacja różnych prawd o społeczeństwie, które są wynikiem synchronicznego podejścia do wiedzy i monologicznego podejścia do krytyki⁸. Ujmowana synchronicznie wiedza i wynikająca z tego monologiczna krytyka chce być przede wszystkim pragmatyczna, koherencyjna, oczywista, akceptowalna przez większość, zrelatywizowana do potrzeb poszczególnych grup i środowisk. Jest to podejście dążące do poprawy przyszłości w kierunku przewidzianym przez kryteria mające wykorzenić fałsz z życia społecznego.

Inaczej sprawa wygląda, gdy Instytut Pamięci Narodowej podporządkowuje swoje działania przede wszystkim odkrywaniu prawdy społeczeństwa, co pozwala ze sfery publicznej eliminować w dyskusji twierdzenia fałszywe, ale nie wkręca się w narzucanie społeczeństwu kryteriów chroniących przed źródłami fałszu, zakłamania i zła. Cienka granica między tymi dwoma podejściami powoduje, że często trudno je od siebie odróżnić. Jedne jest historycznym podejściem do wiedzy i dialogicznym podejściem do krytycyzmu. Drugie jest synchronicznym podejściem do wiedzy i monologicznym podejściem do krytycyzmu. Ma to szczególne znaczenie w przypadku materiału historycznego, który może być traktowany ahistorycznie, jako odkrywanie niezmiennego autorytetu wiedzy o przeszłości, co spotyka się z reakcją, innych autorytetów, oraz traktowaniem ustaleń historycznych jako dyskursu, który chce zdobyć władzę nad ludzkimi umysłami. Historyczne traktowanie wiedzy historycznej pozwala natomiast uznać, że dotyczy ona rzeczywistości, ale może być omylna. Nie szuka pewnych źródeł wiedzy, ale zmierza w kierunku ukazania zmian w dotychczasowych rozwiązaniach problemów, które mogą przybliżyć nas do prawdy. Krytycyzm takiej wiedzy konstruuje się w dialogu z wcześniej przyjętymi twierdzeniami, które okazują się fałszywe. Opozycja wobec takich ustaleń jest konstruktywna, gdyż zmusza do wykazywania błędów w twierdzeniach, które same domagają się sprawdzenia własnej omylności. Odkrywanie prawdy społeczeństwa wynika z traktowania wiedzy jako zmierzającej w kierunku odnoszenia się do samej

⁸ O różnicach podejścia synchronicznego i diachronicznego do wiedzy oraz podejścia monologicznego i dialogicznego do krytycyzmu zob. Cruickshank 2007: 268.

rzeczywistości, chociaż narażonego na błąd i omyłność, co pozwala czynić z niej podstawę kształtowania tożsamości w przywiązaniu do rozumu i wolności.

Odkrywanie prawdy społeczeństwa czyni z IPN instytucję pożytku publicznego, nawet wtedy gdyby Polska nie miała przeszłości komunistycznej. Jeżeli natomiast zajmuje się ona poszukiwaniem prawdy o społeczeństwie zatracą się w sporach o obowiązujący obraz rzeczywistości. Oczywistym jest, że możliwe jest takie profilowanie wizerunku instytucji, że wciągana jest ona w spory, w których tak na prawdę nie uczestniczy. Tym bardziej powinna zatem dążyć do traktowania posiadanych zasobów wiedzy jako podstawy odkrywania prawdy społeczeństwa, czyli sposobów radzenia sobie z rzeczywistością przeszłych pokoleń. Dominuje w niej wtedy prawda – rozumiana jako zgodność zastanych twierdzeń z rzeczywistością – wyłaniająca się ze spuścizny wiedzy zastanej, poddawana ciągłej dyskusji i nie roszcząca sobie pretensji do nieomyłności. W wymiarze społecznym sprzyja to tworzeniu warunków racjonalności, która liczy się z rzeczywistością taką, jaką ona jest, eliminując te twierdzenia, które przyczyniły się do jej fałszywego pojmowania. Racjonalność ta zakłada potrzeby wynikające z najbardziej niedocenianej współcześnie sfery intelektu jaką jest **pamięć**. Pamięć krzywd, zła, cierpienia, a zatem fałszu i kłamstwa jest najbardziej realnym źródłem potrzeb ludzkich, których zaspokojenie nie może być kwitowane prostym dążeniem do rewanżu i zemsty. Potrzeby wynikające z pamięci o zafałszowywaniu rzeczywistości, odczuwanemu złu, poniesionej krzywdzie, składają się na wiedzę gwarantującą rozwój wyprowadzony z błędów przeszłości.

7. WNIOSKI

Powyższe ustalenia wiążą się z problemem kształtowania społeczeństwa opartego na wiedzy. Właściwe rozumienie funkcjonowania wiedzy w społeczeństwie przyczynia się do wzrostu kompetencji uczestników życia społecznego. Nie chodzi o konkretne kompetencje w danych dziedzinach uzyskanych dzięki znajomości mechanizmów działania społeczeństwa (np. wiedza socjotechniczna), ale kompetencje wynikające z przygotowania do krytycznego odbioru wiedzy. Docieranie do prawdy społeczeństwa wiedzy jest realnym budowaniem kapitału społecznego w duchu ochrony dziedzictwa Oświecenia.

BIBLIOGRAFIA

- Barker Chris [2005], *Studia kulturowe. Teoria i praktyka*, Kraków, Wydawnictwo UJ.
- Bernstein Richard J [1983], *Beyond Objectivism and Relativism*, Oxford, Blackwell.
- Birnbacher Dieter [1999], *Odpowiedzialność za przyszłe pokolenia*, Warszawa, Oficyna Naukowa.
- Chudy Wojciech [2007], *Kłamstwo jako metoda*, Warszawa, Oficyna Naukowa.
- Comte August [1973], *Rozprawa o duchu filozofii pozytywnej. Rozprawa o całokształcie pozytywizmu*, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Cruickshank Justin [2007], *The Usefulness of Fallibilism in Post-Positivist Philosophy. A Popperian Critique of Critical Realism*, „Philosophy of Social Science” vol. 37, nr 3.
- Giza-Poleszczuk Anna [1989], *Teoria nauki a teoria społeczna*, [w:] H. Kozakiewicz, E. Mokrzycki, M. J. Siemek (red.), *Racjonalność – nauka – społeczeństwo*, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 129-151.
- Gladstone Brian [2004], *Zarządzanie wiedzą*, Warszawa, Petit.
- Jabłoński Arkadiusz [2006], *Budowanie społeczeństwa wiedzy. Zarys Teorii społecznej Karla R. Poppera*, Lublin, Wydawnictwo KUL.
- Maslow Abraham [2006], *Motywacja i osobowość*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Popper Karl R. [1993], *Społeczeństwo otwarte i jego wrogowie*, t. 1-2, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Popper Karl R. [1997], *Nieustanne poszukiwania. Autobiografia intelektualna*, Kraków, Wydawnictwo Znak.
- Sloterdijk Peter [2007], *O trudnym dojrzeniu do szczęścia*, rozmawia Agata Bielik-Robson, „Europa” 17. 11. 2007 nr 189.
- Szacki Jerzy [1994], *Liberalizm po komunizmie*, Kraków, Społeczny Instytut Wydawniczy Znak, Warszawa, Fundacja im. Stefana Batorego.
- Szacki Jerzy [2002], *Historia myśli społecznej. Wydanie nowe*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wheel Francis [2005], *Jak brednie podbiły świat. Krótka historia współczesnych urojeń*, Warszawa, MUZA SA.

Arkadiusz Jabłoński

The John Paul II Catholic University of Lublin

**THE TRUTH OF SOCIETY AS THE GOAL OF CRITICAL RESEARCH
OF KNOWLEDGE**

(Summary)

In the presented article I want to show the formation of knowledge-based society as the result of critical research on knowledge, the purpose of which is the investigation of the truth of a society as opposed to discovering the truth about a society. The truth about a society is described as the outcome of a synchronic approach to knowledge and a monologic approach to criticism. The truth of society can be described as the result of a diachronic approach to knowledge and a dialogic

approach to criticism. The diachronic approach to knowledge concentrates on the possibility of formulating the knowledge of reality, however, such knowledge is perceived as fallible. The approach to knowledge is synchronic either because it focuses on determining the unchanging intellectual authorities in contrast to the changing sources of ignorance within the social realm, or because it concentrates on epistemic sources of various assertions about the world, from which further such claims stem. The criticism is dialogic because it focuses on developing new knowledge claims through the critical revision replacing the previous ones. The criticism is monologic either because its task is to show how ignorance is a symptom of an individual's failure to recognize the sources of knowledge or because its purpose is to disabuse us of an erroneous view that knowledge claims may inform us about an extra-discursive reality.

Keywords: truth, society, knowledge, criticism

AGNIESZKA DZIEDZICZAK-FOLTYN
Katedra Socjologii Edukacji, Uniwersytet Łódzki

W KIERUNKU SPOŁECZEŃSTWA WIEDZY – CELE POLITYKI ROZWOJU SPOŁECZNO-GOSPODARCZEGO W POLSCE

Streszczenie

Wyzwania cywilizacyjne, jakim stawić muszą czoła współczesne społeczeństwa, są motorem zmian w kierunku budowania społeczeństwa i gospodarki opartych na wiedzy. Unia Europejska dostrzegając konieczność modernizacji gospodarczej i społecznej wytyczyła swoim członkom w ramach Strategii Lizbońskiej określony kierunek rozwoju. Państwo polskie wpisuje się swoją polityką rozwoju społeczno-gospodarczego kraju w ogólnoeuropejskie trendy, a poprzez wypracowywanie kolejnych strategii, programów i planów zdaje się udowadniać, że kraj nasz zmierza do wykreowania w Polsce gospodarki i społeczeństwa opartych na wiedzy. Jednak większość przyjętych przez Strategię Lizbońską wskaźników dotyczących stopnia zaawansowania jej realizacji osiąga w Polsce w porównaniu z innymi krajami UE niski a nawet bardzo niski poziom. Przyczyna tego tkwi w znacznym stopniu w braku lub niedostatecznej świadomości polityków i decydentów: po pierwsze, że potrzebna jest długofalowa strategia by zmniejszyć nasz dystans do najbardziej rozwiniętych krajów UE, po drugie, że inwestowanie w wiedzę i kapitał ludzki jest we współczesnym świecie podstawowym czynnikiem rozwoju.

Słowa kluczowe: społeczeństwo wiedzy, gospodarka wiedzy, rozwój społeczno-gospodarczy, Strategia Lizbońska, polityka edukacyjna, polityka naukowa, informatyzacja.

WPROWADZENIE

Wyzwania cywilizacyjne, jakim stawić muszą czoła współczesne społeczeństwa, są motorem zmian w kierunku budowania społeczeństwa i gospodarki opartych na wiedzy. Unia Europejska dostrzegła konieczność modernizacji gospodarczej i społecznej. W ramach Strategii Lizbońskiej wytyczyła swoim członkom określony kierunek rozwoju społeczno-gospodarczego. Jednak większość przyjętych przez Strategię Lizbońską wskaźników, które można uznać za „opisujące lub mierzące” stopień zaawansowania realizacji SL osiąga w Polsce w porównaniu z innymi krajami UE bezwzględnie bardzo niski i względnie niski poziom [Buchner-Jeziorska 2007]. Przyczyna tego tkwi w znacznym stopniu w braku lub niedostatecznej świadomości polityków i decydentów: po pierwsze, że potrzebna jest długofalowa strategia by zmniejszyć nasz dystans do najbardziej rozwiniętych krajów UE, po drugie, że inwestowanie w wiedzę i kapitał ludzki jest we współczesnym świecie podstawowym czynnikiem rozwoju.

Pojawia się w związku z tym pytanie o to, na ile Polska wychodzi naprzeciw formułowanemu przez Unię Europejską w Strategii Lizbońskiej postulatowi zwiększenia tempa rozwoju społeczno-gospodarczego? Czy kraj nasz posiada własną politykę rozwoju odpowiadającą postulatowi Strategii Lizbońskiej? Jak Polacy zamierzają stworzyć społeczeństwo i gospodarkę oparte na wiedzy?

KIERUNKI ROZWOJU SPOŁECZNO-GOSPODARCZEGO W EUROPIE

Procesy globalizacyjne i towarzyszące im zmiany cywilizacyjne interpretowane są w kontekście stopniowego przechodzenia z fazy społeczeństwa przemysłowego do społeczeństwa postprzemysłowego. Ujawniły one, że w porównaniu ze Stanami Zjednoczonymi Unia Europejska ma znacznie wolniejsze tempo rozwoju oraz mniejszą zdolność do tworzenia i absorpcji nowych technologii. Wyzwania cywilizacyjne sprawiły, że postanowiono podejść do stymulowania rozwoju społeczno-gospodarczego Europy w sposób całościowy i zintegrowany, co zaowocowało przyjęciem przez Unię Europejską w 2000 roku Strategii Lizbońskiej (SL). Jako główny cel strategii wskazano uczynienie z Unii do 2010 r. najbardziej konkurencyjnej, dynamicznej, opartej na wiedzy, zdolnej do trwałego rozwoju z większą liczbą lepszych miejsc pracy gospodarki świata. Gdy jednak w 2005 r. okazało się, że SL była nieefektywnie wdrażana i nie przyniosła spodziewa-

nych rezultatów, dokonano jej modernizacji¹. Jednym z najważniejszych celów nowego podejścia było zredukowanie priorytetów oraz nadmiernie ambitnych wskaźników dotyczących ich realizacji i koncentracja na uczynieniu z Europy bardziej atrakcyjnego miejsca do lokowania inwestycji i podejmowania pracy, rozwijaniu wiedzy i innowacji dla wzrostu oraz tworzeniu większej liczby trwałych miejsc pracy².

Pomysłodawcy Strategii Lizbońskiej dostrzegli wykształcenie się nowego ładu ekonomicznego zdeterminowanego merytorycznie przez nośniki wiedzy, a instrumentalnie – przez technologie informacyjne i postawili na gospodarkę przyszłości – gospodarkę opartą na wiedzy (GOW), a właściwie „gospodarkę napędzaną wiedzą” dla podkreślenia traktowania wiedzy jako czynnika wytwórczego. W raporcie OECD i Banku Światowego z 2000 roku definiowana jest ona jako gospodarka, w której „...wiedza jest tworzona, przyswajana, przekazywana i wykorzystywana bardziej efektywnie przez przedsiębiorstwa, organizacje, osoby fizyczne i społeczności, sprzyjając szybkiemu rozwojowi gospodarki i społeczeństwa” [Kukliński 2005]. Za nośniki GOW uznano zatem edukację, naukę i B+R (Badania i Rozwój), gałęzie przemysłu tzw. wysokiej technologii, usługi wspomagania innowacyjnego biznesu i sektor usług społeczeństwa informacyjnego [Okoń-Horodyńska, Piech 2005: 99–100].

Nieco mniejszy nacisk położono w Strategii Lizbońskiej na konieczność tworzenia w Europie społeczeństwa wiedzy – „społeczeństwa, które identyfikuje, produkuje, transformuje, rozpowszechnia i wykorzystuje informacje, aby zbudować i zastosować wiedzę dla rozwoju ludzkości” [Zachorowska-Mazurkiewicz 2007: 4]. Jeśli mowa jest o tworzeniu nowego typu społeczeństwa, to jest nim częściej nowy system społeczeństwa – społeczeństwo informacyjne – kształtujący się w krajach o wysokim stopniu rozwoju technologicznego, gdzie zarządzanie informacją, jej jakość i szybkość przepływu są zasadniczymi czynnikami konkurencyjności w gospodarce.

¹ Przyjęto wówczas dokumenty: *Wspólne działania na rzecz wzrostu gospodarczego i zatrudnienia. Nowy początek strategii lizbońskiej* oraz *Wspólne działania na rzecz wzrostu i zatrudnienia: Wspólnotowy program lizboński*.

² Dla realizacji przez państwa członkowskie postawionych w odnowionej Strategii Lizbońskiej celów Komisja Europejska przyjęła *Zintegrowany Pakiet Wytucznych dla Wzrostu i Zatrudnienia 2005-2008* oraz *Strategiczne Wytuczne Wspólnoty na lata 2007-2013*. W dziedzinie edukacji i kształcenia Unia Europejska realizuje program *Edukacja i Szkolenia 2010* oraz *Zintegrowany Program Działań na rzecz uczenia się przez całe życie*, natomiast w zakresie informatyzacji – *i2010 – Europejskie Społeczeństwo Informacyjne na rzecz wzrostu i zatrudnienia*.

W kontekście traktowania wiedzy jako podstawowego zasobu epoki postindustrialnej należałoby uzupełnić zatem dominujące w tekstach naukowych oraz dokumentach unijnych i polskich ekonomiczne ujęcie nowego typu społeczeństwa o socjologiczne rozumienie pojęcia społeczeństwo wiedzy. Podkreśla się w nim, iż „wiedza i powiązane z nią umiejętności stanowią podstawowy element społecznego kapitału jednostki oraz modernizacyjnych zasobów społeczeństwa” [Kochanowski 2006: 83]. Przyjęcie takiego podejścia pociąga za sobą konieczność uświadomienia sobie przez rządzących, że warunkiem sukcesu modernizacyjnego państwa (także tego związanego z procesem transformacji politycznej i gospodarczej oraz z procesem utrzymania korzystnych skutków transformacji w okresie posttransformacyjnym) jest inwestycja w wiedzę i w naukę jako główną instytucję zajmującą się wytwarzaniem i rozpowszechnianiem wiedzy. Niezbędne przy tym jest przekonanie jednostek, że sukces w konkurencyjnej gospodarce wolnorynkowej jest bardzo silnie uzależniony od inwestowania we własne wykształcenie. Dlatego być może kategoria pojęciowa społeczeństwa wiedzy znalazła swoje miejsce w innowacyjnym paradygmacie rozwoju Europy uosobianym przez Strategię Lizbońską w jej wymiarze społecznym dotyczącym modernizacji Europejskiego Modelu Społecznego. Literalnie rzecz ujmując chodzi o priorytet „Edukacja dla życia i pracy w społeczeństwie opartym na wiedzy” [Szomburg 2004].

W powszechnym użyciu są dwa pojęcia składające się na określenie „społeczeństwo wiedzy”, tj. „społeczeństwo informacyjne” i „gospodarka oparta na wiedzy” [Kleiber 2006]. W tym znaczeniu, zgodnie z podejściem instytucjonalnym do genezy społeczeństwa wiedzy [Kaczmarczuk 2008], Strategia Lizbońska w zamierzeniu jej twórców ma wymusić na krajach europejskich takie działania, które mają w praktyce prowadzić w kierunku społeczeństwa informacyjnego i gospodarki opartej na wiedzy. Jak Polska radzi sobie z tym wyzwaniem?

POLITYKA ROZWOJU SPOŁECZNO-GOSPODARCZEGO W POLSCE

Uwarunkowania polityki rozwoju w Polsce

Przystąpienie Polski do UE i możliwość korzystania z funduszy UE zdeteminowała Polskę do zintensyfikowania działań na rzecz rozwoju społeczno-gospodarczego – uwzględnienia postulatów Strategii Lizbońskiej. W rezultacie poszczególne ekipy rządzących wygenerowały szereg dokumentów o charakterze strategicznym (często bez zachowania ciągłości pomiędzy nimi), które bardziej

odzwierciedlały życzenia kolejnych rządów niż plany uwzględniające strategię wdrożeniową i środki na jej realizację.

Z formalnego punktu widzenia o prowadzeniu polityki rozwoju przez państwo polskie świadczy Ustawa z dnia 6 grudnia 2006 r. o zasadach prowadzenia polityki rozwoju³, którą z uwagi na zastrzeżenia Komisji Europejskiej co do zgodności z prawem wspólnotowym w następnym roku znowelizowano. W zamyśle projektodawców ustawa miała stanowić pierwsze kompleksowe rozwiązanie dotyczące sposobu prowadzenia polityki rozwoju i odnoszące się do wszystkich podmiotów realizujących tę politykę oraz wszystkich źródeł jej finansowania. Politykę rozwoju w tym kontekście określono jako zespół wzajemnie powiązanych działań podejmowanych przez władze publiczne w celu zapewnienia trwałego, zrównoważonego rozwoju kraju oraz spójności społeczno-gospodarczej i terytorialnej. Miała być ona realizowana przy pomocy programów operacyjnych, strategii rozwoju kraju, strategii sektorowych i planów wykonawczych.

Tymczasem z uwagi na konieczność bardziej efektywnego oraz terminowego wykorzystania środków unijnych wspierających rozwój kraju w kwietniu 2008 roku przygotowano projekt ustawy o zmianie niektórych ustaw w związku z wdrażaniem funduszy strukturalnych i Funduszu Spójności. Ministerstwo Rozwoju Regionalnego proponuje w nim zmiany dotyczące przede wszystkim przepisów ustawy z dnia 6 grudnia 2006 r. o zasadach prowadzenia polityki rozwoju z późniejszymi zmianami.

W nowej wersji ustawa ma zawierać doprecyzowanie definicji polityki rozwoju w kierunku kompleksowego określenia jej zakresu, przez silniejsze zaakcentowanie potrzeby zapewnienia spójności regionalnej i przestrzennej. Włączono do niej również cele nakierowane na podnoszenie konkurencyjności gospodarki oraz tworzenie nowych miejsc pracy, wynikających z odnowionej Strategii Lizbońskiej. Proponuje się także zastąpienie dotychczasowych strategii rozwoju – długookresową strategią rozwoju kraju oraz długookresową strategią rozwoju przestrzennego kraju (perspektywa co najmniej 15 lat), średniookresową strategią rozwoju kraju (perspektywa 3–15 lat) oraz strategiami rozwoju w danych obszarach wskazanych w średniookresowej strategii rozwoju kraju odnoszącymi się do rozwoju regionów, rozwoju przestrzennego, sektorów lub dziedzin i realizowanych przy pomocy programów (programów operacyjnych i programów rozwoju).

³ Dz. U. z 2006 r. Nr 227, Poz. 1658.

Strategia Rozwoju Kraju 2007–2015 jako najważniejszy dokument strategiczny w ramach polityki rozwoju w Polsce

Polska wychodząc naprzeciw potrzebie wykreowania polityki rozwoju, odpowiadającej europejskim postulatom, opracowała w 2006 roku **Strategię Rozwoju Kraju 2007–2015 (SRK)**, która na ten moment stanowi podstawowy dokument strategiczny określający cele i priorytety w obszarze rozwoju społeczno-gospodarczego Polski oraz warunki, które powinny ten rozwój zapewnić.

Ideą SRK jest by stanowiła wiodący dokument dla wszystkich dokumentów planistycznych, tj. niższego rzędu. Stawiałoby to priorytety krajowe w uprzywilejowanej pozycji wobec priorytetów wynikających z polityk unijnych. Podstawą do jej przygotowania były inne dokumenty strategiczne, tzn. te zarówno związane z europejską polityką spójności i Strategią Lizbońską, jak również strategie sektorowe rządu. Pojawia się w związku z tym pytanie, na ile Strategia będzie w przyszłości podstawą do opracowania nowych strategicznych dokumentów rządu, skoro obecnie stanowi przysłowiową „musztardę po obiedzie”? [Grosse 2006: 3–4].

Celem strategii jest wzrost aktywności i mobilności społeczno-zawodowej ludności, wysoki poziom wykształcenia i nieustanne podnoszenie kwalifikacji przez pracowników. Wśród sześciu priorytetów, które mają umożliwić Polsce szybki i trwały rozwój gospodarki opartej na wiedzy wskazuje się m.in. na:

- konieczność podniesienia poziomu technologicznego gospodarki przez większe nakłady na badania i rozwój oraz innowacje oraz rozwój społeczeństwa informacyjnego (1. Wzrost konkurencyjności i innowacyjności gospodarki);
- rozwijanie infrastruktury teleinformatycznej kraju (2. Poprawa stanu infrastruktury technicznej i społecznej);
- podejmowanie działań na rzecz rozwoju uczenia się przez całe życie (3. Wzrost zatrudnienia i podniesienie jego jakości);
- poprawę infrastruktury teleinformatycznej oraz rozwijanie kapitału ludzkiego (4. Budowa zintegrowanej wspólnoty społecznej i jej bezpieczeństwa, 5. Rozwój obszarów wiejskich i 6. Rozwój regionalny i podniesienie spójności terytorialnej).

Strategia Rozwoju Kraju na lata 2007–2013 z pewnością zwiększa szanse na powodzenie niełatwej, ale możliwej ścieżki rozwoju, która w bliższej lub dalszej przyszłości powinna doprowadzić do realizacji założonych celów. Jednak zgodnie z analizą Instytutu Spraw Publicznych, nie powinna być ona „dokumentem pokazowym, ogólnie uzasadniającym działania władz publicznych, lecz wstępem dla działań operacyjnych” w sferze inwestycyjnej i regulacyjnej. Jej słabością

jest zatrzymywanie się na ogólnych deklaracjach, wielokrotne powtórzenia tych samych pomysłów, uzasadnianie kierunków działań a nie przedstawianie propozycji działań szczegółowych. Zbyt ogólna jest ona również w odniesieniu do kwestii finansowania, harmonogramu, wdrażania i monitorowania działań [Grosse 2006: 7].

Z analizy priorytetów SRK wynika jednoznacznie, że potrzeba kreowania w Polsce społeczeństwa wiedzy w praktyce została sprowadzona do wymiaru informatyczno-gospodarczego.

Narodowe Strategiczne Ramy Odniesienia na lata 2007–2013 jako dokument strategiczny w ramach polityki spójności w Polsce

Polska, wstępując do Unii Europejskiej (UE) w maju 2004 r., włączyła się w realizację jednej z ważniejszych wspólnotowych polityk – polityki spójności, mającej na celu promowanie harmonijnego rozwoju całego terytorium UE-25 poprzez działania prowadzące do zmniejszania dysproporcji w poziomach rozwoju jej regionów, a tym samym do wzmocnienia spójności gospodarczej, społecznej i terytorialnej Wspólnoty.⁴ Na podstawie wytycznych UE określających główne cele polityki spójności oraz uwzględniając uwarunkowania społeczno-gospodarcze Polski przyjęto **Narodowe Strategiczne Ramy Odniesienia na lata 2007–2013 (NSRO)** wspierające wzrost gospodarczy i zatrudnienie (inaczej Narodową Strategię Spójności).

Dokument ten przedstawia analizę sytuacji społeczno-gospodarczej kraju i jej regionów, formułuje najważniejsze wyzwania dla kraju w perspektywie kolejnych lat oraz określa cele zmierzające do osiągnięcia spójności społeczno-gospodarczej i terytorialnej z krajami i regionami Wspólnoty. Określono w nim kierunki wsparcia ze środków finansowych dostępnych z budżetu UE w okresie 7 najbliższych lat w ramach Europejskiego Funduszu Rozwoju Regionalnego (EFRR), Europejskiego Funduszu Społecznego (EFS) oraz Funduszu Spójności⁵.

⁴ W pierwszych latach członkostwa w Unii Europejskiej kompleksowym dokumentem określającym strategię społeczno-gospodarczą Polski był Narodowy Plan Rozwoju 2004–2006, dokument programowy stanowiący w poprzednich okresach programowania podstawę planowania poszczególnych dziedzin interwencji strukturalnych, jak i zintegrowanych wieloletnich programów operacyjnych o charakterze horyzontalnym i regionalnym. NPR zawierał wskazanie celów, działań oraz wielkości interwencji funduszy strukturalnych i Funduszu Spójności, ukierunkowanych na zmniejszanie dysproporcji w poziomie rozwoju społeczno-gospodarczego pomiędzy krajem członkowskim, a Unią Europejską.

⁵ Polska w latach 2007–2013 będzie największym beneficjentem europejskiej polityki spójności.

Dodatkowo przedstawiono w nim opis programów operacyjnych, realizujących zakładane w NSRO cele:

- Program Operacyjny Infrastruktura i Środowisko (PO IiŚ)
- Program Operacyjny Innowacyjna Gospodarka (PO IG)
- Program Operacyjny Kapitał Ludzki (PO KL)
- 16 Regionalnych Programów Operacyjnych (RPO)
- Program Operacyjny Rozwój Polski Wschodniej (PO RPW)
- Program Operacyjny Pomoc Techniczna (PO PT)
- Programy Operacyjne Europejskiej Współpracy Terytorialnej (PO EWT).

W ramach konsultacji społecznych NSRO zwrócono uwagę, że programy operacyjne w zbyt małym stopniu uwzględniają podmioty ekonomii społecznej (np. spółdzielni socjalnych, partnerstw publiczno-społecznych), których dostęp do współuczestnictwa w działaniach na rzecz rozwoju społeczno-gospodarczego kraju jest bardzo ograniczony [SKES: 2006].

Program Operacyjny Innowacyjna Gospodarka jako program na rzecz budowania gospodarki wiedzy w Polsce

Z analizy celów horyzontalnych NSRO wyłania się konkretny plan rozwoju społeczno-gospodarczego Polski, który ukierunkowany jest na stworzenie w Polsce gospodarki opartej na wiedzy, o czym świadczą zwłaszcza założenia **Programu Operacyjnego Innowacyjna Gospodarka (PO IG)**.

PO IG opracowano na rzecz wzrostu konkurencyjności polskiej gospodarki przez wzmacnianie jej innowacyjności, zwłaszcza poprzez poprawę innowacyjności przedsiębiorstw. Innowacje traktowane są tu jako główny czynnik tworzenia nowych, lepszych miejsc pracy, w szczególności miejsc pracy opartych na wiedzy. PO IG przyczynia się do rozwoju społeczeństwa informacyjnego i gospodarki opartej na wiedzy w Polsce, o czym świadczy przypisanie ponad 90% alokacji finansowej na działania w obszarach: B+R, innowacje, technologie informacyjne i komunikacyjne.

W zasadzie wszystkie osie priorytetowe programu upatrują w gospodarce wiedzy największy potencjał wzrostu gospodarczego i zdolności eksportowych. Osie priorytetowe realizowane w ramach programu to:

- Oś priorytetowa 1. Badania i rozwój nowoczesnych technologii
- Oś priorytetowa 2. Infrastruktura sfery B+R
- Oś priorytetowa 3. Kapitał dla innowacji
- Oś priorytetowa 4. Inwestycje w innowacyjne przedsięwzięcia

- Oś priorytetowa 5. Dyfuzja innowacji
- Oś priorytetowa 6. Polska gospodarka na rynku międzynarodowym.

Jeszcze wyraźniej wyeksponowane są plany ukierunkowane na tworzenie gospodarki wiedzy w Polsce w opisywanych w programie celach szczegółowych. W ramach celów szczegółowych wymienia się w dokumencie:

1. Zwiększenie innowacyjności przedsiębiorstw
2. Wzrost konkurencyjności polskiej nauki
3. Zwiększenie roli nauki w rozwoju gospodarczym
4. Zwiększenie udziału innowacyjnych produktów polskiej gospodarki w rynku międzynarodowym
5. Tworzenie trwałych i lepszych miejsc pracy
6. Wzrost wykorzystania technologii informacyjnych i komunikacyjnych w gospodarce.

Prawie w każdym przypadku przytaczana jest kwestia budowy gospodarki opartej na wiedzy. Bezpośrednio dotyczą gospodarki cele: 1. Zwiększenie innowacyjności przedsiębiorstw, 5. Tworzenie trwałych i lepszych miejsc pracy i 6. Wzrost wykorzystania technologii informacyjnych i komunikacyjnych w gospodarce czy 4. Zwiększenie udziału innowacyjnych produktów polskiej gospodarki w rynku międzynarodowym. Pośrednio związane z gospodarką wiedzy, gdzie cel dotyczy rozwoju polskiej nauki, są cele: 2. Wzrost konkurencyjności polskiej nauki i 3. Zwiększenie roli nauki w rozwoju gospodarczym. W ramach celu 3. mówi się nawet o tzw. „trójkącie wiedzy”, na który składają się badania, kształcenie i innowacje. Innymi słowy, aby polska gospodarka stała się konkurencyjną i opartą na wiedzy, należy zwiększyć potencjał wiedzy poprzez badania naukowe, szerzyć ją poprzez kształcenie i wprowadzać do gospodarki poprzez innowacje.

Reasumując, Program Operacyjny Innowacyjna Gospodarka ukierunkowany jest na budowę gospodarki opartej na wiedzy poprzez postawienie na innowacje, rozwój nauki oraz rozwój technologii informacyjnych i informatycznych, jednak w opinii Instytutu Wiedzy i Innowacji nie wynika on z żadnej strategii jej budowania w Polsce. I choć w PO IG zaznacza się, że rozwój nauki stanowi siłę napędową rozwoju gospodarczego kraju, to brak w nim powiązania z reformami strukturalnymi. Konieczne jest powiązanie Programu z reformami rządu w sferze innowacyjności oraz z innymi sferami: szkolnictwem wyższym, nauką, przedsiębiorczością [Piech, Pangsy-Kania 2006].

Program Operacyjny Kapitał Ludzki jako program na rzecz tworzenia społeczeństwa wiedzy w Polsce

Z perspektywy tworzenia społeczeństwa wiedzy w Polsce za bardziej znaczący uznać należy jednak **Program Operacyjny Kapitał Ludzki (PO KL)**. Koncentruje się on przede wszystkim na realizacji drugiego celu horyzontalnego NSRO tj. na poprawie jakości kapitału ludzkiego i zwiększeniu spójności społecznej. Z celu głównego, jakim jest „Wzrost poziomu zatrudnienia i spójności społecznej”, wynika pięć następujących celów szczegółowych Programu:

- Cel szczegółowy 1. Podniesienie poziomu aktywności zawodowej oraz zdolności do zatrudnienia osób bezrobotnych i biernych zawodowo.
- Cel szczegółowy 2. Zmniejszenie obszarów wykluczenia społecznego.
- Cel szczegółowy 3. Poprawa zdolności adaptacyjnych pracowników i przedsiębiorstw do zmian zachodzących w gospodarce.
- Cel szczegółowy 4. Upowszechnienie edukacji społeczeństwa na każdym etapie kształcenia przy równoczesnym zwiększeniu jakości usług edukacyjnych i ich silniejszym powiązaniu z potrzebami gospodarki opartej na wiedzy.
- Cel szczegółowy 5. Zwiększenie potencjału administracji publicznej w zakresie opracowywania prawa i polityk, świadczenia usług wysokiej jakości oraz wzmocnienie mechanizmów partnerstwa.
- Cel szczegółowy 6. Wzrost spójności terytorialnej.

Program Operacyjny Kapitał Ludzki składa się z 10 Priorytetów, realizowanych równoległe na poziomie centralnym i regionalnym.

Priorytety realizowane centralnie to:

- Priorytet I Zatrudnienie i integracja społeczna.
- Priorytet II Rozwój zasobów ludzkich i potencjału adaptacyjnego przedsiębiorstw oraz poprawa stanu zdrowia osób pracujących
- Priorytet III Wysoka jakość systemu oświaty
- Priorytet IV Szkolnictwo wyższe i nauka
- Priorytet V Dobre rządzenie

Priorytety realizowane na szczeblu regionalnym to:

- Priorytet VI Rynek pracy otwarty dla wszystkich;
- Priorytet VII Promocja integracji społecznej
- Priorytet VIII Regionalne kadry gospodarki;
- Priorytet IX Rozwój wykształcenia i kompetencji w regionach;
- Priorytet X Pomoc techniczna (zapewnienie właściwego zarządzania, wdrażania oraz promocji Europejskiego Funduszu Społecznego).

Wśród działań wspierających rozwój zasobów ludzkich w kontekście podnoszenia konkurencyjności gospodarki uwzględniono budowę społeczeństwa opartego na wiedzy poprzez rozwój wykształcenia i kwalifikacji. O działaniach ukierunkowanych na podniesienie poziomu wykształcenia i kompetencji kapitału ludzkiego a skoncentrowanych wokół trzech strategicznych obszarów oddziaływania: zwiększenia dostępności edukacji, podniesienia jej jakości oraz bliższego powiązania oferty edukacyjnej z wymogami rynku pracy mówi się w celu 4. Cel będzie realizowany poprzez wsparcie skupione w ramach czterech Priorytetów. W Priorytecie III przewidziane jest wsparcie systemu i instytucji edukacyjnych, umożliwiające jego usprawnienie i modernizację w kierunku zwiększenia jakości świadczonych usług edukacyjnych oraz realizowane będą również ogólnopolskie programy ukierunkowane na wyrównywanie szans edukacyjnych i rozwój kompetencji kluczowych uczniów. Priorytet IV swoim zakresem obejmuje wsparcie na rzecz podniesienia jakości kształcenia na poziomie szkolnictwa wyższego oraz ściślejszego powiązania szkolnictwa wyższego i nauki z potrzebami konkurencyjnej i innowacyjnej gospodarki. W ramach Priorytetu IX wsparcie będzie udzielane dla indywidualnych osób obejmując: upowszechnienie edukacji przed-szkolnej, regionalne programy stypendialne oraz działania upowszechniające model kształcenia przez całe życie. W powyższe działania wpisuje się także cel 1., gdyż jako kluczową kwestię wskazuje dostosowanie kwalifikacji ludności aktywnej zawodowo do potrzeb rynku pracy, a także promocję idei kształcenia ustawicznego, szczególnie wśród osób o niskich i zdezaktualizowanych kwalifikacjach zawodowych.

Z przeglądu dokumentów strategicznych państwa polskiego takich jak Strategia Rozwoju Kraju 2007–2015 (SRK), Narodowe Strategiczne Ramy Odniesienia (NSRO), a także Program Operacyjny Innowacyjna Gospodarka (PO IG) oraz Program Operacyjny Kapitał Ludzki (PO KL) wynika, że właściwie dopiero w tym ostatnim dokumencie uwzględnia się w aktualnych planach rozwoju społeczno-gospodarczego kraju rozwój społeczeństwa wiedzy a nie tylko gospodarki opartej na wiedzy. Co więcej, analiza celów i priorytetów zawartych w Programie Operacyjnym Kapitał Ludzki pozwala na twierdzenie, że w przypadku udanej realizacji Program daje możliwości wykreowania społeczeństwa wiedzy w Polsce [Piech, Pangsy-Kania 2006: 2].

Polityka edukacyjna jako czynnik kreowania społeczeństwa wiedzy w Polsce

Jak zostało już podkreślone, gospodarka wiedzy jest zjawiskiem uwarunkowanym społecznie. „Wielkim demiurgiem GOW jest społeczeństwo dysponujące odpowiednimi zasobami, umiejętnościami oraz wolą długookresowego myślenia i działania” [Kukliński 2005]. Przyjmując, że gospodarka wiedzy nie obejdzie się bez społeczeństwa wiedzy, należy zaznaczyć, że musi być to społeczeństwo konkurencyjne, innowacyjne i uczestniczące w systemie permanentnej edukacji. Dostrzegł to w roku 2000 Komitet „Polska 2000 plus”, który traktował politykę edukacyjną jako jeden z ważniejszych obszarów, na których koncentrować się powinna Strategia Rozwoju Polski do roku 2020⁶.

Tymczasem w zakresie polityki edukacyjnej w Polsce najważniejszym obecnie dokumentem jest **Strategia rozwoju edukacji na lata 2007–2013** opracowana w 2005 r. Strategia jest zestawem słusznych postulatów w dziedzinie edukacji w Polsce, które wpisują się w ramy Strategii Lizbońskiej oraz europejskiego programu prac *Edukacja i szkolenia 2010*⁷. Zakłada się w niej, że edukacja w Polsce jako integralny system kształcenia (umożliwianie zdobycia wiedzy i umiejętności) oraz wychowania (kształtowanie i promowanie postaw) będzie: ułatwiać każdemu realizację aspiracji oraz rozwój własny i wykorzystanie możliwości, przygotowywać do aktywnego i odpowiedzialnego uczestniczenia w życiu społecznym, kulturalnym i gospodarczym – w wymiarze lokalnym, narodowym i globalnym, skutecznie przeciwdziałać wykluczeniu i marginalizacji osób oraz grup społecznych, reagować na zmiany związane z rozwojem nauki, nowoczesnych technologii i globalizacją, szybko i elastycznie dostosowywać się do zmian zachodzących na rynku pracy [SRE 2005: 28].

Podstawowym minusem strategii jest brak budżetu, który zapewniłby środki niezbędne dla jej realizacji. Strategia nie określa sposobu, jak i formy uruchomienia instrumentów prawnych służących realizacji jej celów oraz czasu, w jakim mają być dokonywane zmiany w obowiązującym prawie, tak aby zadania strategii nie pozostały zapisami martwymi. Wszystko to sprawia, że realizacja celu

⁶ Obok polityki edukacyjnej Komitet wskazał politykę badań naukowych oraz politykę innowacyjną jako najważniejsze priorytety rozwoju Polski w latach 2005–2020. Niestety koncepcja Komitetu z roku 2000 nie znalazła klimatu zainteresowania w polskich elitach politycznych i w polskim społeczeństwie.

⁷ Edukacja w Europie: różne systemy kształcenia i szkolenia – wspólne cele do roku 2010 (Education and training in Europe: diverse systems, shared goals for 2010), KE, Luksemburg 2002 (tłumaczenie Ministerstwa Edukacji Narodowej)

głównego strategii, jakim jest podniesienie poziomu wykształcenia społeczeństwa do 2013 r. (70% osób z wykształceniem co najmniej średnim w grupie wiekowej 25–45 lat), przy jednoczesnym zapewnieniu wysokiej jakości kształcenia, stoi pod znakiem zapytania.

Minimalnie akcentowana jest w strategii kwestia kształcenia dla potrzeb społeczeństwa czy gospodarki opartych na wiedzy. W kontekście rozwoju szkolnictwa wyższego⁸ strategia uwzględnia Deklarację Bolońską, której celem jest stworzenie do 2010 r. Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego a tym samym stworzenie „Europy wiedzy” poprzez wzmocnienie jej wymiaru intelektualnego, kulturalnego, społecznego, naukowego i technologicznego. Podkreśla się w niej również znaczenie stałego podnoszenia poziomu kwalifikacji przez osoby dorosłe, co odpowiada unijnemu *Zintegrowanemu Programowi Działań na rzecz uczenia się przez całe życie*⁹. W tej kwestii edukacyjna polityka państwa sformułowana w Strategii rozwoju edukacji na lata 2007–2013 opiera się na ustaleniach tzw. Deklaracji Kopenhaskiej z 2002 r. dotyczącej wzmocnienia współpracy europejskiej w dziedzinie kształcenia zawodowego i szkoleń także poprzez stworzenie „Europy wiedzy” oraz zapewnienie powszechności dostępu do rynku pracy.

Odrębnym dokumentem w tej dziedzinie jest **Strategia rozwoju kształcenia ustawicznego do 2010** opracowana przez Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu i przyjęta przez Radę Ministrów w 2003 r. W dokumencie tym wyraźnie i jednoznacznie wskazuje się na ideę budowania społeczeństwa opartego na wiedzy i uzależnia jego tworzenie od nadania w Polsce odpowiedniej rangi powszechnie rekomendowanej koncepcji uczenia się przez całe życie. W związku z powyższym za cel strategiczny traktuje się wyznaczenie kierunków rozwoju kształcenia ustawicznego, co w przekonaniu projektodawców pozwoli w przyszłości na koordynowanie i monitorowanie zachodzących w Polsce zmian z punktu widzenia oczekiwań społecznych i możliwości realizacyjnych.

Polityka edukacyjna państwa polskiego zdaje się zmierzać, przynajmniej w sferze formułowania celów strategicznych, do budowania społeczeństwa wiedzy. Niemniej jednak w ciągu trzech lat od jej opracowania nie nastąpiła

⁸ Opracowano kilka temu także dokument bezpośrednio związany ze szkolnictwem wyższym – Strategię rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do roku 2010, jednak nie został on zaakceptowany.

⁹ *Program działań w zakresie uczenia się przez całe życie (Action Programme in the field of lifelong learning)*, Decyzja Nr 1710/2006/WE Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 15 listopada 2006 r.

w oświacie żadna znacząca zmiana, która by przybliżyła Polskę do realizacji głównych założeń Strategii Lizbońskiej dotyczących edukacji.

Polityka naukowa jako fundament społeczeństwa wiedzy w Polsce

W obecnie istniejących planach i programach rządowych autorzy wielokrotnie podkreślają konieczność odzwierciedlenia priorytetów UE w polskiej polityce naukowej. Do dokumentów o charakterze strategicznym dla rozwoju nauki w Polsce należą niewątpliwie opracowane w 2004 roku **Założenia polityki naukowej, naukowo-technicznej i innowacyjnej państwa do 2020 r.** oraz jego uszczegółowienie **Proponowane kierunki rozwoju nauki i technologii w Polsce do 2020 r.** Ważne z punktu widzenia postulatu budowania gospodarki opartej na wiedzy i kreowania społeczeństwa wiedzy w Polsce są wskazywane w „Założeniach...” kierunki i cele rozwoju nauki. Wspomina się tu ogólnie o konieczności selektywnego wspierania nauki, przede wszystkim badań naukowych i dziedzin, w których Polska jest w stanie konkurować na arenie międzynarodowej oraz kierunków, które przyczynią się do wzrostu konkurencyjności polskiej gospodarki. Dlatego w drugim z wymienionych dokumentów szczegółowo wskazuje się proponowane kierunki rozwoju nauki i technologii do 2020 r.

Pomocny w ukierunkowaniu rozwoju badań i technologii w perspektywie średnio i długookresowej oraz racjonalizacji nakładów ze środków publicznych ma być **Narodowy Program Foresight „Polska 2020”**, w ramach którego ustalono trzy pola badawcze: zrównoważony rozwój Polski, technologie informacyjne i telekomunikacyjne, bezpieczeństwo. Celem rozwoju nauki jest także racjonalizacja organizacyjnego i ludzkiego potencjału naukowego poprzez zmiany organizacyjne i strukturalne w Polskiej Akademii Nauk, uczelniach wyższych i jednostkach badawczo-rozwojowych oraz większa mobilność naukowców. Z punktu widzenia kształtowania społeczeństwa wiedzy w „Założeniach...” mowa jest o roli nauki we wspomaganiu rozwoju cywilizacyjnego i kulturowego społeczeństwa, m.in. poprzez informowanie społeczeństwa o znaczeniu nauki, popularyzację jej osiągnięć i promocję.

W przywoływanym już dokumencie „Założenia polityki naukowej...” podkreślona została natomiast kwestia budowania przez UE Europejskiego Obszaru Badawczego (ERA), który ma integrować działalność badawczo-rozwojową na obszarze UE poprzez realizację wspólnych programów naukowych oraz większą mobilność kadry naukowej. Wskazano przy tym ogromne znaczenie uczestnictwa polskich naukowców w Programach Ramowych (6PR i 7PR). O tym, że rząd polski docenia szansę wynikającą z możliwości ubiegania się o bezzwrotne wspar-

cie finansowe z budżetu UE dla polskiej nauki, świadczy dokument opracowany w 2005 roku przez ówczesne Ministerstwo Nauki i Informatyzacji: **Polityka MNIi w odniesieniu do udziału polskich zespołów naukowych w programach ramowych UE**. Podkreślono w nim konieczność maksymalizowania udziału polskich jednostek w PR UE rozumiane jako zwiększanie współczynnika sukcesu oraz zwiększanie liczby składanych wniosków.

Dokumentem korespondującym z założeniami polityki naukowej jest **Strategia zwiększania nakładów na działalność B+R w celu osiągnięcia założeń Strategii Lizbońskiej z 2004 r.**, którą wykorzystano do opracowania w 2006 r. **Wstępnych założeń do zmiany systemu badań naukowych i prac rozwojowych**. Reforma systemu B+R zmierzać ma do koncentracji funduszy przeznaczonych na naukę w najważniejszych zadaniach wynikających z polityki naukowej, naukowo-technicznej i innowacyjnej państwa, koncentracji finansowania na najlepszych jednostkach naukowych, efektywnego sterowania procesem badań o strategicznym znaczeniu dla państwa i polskiej gospodarki oraz utworzeniu Narodowego Centrum Badań Naukowych i Prac Rozwojowych (NCBiR)¹⁰.

Uwzględniając konieczność informatyzacji nauki w 2005 roku Ministerstwo Edukacji i Nauki ustanowiło **Program rozwoju i utrzymania infrastruktury informacyjnej i informatycznej nauki oraz jej zasobów w postaci cyfrowej na lata 2006–2009**. Program ten miał zapewnić środowisku naukowemu w Polsce stały, niezawodny i bezpieczny dostęp do infrastruktury informacyjnej i informatycznej oraz jej zasobów w postaci cyfrowej a także rozwój tej infrastruktury. W połowie roku 2007 pojawił się kolejny dokument **Program rozwoju infrastruktury informatycznej nauki na lata 2007–2013**, w którym całkiem pominięto poprzedni program rządowy.

Najnowszym dokumentem, który przekazano do uzgodnień międzyresortowych i konsultacji społecznych jest opracowana w czerwcu 2007 roku **Strategia Rozwoju Nauki do 2015 roku** (nowa jej wersja pojawiła się w kwietniu 2008 roku a obecnie wprowadzane są kolejne poprawki). Wskazując główne cele i kierunki rozwoju polskiej nauki do roku 2015, a także instrumenty realizacji, które będą odpowiadać zmianom zachodzącym w jej otoczeniu prawnym, ekonomicznym i organizacyjnym, strategia uwzględnia postanowienia Strategii Rozwoju Kraju 2007–2015, a tym samym nawiązuje do odnowionej Strategii Lizbońskiej. Jako cele strategiczne nauki w Polsce wskazuje się:

¹⁰ Narodowe Centrum Badań i Rozwoju powołane zostało 1 lipca 2007 roku na mocy ustawy z dnia 15 czerwca 2007 r. o Narodowym Centrum Badań i Rozwoju (Dz.U. z 2007 r., Nr 115, poz. 789).

- podniesienie poziomu i efektywności nauki w Polsce oraz zwiększenie jej wkładu w naukę światową,
- pełniejsze wykorzystanie potencjału nauki dla edukacji narodowej, kultury i podniesienia poziomu cywilizacyjnego kraju,
- stymulowanie wzrostu innowacyjności polskiej gospodarki,
- ściślejsze zespolenie z Europejskim Obszarem Badawczym.

W strategii zawarty jest szereg instrumentów legislacyjnych i organizacyjnych takich jak: rozwój i wzrost efektywności kadr naukowych, zmiany w systemie organizacji badań naukowych i prac rozwojowych (zmiany w systemie finansowania nauki ze środków publicznych oraz zmiany w systemie organizacji i zarządzania badaniami naukowymi i pracami rozwojowymi), wzrost finansowania badań naukowych i prac rozwojowych, priorytety tematyczne w rozwoju nauki i technologii w Polsce do 2015 roku, współpraca międzynarodowa oraz rozwój infrastruktury.

Mimo szczytnych celów strategii oraz właściwie dokonanej diagnozy stanu nauki i techniki w Polsce (niestety potwierdzającej mizериę polskiej nauki) – elementów strategii docenianych w środowisku naukowym – perspektywa rozwoju nauki zarysowana w tym dokumencie krytykowana jest przez przedstawicieli nauki. Strategia ta charakteryzuje się nadmierną ogólnikowością i niedostatecznym wskazaniem mechanizmów, które muszą być stworzone, aby skutecznie stymulować przyspieszenie postępu naukowo-badawczego, innowacyjności polskiej gospodarki i całego kraju. Dodatkowym utrudnieniem dla realizacji strategii jest fakt, iż powinna ona poprzedzać projekt reform (reformy to przecież jeden ze sposobów realizacji strategii), a tymczasem resort nauki ogłosił projekt założeń reformy systemu nauki i reformy systemu szkolnictwa wyższego równoległe z projektem strategii.

Inicjatywy polskiego rządu dowodzą, że w zakresie polityki naukowej, przynajmniej na poziomie planowania strategicznego, podejmuje on wysiłek sprostowania wyzwaniom Strategii Lizbońskiej. Autorzy strategii traktują naukę jako jeden z filarów gospodarki wiedzy i właśnie nauce powierzają tworzenie społeczeństwa wiedzy przygotowanego do życia w świecie coraz bardziej nasyconym technologiami informacyjnym. Istnieją więc szanse na polepszenie koniunktury nauki w Polsce, wymaga to jednak podjęcia działań na rzecz ściślejszego powiązania nauki i gospodarki. Zgodnie z wnioskami raportu rządowego pt. "Bariery współpracy przedsiębiorców i ośrodków naukowych" niezbędne do tego jest zwiększenie aktywności rodzimego środowiska naukowego oraz propagowanie nauki w wśród przedsiębiorców (i w całym społeczeństwie – uwaga autorki).

Informatyzacja jako siła napędowa społeczeństwa i gospodarki wiedzy w Polsce

Warunkiem włączenia się Polski w proces przemian gospodarczych i społecznych zachodzących w Unii Europejskiej zmierzającej ku formowaniu cywilizacji informacyjnej, w której wiedza i informacja będą znaczącymi zasobami gospodarczymi, jest rozwój społeczeństwa informacyjnego. Aby jednak społeczeństwo można było uznać za informacyjne, konieczna jest rozbudowana nowoczesna sieć telekomunikacyjna, która swoim zasięgiem obejmowałaby wszystkich obywateli oraz rozbudowane zasoby informacyjne dostępne publicznie, a także kształcenie społeczeństwa w kierunku dalszego rozwoju umożliwiającego pełne wykorzystywanie możliwości, jakie dają środki masowej komunikacji i informacji. Niezbędna dla rozwoju społeczeństwa informacyjnego w Polsce jest zatem informatyzacja kraju.

W dziedzinie informatyzacji za znaczący, bo uwzględniający perspektywę długoterminową, należy uznać dokument opracowany przez Ministerstwo Nauki i Informatyzacji¹¹ w 2004 r. zatytułowany **Proponowane kierunki rozwoju społeczeństwa informacyjnego w Polsce do 2020 r.** Autorzy tego dokumentu zdają się traktować w sposób tożsamy społeczeństwo informacyjne i społeczeństwo wiedzy. Świadczy o tym fakt, iż ze względu na znaczenie innowacyjności w tworzeniu gospodarki opartej na wiedzy w ramach kluczowych priorytetów informatyzacji kraju wyróżnione zostały obszary edukacji i nauki, a ze względu na wagę społeczną – zagadnienia elektronicznej administracji, e-zdrowia, kształcenia na odległość oraz kwestie wyrównywania szans w dostępie do usług społeczeństwa informacyjnego.

Kolejnymi posunięciami w zakresie budowania społeczeństwa informacyjnego w Polsce było opracowanie w 2005 roku dokumentu o nazwie **Strategia kierunkowa informatyzacji Polski do roku 2013 oraz perspektywiczna prognoza transformacji społeczeństwa informacyjnego do roku 2020**, bezpośrednio nawiązującego do Komunikatu Komisji Europejskiej *i2010 – Europejskie Społeczeństwo Informacyjne na rzecz wzrostu i zatrudnienia*. Kierując się zaleceniami UE polski rząd jako priorytetowe uznał zapewnienie wszystkim obywatelom i przedsiębiorcom infrastruktury dostępu do usług drogą elektroniczną, rozwój szerokiej i wartościowej oferty usług dostępnych w Internecie i cyfrowych mediach audiowizualnych, rozwój zasobów cyfrowych oraz powszechną edukację na rzecz społeczeństwa informacyjnego.

¹¹ MNiI zostało rozwiązane 31 października 2005 r. a sprawy informatyzacji przeniesiono do Ministerstwa Spraw Wewnętrznych i Administracji.

W 2007 roku opracowano nowy dokument jakim jest **Strategia rozwoju społeczeństwa informacyjnego w Polsce na lata 2007–2013**, jednak nie został on do tej pory przyjęty przez gremium rządowe. Rada Ministrów ustanowiła natomiast w 2007 roku **Plan Informatyzacji Państwa na lata 2007–2010**, który, jak informuje MSWiA, jest pierwszym dokumentem planistycznym w historii informatyzacji polskiej administracji publicznej, który w sposób systematyczny opisuje konkretne zadania do wykonania przez organa administracji publicznej w zakresie rozwoju społeczeństwa informacyjnego i informatyzacji administracji publicznej w Polsce.

Zdaniem ekspertów przyjęte przez rząd polski dokumenty strategiczne w zakresie informatyzacji kraju tylko pozornie dowodzą, iż Polskie władze w ramach polityki rozwoju kraju stawiają na rozwój infrastruktury informatycznej, ponieważ doskonale rozumieją, że współczesny świat wkracza w gospodarkę opartą na wiedzy. Tymczasem to właśnie niskie poparcie polityczne, którego przyczyną tkwią w małej świadomości korzyści wynikających z rozwoju społeczeństwa wiedzy wśród decydentów oraz brak długofalowej wizji, że jest on podstawą długoterminowego rozwoju społecznego i gospodarczego, przyspieszenia zmian cywilizacyjnych i dogonienia krajów wysoko rozwiniętych, są wskazywane jako przyczyny zbyt powolnego i nieskutecznego wdrażania informatyzacji w Polsce [Piątkowski 2006].

SPÓŁCZEŃSTWO WIEDZY W DEBACIE PUBLICZNEJ W POLSCE

W przekonaniu Prof. Michała Kleibera¹², osoby wypełniającej szereg funkcji publicznych w obszarze nauki a zarazem popularyzatora nauki i społeczeństwa wiedzy w Polsce, problematyka procesów rozwojowych w krajach sukcesu gospodarczego jest w Polsce słabo rozpoznana i w niewielkim stopniu akcentowana publicznie. W przeciwieństwie do innych krajów, w polskich mediach nie toczy się żadna dyskusja na temat przyszłości Polski za 5, 10 czy 15 lat. Dziennikarze zbyt rzadko pytają o politykę rozwojową, ale milczą też na ten temat obywatele, jedni i drudzy – unikając pojęć takich jak gospodarka oparta na wiedzy czy społeczeństwo informacyjne, społeczeństwo wiedzy [Kleiber 2006].

¹² Prof. Michał Kleiber jest aktualnym Prezesem Polskiej Akademii Nauk i Doradcą Społecznym Prezydenta RP ds. kontaktów z nauką, członkiem Rady Programowej Polskiej Strategii Lizbońskiej a także byłym Ministrem Nauki i Informatyzacji (w latach 2001–2005).

Jednym z nielicznych przykładów debaty publicznej związanej z przyszłością Polski są działania Polskiego Forum Strategii Lizbońskiej¹³ propagujące budowę gospodarki opartej na wiedzy w Polsce (poprzez zorganizowanie e-debaty, konferencji prasowych, publikację artykułów).

Społeczeństwo wiedzy było natomiast przedmiotem debaty zorganizowanej w marcu 2004 r. w Ministerstwie Nauki i Informatyzacji zatytułowanej „**Społeczeństwo wiedzy – w Polsce?**”¹⁴. Wzięli w niej udział: ówczesny Minister Nauki i Informatyzacji, Michał Kleiber, oraz przedstawiciele środowisk naukowych (zabrakło wśród nich jednak socjologa). Wnioski z tej dyskusji, jak również z wywiadu z Michałem Kleiberem na portalu internetowym www.prezydent.pl, są zarówno optymistyczne jak i pesymistyczne. Dyskutanci zgodzili się co do tego, że istnieje wzajemny związek między rozwojem społeczeństwa opartego na wiedzy a gospodarką opartą na wiedzy, są to bowiem czynniki współwarunkujące się wzajemnie. Nie zbudujemy jednak społeczeństwa i gospodarki wiedzy bez przewyższenia zapaści polskiej myśli strategicznej. Wielkim problemem Polski jest wybranie strategii najwłaściwszej w danych warunkach. Według prognozy Komitetu Polska 2000 Plus przy PAN bez uzgodnionego i poważnego modelu postępu, na którym można by oprzeć politykę prorozwojową odstawanie Polski od rozwiniętych krajów europejskich będzie się nadal zwiększać. W wariantcie pesymistycznym Polska skazuje się tym samym na rolę outsidera w Unii i traci szansę przeniesienia się w trakcie jednego pokolenia z obrzeży cywilizacyjnych Europy do jej centrum. Wariant optymistyczny zakłada jednak, że kolejne pokolenie Polaków ma teoretycznie szansę żyć w jednym z najbogatszych krajów UE (świadczy o tym przykład Finlandii i jej prorozwojowej polityki). Siłą Polski jest przedsiębiorczość, elastyczność, zdolność do dostosowywania się, zdolność do szybkiego nauczania się nowego w warunkach bodźców rynkowych. Polska musi tylko prawidłowo zidentyfikować rzeczywiste nośniki rozwoju kraju i umieć dopasować do nich całą politykę państwa. Strategia rozwojowa nie opiera się wyłącznie na pieniądzu, gospodarki wiedzy nie można sobie bowiem zafundować, ale trzeba ją sobie stworzyć. Podobnie jak społeczeństwo wiedzy, a więc społeczeństwo tworzące gospodarkę opartą na wiedzy i wykorzystujące do tego nowoczesne techniki informatyczne.

¹³ Forum zostało zainicjowane w 2003 r. przez Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową przy współpracy Urzędu Komitetu Integracji Europejskiej jako wieloletni projekt oparty na idei partnerstwa publiczno-prywatnego, który chce łączyć różne organizacje pozarządowe, administrację, biznes i kręgi naukowe w ramach otwartej debaty publicznej na rzecz lepszej polityki Polski i Unii Europejskiej (www.pfsl.pl)

¹⁴ www.nauka.gov.pl/mein/_gALLERY/14/85/1485.pdf

Jakie są obecnie szanse na stworzenie w Polsce społeczeństwa wiedzy, czyli takiego, które świadomie uznaje wiedzę za kluczowy czynnik rozwoju społecznego i wzrostu gospodarczego? Zdaniem Prof. M. Kleibera „nie mamy zbyt wielu zachęcających przesłanek do głębokiej wiary”, że społeczeństwo wiedzy ma szanse zaistnieć w Polsce za naszego życia [Kleiber 2006]. Niestety jedną z nich jest brak przekonującego modelu modernizacji państwa. „Nie nadażamy za przemianami, którym podlega dzisiejszy świat – dynamika tego procesu odkrywa z całą bezwzględnością nasze zupełne nieprzygotowanie do podejmowania wyzwań – właśnie teraz decydujących o tym, jaki będzie nasz polski los za 10 i 20 lat.” [Kleiber 2008].

ZAKOŃCZENIE

Niewątpliwie państwo polskie wpisuje się swoją polityką rozwoju społeczno-gospodarczego kraju w ogólnoeuropejskie trendy, a poprzez wypracowywanie kolejnych strategii, programów i planów zdaje się udowadniać, że kraj nasz zmierza do wykreowania w Polsce gospodarki i społeczeństwa opartych na wiedzy. Pytanie tylko: na ile propagowanie budowania w Polsce gospodarki opartej na wiedzy jest aktem politycznym, na ile zaś przejawem prawdziwie strategicznego myślenia?

W strategii prowadzącej do dynamicznego rozwoju formułowana być powinna mniej lub bardziej dalekosiężna wizja Polski, wskazywane priorytety polityki gospodarczej i społecznej na konkretnym etapie rozwoju, podejmowana trudna sztuka koordynacji nieskończonej ilości różnorodnych działań i procesów pod szyldem celu strategicznego oraz ujawniona umiejętność znajdowania twórczych kompromisów i uzyskiwania poparcia społecznego [Kołodko 2001]. Problemem kolejnych rządów jest tymczasem zachowanie ciągłości pomiędzy niektórymi z następujących po sobie programów i planów strategicznych, co świadczy o braku zrozumienia przez polityków prostego faktu, że tylko strategia pokoleniowa pozwala zmniejszać dystans rozwojowy do krajów najwyżej rozwiniętych. Nieustannym zmianom na drodze planowania strategicznego, niekiedy słusznym, gdyż niwelującym błędy poprzednich rozwiązań, towarzyszy brak jednoznacznie formułowanych wyjaśnień dotyczących zmian w polityce rozwoju kraju, dostępnych zarówno fizycznie jak i intelektualnie przeciętnemu obywatelowi. A przecież bez wyraźnego poparcia społecznego jakkolwiek plan rządowy ma małe szanse na skuteczną realizację. Z kolei brak zainteresowania mediów i obywateli dyskusją na temat przyszłości Polski, polityki rozwojowej

i konieczności budowania społeczeństwa wiedzy w Polsce nie przyczynia się do poparcia społecznego dla wizji rozwoju przyjętej przez władze państwa.

O tym, jaką wagę, w praktyce, Polska przywiązuje do budowy nowoczesnej gospodarki, jakie jest jej zaangażowanie w osiągnięcie wysokiego poziomu rozwoju i jakie znaczenie w polityce państwa mają inwestycje w budowę potencjału wiedzy społeczeństwa, świadczyć może syntetyczny wskaźnik *Summary Innovation Index* (SII). Zawarta jest w nim ważona suma wielu innych wskaźników, w tym m.in. liczba absolwentów szkół wyższych, wydatki budżetowe i firmowe na badania i innowacje, infrastruktura informatyczna itp. W badaniach z 2007 roku Polska z wynikiem 0,24 sytuowała się znacznie poniżej średniej unijnej (dla UE-27 wskaźnik SII wynosił 0,45), co plasuje nasz kraj dopiero w grupie krajów doganiających, tzw. *catching-up countries* [Grodzka, Zygierewicz 2008].

W opinii ekspertów jesteśmy w stanie zbliżyć się do średnich wyników SII UE-27, a tym samym stworzyć w Polsce społeczeństwo wiedzy – niestety dopiero za około 20 lat [Grodzka, Zygierewicz 2008].

Wykorzystane publikacje

Bariery współpracy przedsiębiorców i ośrodków naukowych, raport MNiSW, Warszawa 2006, http://www.nauka.gov.pl/mn/_gAllery/24/08/24087/20070213_raport_bariery_wspolpracy.pdf

Buchner-Jeziorska A. [2007], *Polska droga do społeczeństwa wiedzy*, [w:] Siwik A., *Od społeczeństwa industrialnego do społeczeństwa informacyjnego*, Kraków: Uczelniane Wydawnictwa Nauko-Dydaktyczne

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

Grodzka D., Zygierewicz A. [2008], *Innowacyjność polskiej gospodarki*, Biuro Analiz Sejmowych, [http://parl.sejm.gov.pl/WydBAS.nsf/0/768E7B17906BB610C12574190041F765/\\$file/infos_030.pdf](http://parl.sejm.gov.pl/WydBAS.nsf/0/768E7B17906BB610C12574190041F765/$file/infos_030.pdf)

Grosse T. G. [2006], *Uwagi na temat Strategii rozwoju Kraju na lata 2007–2015*, Analizy i Opinie nr 63, 06/2006, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa (www.isp.org.pl)

Kaczmarszuk K. [2008], *Społeczeństwo wiedzy – systematyzacja koncepcji w polskiej literaturze przedmiotu*, materiały zebrane w ramach międzynarodowego projektu NESOR (New Social Risks in the European Knowledge Society and Higher Education).

Kleiber M. [2008], *Społeczeństwo wiedzy*, artykuł w dziale Wiadomości w wydaniu on-line Rzeczypospolitej, <http://www.rp.pl/arttykul/148287.html>

Kochanowski J. [2006], *Ponowoczesne społeczeństwo wiedzy – kilka uwag porządkujących*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, Nr1/27/2006

Kolodko G., [2001], *W poszukiwaniu strategii rozwoju polskiej gospodarki*, Referat przedstawiony na konferencji pt. „Propozycje dla Polski” Warszawska Szkoła Zarządzania – Szkoła Wyższa, 21 czerwca 2001 r., http://www.tiger.edu.pl/kolodko/kolodko/referaty/pl/WSzZarządzania_21_06_01.pdf

Kukliński A. [2005], *Gospodarka oparta na wiedzy (G.O.W.) jako nowy paradygmat trwałego rozwoju*, tekst zamieszczony na stronie Instytutu Wiedzy i Innowacji, www.instytut.info/pliki/seminarium/Kuklinski.pdf

Michał Kleiber o społeczeństwie opartym na wiedzy, tekst wywiadu przeprowadzonego w listopadzie 2006 roku dostępny na stronie www.prezydent.pl

Okoń-Horodyńska E., Piech K. [2005], *Strategia Lizbońska a możliwości budowania gospodarki opartej na wiedzy w Polsce – wnioski i rekomendacje*, Warszawa: Wydawnictwo Polskiego Towarzystwa Ekonomicznego

Piątkowski M. [2006], *Polska – Kulejąc w kierunku społeczeństwa informacyjnego*, e-mentor 4/2006, http://www.e-mentor.edu.pl/artukul_v2.php?numer=16&id=324

Piech K., Pangsy-Kania S. [2006], *Opinia na temat wstępnej wersji Programu Operacyjnego Innowacyjna Gospodarka 2007–2013 z 25 maja 2006 r.* „Opinie i Rekomendacje”, nr (1), <http://www.instytut.info/pliki/Opinia-1.pdf>

Piech K., Pangsy-Kania S. [2006], *Opinia na temat wstępnej wersji Programu Operacyjnego Kapitał ludzki z 31 maja 2006 r. W kierunku kreowania społeczeństwa wiedzy w Polsce*, „Opinie i Rekomendacje”, nr (2), <http://www.instytut.info/pliki/Opinia-2.pdf>

Podstawowe postulaty Stałej Konferencji Ekonomii Społecznej dotyczące miejsca ekonomii społecznej w programach operacyjnych na lata 2007–2013, SKES, Warszawa 2006 (<http://nsro.ngo.pl>)

Spółczeństwo wiedzy – w Polsce?, Debata Ministra Nauki i Informatyzacji, 29 marca 2004 r., www.nauka.gov.pl/mein/_gAllery/14/85/1485.pdf

Szomburg J. [2004], *Strategia Lizbońska: przyczyny – cele – skuteczność – polskie priorytety*, Polskie Forum Strategii Lizbońskiej, <http://www.pfsl.pl/news.php?id=140>

Woźniak P. [2006], *Priorytety Strategii Lizbońskiej w Polsce*, [w:] *Polska i unia wobec wyzwań globalizacji*, Biała Księga PFSL 2006, <http://www.pfsl.pl/news.php?id=328>

Przywoływane w tekście dokumenty unijne

Edukacja w Europie: różne systemy kształcenia i szkolenia – wspólne cele do roku 2010 (Education and training in Europe: diverse systems, shared goals for 2010), KE, Luksemburg 2002 (tłumaczenie Ministerstwa Edukacji Narodowej).

i2010-Europejskie społeczeństwo informacyjne na rzecz wzrostu i zatrudnienia (i2010 – A European Information Society for growth and employment), Komunikat Komisji do Rady, Parlamentu Europejskiego, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego oraz Komitetu Regionów, Bruksela, 1.6.2005, COM(2005) 229 końcowy.

Polityka spójności wspierająca wzrost gospodarczy i zatrudnienie: Strategiczne Wytyczne Wspólnoty na lata 2007–2013 (SWW) (Cohesion Policy in support of Growth and Jobs – Community Strategic Guidelines 2007–2013), KE Bruksela 5.07.2005, COM(2005)0299.

Program działań w zakresie uczenia się przez całe życie (Action Programme in the field of lifelong learning), Decyzja Nr 1710/2006/WE Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 15 listopada 2006 r.

Wspólne działania na rzecz wzrostu gospodarczego i zatrudnienia. Nowy początek strategii lizbońskiej, (Working together for growth and jobs A new start for the Lisbon Strategy), Komunikat na wiosenny szczyt Rady Europejskiej, Bruksela 2.02.2005, COM(2005)24 końcowy, {SEC(2005) 192}, {SEC(2005) 193}.

Wspólne działania na rzecz wzrostu i zatrudnienia: Wspólnotowy program lizboński, (Common Actions for Growth and Employment: The Community Lisbon Programme), Komunikat

Komisji do Rady i Parlamentu Europejskiego, Bruksela 20.07.2005, COM(2005) 330 końcowy {SEC(2005) 981}.

Zintegrowany Pakiet Wytucznych dla Wzrostu i Zatrudnienia 2005–2008 (ZPW) (Integrated Guidelines on Growth and Jobs 2005–2008), KE, Bruksela 12.04.2005, COM(2005) 141 końcowy2005/0057 (CNS).

Przywoływane w tekście dokumenty krajowe

Komitet Prognoz – Polska 2000 Plus – Strategia Rozwoju Polski do roku 2020 – Synteza. Warszawa 2000.

Narodowe Strategiczne Ramy Odniesienia 2007–2013 wspierające wzrost gospodarczy i zatrudnienie (Narodowa Strategia Spójności), Ministerstwo Rozwoju Regionalnego, Warszawa 2007

Plan Informatyzacji Państwa na lata 2007–2010, Ministerstwo Nauki i Informatyzacji, Warszawa 2007.

Polityka MNiI w odniesieniu do udziału polskich zespołów naukowych w programach ramowych UE, Ministerstwo Nauki i Informatyzacji, Warszawa 2005

Program Operacyjny Innowacyjna Gospodarka 2007–2013, Ministerstwo Rozwoju Regionalnego, Warszawa 2007.

Program Operacyjny Kapitał Ludzki 2007–2013, Ministerstwo Rozwoju Regionalnego, Warszawa 2006.

Program Operacyjny Rozwój Polski Wschodniej 2007–2013, Ministerstwo Rozwoju Regionalnego, Warszawa 2007.

Program rozwoju i utrzymania infrastruktury informacyjnej i informatycznej nauki oraz jej zasobów w postaci cyfrowej na lata 2006–2009, Ministerstwo Edukacji i Nauki, Warszawa 2005

Program rozwoju infrastruktury informatycznej nauki na lata 2007–2013, Minister Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa 2007.

Proponowane kierunki rozwoju nauki i technologii w Polsce do 2020 roku, Ministerstwo Nauki i Informatyzacji, Warszawa 2004.

Przedsięwzięcie dotyczące realizacji Narodowego Programu Foresight „Polska 2020”, Minister Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa 2006.

Rozporządzenie Rady ministrów z dnia 28 marca 2007 r. w sprawie Planu Informatyzacji Państwa na lata 2007–2010, Dz. U. Nr 61, Poz. 415.

Strategia kierunkowa informatyzacji Polski do roku 2013 oraz perspektywiczna prognoza transformacji społeczeństwa informacyjnego do roku 2020, Ministerstwo Nauki i Informatyzacji, Warszawa 2005.

Strategia Rozwoju Edukacji na lata 2007–2013, Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu, Warszawa 2005.

Strategia Rozwoju Kraju 2007–2015, Ministerstwo Rozwoju Regionalnego, Warszawa 2006.

Strategia rozwoju kształcenia ustawicznego do 2010, Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu, Warszawa 2003.

Strategia Rozwoju Nauki do 2015 roku, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa 2007, 2008 (dokument w trakcie konsultacji społecznych).

Strategia rozwoju społeczeństwa informacyjnego na lata 2007–2013, Ministerstwo Spraw Wewnętrznych i Administracji, Warszawa 2007 (dokument w trakcie konsultacji społecznych)

Strategia zwiększania nakładów na działalność B+R w celu osiągnięcia założeń Strategii Lizbońskiej, Ministerstwo Nauki i Informatyzacji i Ministerstwo Gospodarki, Pracy i Polityki Społecznej, Warszawa 2004.

Strategia informatyzacji Rzeczypospolitej Polskiej – e-Polska na lata 2004–2006, Ministerstwo Nauki i Informatyzacji, Warszawa 2003.

Ustawa z dnia 6 grudnia 2006 r. o zasadach prowadzenia polityki rozwoju, Dz. U. Nr 227, Poz. 1658.

Ustawa z dnia 29 czerwca 2007 r. o zmianie ustawy o zasadach prowadzenia polityki rozwoju oraz ustawy o finansach publicznych (Dz. U. 2007 nr 140 poz. 984).

Wstępne założenia do zmiany systemu badań naukowych i prac rozwojowych, Ministerstwo Edukacji i Nauki, Warszawa 2006.

Założenia polityki naukowej, naukowo-technicznej i innowacyjnej państwa do 2020 r., Ministerstwo Nauki i Informatyzacji, Warszawa 2004.

Agnieszka Dziedziczak-Foltyn
University of Łódź

TOWARDS THE KNOWLEDGE-BASED SOCIETY – THE GOALS OF THE SOCIAL AND ECONOMIC POLICY DEVELOPMENT IN POLAND

(Summary)

Civilization challenges which modern societies must face generate changes and stimulate actions towards building societies and economies based on knowledge. The European Union, aware of the necessity of economic and social modernization, marked a certain direction of development for the Member States, included in the Lisbon Strategy. With its social and economic policies, Poland subscribes to the general European trends. Moreover, by developing further strategies, programs and plans, Poland seems to prove that the country is indeed heading towards the creation of the knowledge-based society and economy. However, in comparison with other EU members, most of the indices of the development progress adopted in the Lisbon Strategy are at a low or very low level in Poland. To a large extent, such a situation results from inadequate or even non-existent awareness among politicians and decision-makers as to the following issues: (I) a long-term strategy is needed to reduce the distance to the most developed EU members, and (II) investment in knowledge and human capital is an essential development factor in the modern world.

Keywords: knowledge society (knowledge-based society), knowledge-based economy, social and economic development, Lisbon Strategy, education policy research and development policy, computerisation.

RECENZJA

Amir Jan Fazlagić, *Zarządzanie wiedzą: szansa na sukces w biznesie*, Gniezno, Gnieźnieńska Wyższa Szkoła Humanistyczno-Menedżerska „Milenium”, 2006.

Druga połowa minionego wieku zdominowana była przez zmiany niemal w każdej dziedzinie życia. Transformacje te postawiły szereg pytań dotyczących wizji przyszłości, na które dziś szukamy odpowiedzi. Szczególnie interesujące są poszukiwania zmierzające do nakreślenia wizerunku przyszłości społeczeństwa i jego gospodarki. W tym względzie coraz częściej podkreśla się wzrost znaczenia wiedzy w budowaniu przewagi konkurencyjnej. W drugiej połowie lat 90-tych problematyka zarządzania wiedzą była szeroko analizowana w literaturze zagranicznej. Jest to zrozumiałe, gdyż tam właśnie dostrzeżono wpływ wiedzy na poprawę konkurencyjności i rozwój wielu organizacji.

Na początku XXI w. zarządzanie wiedzą dotarło również do Polski. Na rodzimym gruncie problematyka poruszana była najpierw głównie w tekstach tłumaczonych lub takich, które opierały się głównie na tekstach zagranicznych. Jednakże w szybkim czasie zaczęły pojawiać publikacje będące owocami konferencji i rozważań zespołów autorów zainteresowanych zarządzaniem wiedzą.

Amir J. Fazlagić jest osobą znaną w środowisku związanym z problematyką zarządzania wiedzą, a omawiana książka jest jedną z pierwszych w tej dziedzinie na krajowym rynku wydawniczym.

Autor analizuje zmiany w bezpośrednio otaczającej nas rzeczywistości. Wskazuje, iż rozwój nowoczesnych technologii, przejście od społeczeństwa industrialnego do społeczeństwa informacyjnego, postępująca globalizacja, a co za tym idzie i globalna konkurencja przynoszą istotny przełom w funkcjonowaniu nowoczesnych organizacji. Podkreśla, iż zdobycie oraz utrzymanie globalnej przewagi konkurencyjnej następcza coraz więcej problemów. Wskazuje na to, że najbliższa przyszłość będzie należała do organizacji uczących się, tzw. „przedsiębiorstw inteligentnych”. Zarysowany zostaje istotny przełom w podejściu do traktowania wiedzy jako czynnika strategicznego organizacji. Zmienność i krótkie cykle życia produktów, nasycone rynki zbytu, mnogość konkurentów wpływają na dezaktualizację tradycyjnych sposobów zarządzania organizacją. To z kolei

powoduje zwrócenie uwagi na poszukiwanie źródeł przewagi konkurencyjnej oraz osiągania sukcesów w realizacji celów przedsiębiorstw w zdolnościach i kompetencjach ludzi działających w organizacji. Od ludzi, od ich kompetencji - możliwości przyswajania, przetwarzania i wykorzystywania wiedzy – uzależniona jest możliwość wyprzedzenia rywali na globalnym rynku poprzez szybsze i trafniejsze podejmowanie kluczowych decyzji.

Autor umiejętnie powiązuje ze sobą różne dziedziny nauki takie jak np. ekonomia, zarządzanie, socjologia, psychologia, a także historia. Flazagić podkreśla, że sukces w organizacji budują ludzie, zaś ich kompetencje – wiedza, umiejętności, doświadczenia i postawy – mają wpływ na budowanie przewagi konkurencyjnej przedsiębiorstwa i wzmacniania jego pozycji na runku. Próbuje wskazać, w jaki sposób wprowadzenie zarządzania wiedzą w przedsiębiorstwie ma wpływ między innymi na: poprawę komunikacji, przyśpieszenie procesów decyzyjnych, ich poprawę – w kontekście efektywności i skuteczności, wzrost innowacyjności organizacji, przyśpieszenie tworzenia bogatej sfery produktowej, skrócenie czasu rozwiązania kluczowych problemów, polepszenia efektywności działania przedsiębiorstwa na rynku, poszerzenie kompetencji pracowników.

Struktura książki jest dobrze przemyślana. W rozdziale pierwszym skupia się on na wyjaśnieniu obecnych zmian społeczno-gospodarczych, które tworzą gospodarkę opartą na wiedzy. Obok czynników związanych z innowacją, edukacją czy nakładami na B+R, podkreślone zostaje znaczenie kapitału społecznego, który w dużym stopniu jest odpowiedzialny za przeobrażenia w danym kraju. W kolejnym, drugim rozdziale analitycznie podjęta zostaje próba wyjaśnienia znaczenie zasobu wiedzy oraz jej klasyfikacje. W rozdziale trzecim autor przedstawia istotę zarządzania wiedzą, strategię zarządzania wiedzą, a także organizacje uczące się oraz pomiar kapitału intelektualnego. Książkę wieńczy rozdział poświęcony studiom przypadków z zakresu zarządzania wiedzą.

Z punktu widzenia dywagacji naukowych istotne jest zawarcie w książce analizy podstawowych obszarów konstytuujących opisywaną problematykę. Autor odnosi ją do wymiaru jednostki, jej potencjału intelektualnego oraz zależności jaka wywiązuje się pomiędzy kapitałem a organizacją i elementami zarządzania. Omawia problemy znaczenia kapitału społecznego w tworzeniu i przetwarzaniu wiedzy, analizuje pozycję człowieka w kontekście wiedzy jawnej i ukrytej, poszukuje związków pomiędzy strategiami zarządzania wygenerowaną oraz próbuje określić cechy i pomiar kapitału intelektualnego.

Ważne w perspektywie praktycznej mogą być postawione w wielu miejscach książki pytania. Udzielane odpowiedzi pozwalają doskonalić technikę zarządzania wiedzą. Jest to istotne przede wszystkim z punktu widzenia właścicieli

firm oraz menedżerów. Jednakże w tej tematyce, mimo, że książka wnosi wiele nowych treści, występuje pewien merytoryczny niedostatek. Jest on związany z faktem prezentacji rozwiązań organizacji, które wdrażają kompleksowo strategię zarządzania wiedzą, lecz nie wywodzą się one z gruntu polskiego. Powoduje to istotne zubożenie książki, która miała być publikacją polską, a nie ma w niej bezpośredniego przełożenia rozważań teoretycznych na praktyczny wymiar rodzimych organizacji.

Czytelnik może postawić sobie zatem pytanie, czy w Polsce nie ma żadnych przedsiębiorstw, które kierują się, w budowaniu swojej przewagi w skali mikro i makro-lokalnej, właśnie kapitałem intelektualnym? Czy brak takich przykładów powoduje, że wiedza w Polsce nie jest kluczem otwierającym możliwości zarówno, dla właścicieli, menedżerów jak i samych potencjalnych pracowników? Te i inne pytania stanowią o potrzebie głębszej analizy omawianego zjawiska.

Ewa Stroińska

KRONIKA

AGNIESZKA DZIEDZICZAK-FOLTYN

Katedra Socjologii Edukacji
Uniwersytet Łódzki

SŁÓW KILKA O PROJEKCIE NESOR: *New Social Risks in the European Knowledge Society and Higher Education*

1. Podstawowe informacje o projekcie NESOR (2006-2817 / 001 – 001)

Projekt *New Social Risks in the European Knowledge Society and Higher Education* (akronim NESOR) realizowany był w ramach programu SOCRATES: Działanie Obserwacja, Analiza i Innowacyjność (Działanie 6.1 i 6.2). Zakładał on przeprowadzenie szczegółowych studiów dotyczących Europejskiego Modelu Społecznego postulowanego w Strategii Lizbońskiej i wynikających z niego nowych społecznych nierówności oraz badań poświęconych nowemu definiowaniu roli szkolnictwa wyższego, roli odpowiadającej wyzwaniom nowych form społecznej ekskluzji i definiowaniu nowego społecznego modelu w tworzącym się w Europie społeczeństwie wiedzy.

Projekt oficjalnie rozpoczął się w listopadzie 2006 roku a planowany termin zakończenia wyznaczono na listopad 2008 roku. Z powodu opóźnienia w finansowaniu projektu przystąpiono do jego realizacji wiosną 2007 roku, w związku z czym realizację projektu przedłużono do lutego 2009 roku.

NESOR był projektem międzynarodowym koordynowanym przez:

- Uniwersytet w Barcelonie (Hiszpania) i realizowanym przez partnerów z następujących krajów:
 - Uniwersytet w Modenie i Reggio Emilia (Włochy)
 - Uniwersytet w Nijmegen (Holandia)
 - Navreme Knowledge Development KEG (Austria)

- Węgierska Akademia Nauk (Węgry)
- Uniwersytet Łódzki (Polska).

Z ramienia polskiej uczelni w projekcie uczestniczyła Katedra Socjologii Edukacji (Instytut Socjologii, Wydział Ekonomiczno-Socjologiczny).

2. Tło, cele projektu i oczekiwane rezultaty

Kwestia nowych społecznych zagrożeń i roli szkolnictwa wyższego w Europejskim Społeczeństwie Wiedzy pojawiła się w dyskursie naukowym w kontekście potraktowania edukacji jako klasycznego instrumentu przejścia od społeczeństwa przemysłowego do społeczeństwa wiedzy. W centrum uwagi pomysłodawców projektu znalazły się reformy systemu edukacji wyższej (Proces Boloński), które wynikają z przyjętej przez członków Unii Europejskiej Strategii Lizbońskiej, strategii wyznaczającej wewnętrzne relacje pomiędzy polityką ekonomiczną, społeczną i edukacyjną. Edukacja i szkolnictwo wyższe zainteresowały badaczy także z perspektywy realizacji nowego Europejskiego Modelu Społecznego, który zmierza do zapewnienia obywatelom UE zatrudnienia, społecznej inkluzji oraz równych szans.

W projekcie zaproponowano się zrewidowanie modelu Strategii Lizbońskiej jako wyznaczającej kierunek przemian w stronę społeczeństwa i gospodarki opartych na wiedzy. Za główne cele projektu przyjęto:

1. Analiza założeń reform w szkolnictwie wyższym – zrewidowanie koncepcji społeczeństwa i gospodarki opartych na wiedzy w różnych krajach oraz pojawiających się nowych społecznych nierówności wynikających z nierównego dostępu do wiedzy.

2. Zidentyfikowanie roli edukacji wyższej w Europejskim Modelu Społecznym – określenie przyszłej roli uniwersytetów w zwalczaniu nowych form społecznej ekskluzji.

3. Udział w projektowaniu długoterminowej strategii szkolnictwa wyższego – przyczynianie się do strategicznego planowania w szkolnictwie wyższym w zglobalizowanym społeczeństwie wiedzy.

W projekcie założono również rozpowszechnianie jego rezultatów. Od początku trwania projektu funkcjonuje strona internetowa: www.nesor.eu, na której zaplanowano jest umieszczenie opracowanych w ramach projektu materiałów w celu zainicjowania dyskusji na temat nowych społecznych zagrożeń związanych z przekształcaniem się Europy w społeczeństwo wiedzy wśród internautów.

3. Ramy tematyczne

Studia i analizy przewidziane w projekcie dotyczyły 4 obszarów tematycznych, do których każdy z partnerów opracował raport merytoryczny:

I. Zglobalizowane społeczeństwo wiedzy, nowe społeczne ryzyka i uniwersytety

W ramach pierwszego raportu (WS2) zadaniem uczestników projektu było zarysowanie głównych wątków dyskusji na temat koncepcji społeczeństwa wiedzy w danym kraju oraz zaprezentowanie danych empirycznych ilustrujących stan zaawansowania w tworzeniu społeczeństwa i gospodarki opartych na wiedzy. Badacze z uczelni partnerskich mieli również zbadać, w jaki sposób postrzegane są w ich krajach społeczne zagrożenia związane z przekształcaniem się społeczeństwa w społeczeństwo wiedzy i jaką rolę w ich eliminowaniu odgrywiają uniwersytety.

II. Europejski Model Społeczny i krajowe polityki edukacyjne, zwłaszcza w szkolnictwie wyższym

Drugi raport (WS3) poświęcony miał być dyskusowanej w krajach partnerów projektu kwestii społecznych zagrożeń w kontekście tworzenia społeczeństwa wiedzy. Zrewidowana miała być koncepcja Europejskiego Modelu Społecznego i narodowego państwa opiekuńczego oraz funkcje polityki edukacyjnej w poszczególnych krajach.

III. Zmiana paradygmatu – od nauczania do uczenia się

W przypadku trzeciego raportu (WS4) zadaniem badaczy uczestniczących w projekcie było przedstawienie rezultatów wdrażania procesu Bolońskiego w swoim kraju – promowania elastyczności i mobilności studentów, badaczy i nauczycieli akademickich. W kontekście przechodzenia do społeczeństwa wiedzy, zakładającym zmianę paradygmatu „od nauczania do uczenia się” każdy z partnerów miał odpowiedzieć na pytanie, jak system edukacji wyższej i jego instytucje reagują na to wyzwanie w jego kraju.

IV. Rola i profil uniwersytetów w przyszłej Europejskim społeczeństwie wiedzy: pomiędzy ekonomicznymi a społecznym imperatywami

W ostatnim raporcie merytorycznym (WS5) planowane było podsumowanie dotychczasowych ustaleń opisanych we wcześniejszych trzech raportach. Uczestnicy projektu mieli skoncentrować się na zidentyfikowaniu roli i profilu wyższej edukacji w nowym Europejskim Modelu Społecznym, zwłaszcza roli uniwersytetów w zwalczaniu społecznej ekskluzji i społecznych nierówności.

4. Wnioski z polskich raportów merytorycznych

W ramach każdego z czterech modułów tematycznych opracowano raporty krajowe. Poniżej przedstawione zostały najważniejsze wnioski z badań i analiz przeprowadzonych przez zespół badaczy Katedry Socjologii Edukacji Uniwersytetu Łódzkiego:

I. Społeczeństwo wiedzy (WS2)

W raporcie stwierdzono, że w dyskursie naukowym problematyka społeczeństwa wiedzy jest traktowana marginalnie, a pojęcie „społeczeństwo wiedzy” stosowane jest wymiennie z: „społeczeństwo informacyjne” i „gospodarka oparta na wiedzy”. W literaturze przedmiotu zidentyfikowano cztery sposoby ujmowania społeczeństwa wiedzy: historyczny, dynamiczny, ewolucyjny i instytucjonalny.

Kategoria społeczeństwa i gospodarki opartej na wiedzy pojawia się w oficjalnych dokumentach określających strategię rozwojową Polski jako pochodną zapisów Strategii Lizbońskiej i kluczowych dokumentów UE, określających strategię rozwojową całej Wspólnoty. Jest ona natomiast słabo zakorzeniona w świadomości kluczowych aktorów społecznych (*stakeholders*) zarówno na poziomie krajowym, jak i lokalnym. Prognozuje się w związku z tym, że może to stanowić istotne zagrożenie dla dalszego rozwoju społeczno-ekonomicznego Polski.

W konkluzji opracowania stwierdza się, że stopień zaawansowania budowy społeczeństwa opartego na wiedzy w Polsce jest względnie niski w porównaniu z innymi krajami UE. Widoczne jest to zarówno w odniesieniu do szczegółowych jak i syntetycznych wskaźników charakteryzujących społeczeństwo wiedzy.

II. Europejski Model Społeczny (WS3)

Jak wynika z raportu, przystąpienie Polski do UE oraz realizowanie Strategii Lizbońskiej w Polsce uważane jest za panaceum na polskie problemy społeczne. Zarówno w dyskursie naukowym, jak i w świadomości kluczowych aktorów (m.in. opracowujących strategię polityki społecznej) owe problemy społeczne czy społeczne zagrożenia są pochodną procesu transformacji polskiej gospodarki. Polska jednak nie wykorzystuje szansy, jaką daje Europejski Model Społeczny, szansy na wyrównywanie poziomu rozwoju społeczno – gospodarczego Polski do reszty Europy.

Planowanie strategiczne w zakresie polityki społecznej w Polsce i w regionie jedynie literalnie przyczynia się do wdrażania Europejskiego Modelu Społecznego (przywoływanie EMS w dokumentach strategicznych). Brak ściślejszych powiązań w dokumentach strategicznych pomiędzy polityką gospodarczą, polityką społeczną i polityką edukacyjną świadczy o niezrozumieniu przez decydentów

głównej idei EMS. Niedoceniają tych relacji także lokalni aktorzy traktując politykę społeczną i politykę edukacyjną jako dwie odrębne sfery (z wyjątkiem reprezentantów środowiska akademickiego).

W polityce społecznej kraju oraz regionu całkowicie pomija się rolę szkolnictwa wyższego w realizacji Europejskiego Modelu Społecznego, nie dostrzegając jego potencjału i możliwości wpływania na integrację społeczną oraz na dostosowywanie się państwa/regionu do zmian strukturalnych na rynku pracy.

III. Od nauczania do uczenia się (WS4)

W raporcie stwierdza się, że dynamiczny rozwój studiów wyższych w Polsce w latach 90. XX wieku był efektem przekształcenia systemu szkolnictwa wyższego w rynek usług edukacyjnych. Tego typu zmiany były podyktowane: brakiem polityki edukacyjnej państwa na początku lat 90., wycofywaniem się państwa z tzw. „miękkiego” finansowania sfery budżetowej oraz wprowadzeniem mechanizmu regulującego funkcjonowanie szkolnictwa wyższego w Polsce w postaci nowelizacji ustawy „Prawo o szkolnictwie wyższym” w 1990 roku.

Dynamiczny rozwój rynku usług edukacyjnych na poziomie wyższym zwiększył dostęp do szkół i stworzył konkurencję o klienta, lecz paradoksalnie doprowadziło to do znaczącego obniżenia standardów i jakości kształcenia oraz istotnie zaważyło na późniejszym procesie wdrażania zaleceń Procesu Bolońskiego.

Jak wskazują badania empiryczne, zaawansowanie wdrażania wytycznych Procesu Bolońskiego przebiegało na uniwersytetach z dużymi przeszkodami. Wskazywano na bariery mentalne, opór środowiska akademickiego na zmiany, zmniejszające się nakłady na naukę, słabą orientację środowiska akademickiego w kwestii Procesu Bolońskiego i inne. Wywiady z ekspertami pozwoliły ustalić, że działania wdrożeniowe w szkołach wyższych koncentrowały się głównie na aspektach techniczno-organizacyjnych (tj. dwustopniowe studia, ECTS, suplement do dyplomu, ankiety studenckie).

Dodatkowo raport dowodzi, że wdrażanie Procesu Bolońskiego nie jest łączone w świadomości decydentów czy reprezentantów środowiska akademickiego w Polsce z realizacją Europejskiego Modelu Społecznego.

IV. Rola i profil uniwersytetów (WS5)

Jak zaznaczono w ostatnim, podsumowującym raporcie, przystąpienie Polski do UE i możliwość korzystania z funduszy UE zdeterminowała Polskę do zintensyfikowania działań na rzecz rozwoju społeczno-gospodarczego – uwzględnienia postulatów Strategii Lizbońskiej. Na podstawie szeregu wygenerowanych przez rząd dokumentów strategicznych zidentyfikowano raczej marginalne miejsce

i rolę szkolnictwa wyższego w polityce rozwoju społeczno-ekonomicznego w kraju. W raporcie opisano problem niedostosowania systemu edukacji do potrzeb rynku pracy. Także próba powiązania szkolnictwa wyższego i Europejskiego Modelu Społecznego dowiodła, że w polityce społecznej całkowicie pomija się rolę szkolnictwa wyższego w realizacji EMS.

Jako szczególnie istotne z perspektywy tworzenia społeczeństwa wiedzy oraz wdrażania EMS wskazano zagrożenia społeczne w obszarze edukacji oraz rynku pracy. Tymczasem w raporcie dowodzi się, że w Polsce brak jest ściślejszych powiązań pomiędzy polityką społeczną i polityką edukacyjną. Kluczowi aktorzy społeczni w niewielkim stopniu dostrzegają zatem nowe społeczne zagrożenia, a tym bardziej te przewidywane w przyszłości. Aktualnie podnosi się kwestię bardzo słabego kapitału intelektualnego w Polsce.

W raporcie stwierdza się, że działania na rzecz realizacji Procesu Bolońskiego w Polsce oceniane są jako zadowalające, jednak sprowadzane są głównie do wymiaru techniczno-organizacyjnego. Nie łączy się ich z realizacją Europejskiego Modelu Społecznego. W raporcie zaznacza się, że marnowane są szanse, jakie Proces wnosi do polskiego szkolnictwa wyższego, gdyż brak jest efektywnej współpracy pomiędzy decydentami (kwestia umocowania legislacyjnego), środowiskiem akademickim i rynkiem pracy oraz rynkiem usług edukacyjnych.

5. Rezultaty projektu

W ciągu 22 miesięcy trwania projektu w oparciu o badania literaturowe, wywiady z ekspertami (150 respondentów) oraz badania fokusowe (10 grup fokusowych i konferencji krajowych) opracowano 24 raporty krajowe, a na ich podstawie 4 raporty międzynarodowe. Opracowano również rekomendacje dla polityków (*Policy Brief*).

Dotychczas zorganizowano konferencje międzynarodowe:

1. *Social Risks in Knowledge Society. European Social Model and National HE Policies*, Budapeszt, 28-29 lutego 2008 r.

2. *Answers from European Higher Education System to Face Social Challenges*, Łódź, 2-3 października 2008 r.

3. *Social Function, Good Practice and Responses of the Higher Education Systems*, barcelona, 28–30 stycznia 2009 r.

Materiały z raportów krajowych i międzynarodowych (w formie plików pdf) zamieszczone są na stronie internetowej www.dia-e-logos.com

ARTYKUŁY

- Leszek Ziencowski – Czy kapitał wiedzy oddziałuje na wzrost gospodarczy – spojrzenie ekonomisty
- Wojciech Nasierowski, Bogusz Mikula – Społeczno-ekonomiczne uwarunkowania innowacyjności Polski na tle wybranych krajów
- Julita Jabłeczka – Polityka Unii Europejskiej wobec uniwersytetów w budowaniu gospodarki opartej na wiedzy (GOW)
- Mariusz Zemło – Społeczeństwo wiedzy – kwestia bliskiej czy odległej przyszłości?
- Paweł Bytniewski – Kultura samopoznania a kryzys nowoczesności
- Barbara Jabłońska – W stronę demokracji deliberacyjnej? O politycznym komunikowaniu na tematy europejskie w polskiej prasie
- Agnieszka Dziedziczak-Foltyn – W kierunku społeczeństwa wiedzy – cele polityki rozwoju społeczno-gospodarczego w Polsce.

RECENZJA

- Ewa Stroińska – Amir Jan Fazlagić, *Zarządzanie wiedzą: szansa na sukces w biznesie*.

KRONIKA

- Agnieszka Dziedziczak-Foltyn, Słów kilka o projekcie NESOR: *New Social Risks in the European Knowledge Society and Higher Education*.

ISSN 0033-2356