

Barbara PRZYBYLSKA-CZAJKOWSKA
Politechnika Śląska
Wydział Organizacji i Zarządzania
Katedra Stosowanych Nauk Społecznych

AKSJIOLOGIA SPOŁECZEŃSTWA UCZĄCEGO SIĘ. ZARYS PROBLEMATYKI

Streszczenie. W artykule wprowadzono – w nawiązaniu do koncepcji organizacji uczącej się P. Senego – pojęcie „społeczeństwa uczącego się”. Sformułowano tezę o celowości (ze względu na wyzwania globalne) przekształcenia się społeczeństwa globalnego i społeczeństw lokalnych w społeczeństwo uczące się. Wskazano na wartości moralne (m.in. odpowiedzialność za przyszłe pokolenia), uzasadniające projekt społeczeństwa uczącego się. Sformułowano hipotezę o wartościach (takich jak zaufanie, autonomia jednostki itp.), których realizacja jest przesłanką rozwoju społeczeństwa uczącego się.

Słowa kluczowe: społeczeństwo uczące się, wartości, odpowiedzialność za przyszłość, zaufanie, autonomia

AXIOLOGY OF LEARNING SOCIETY. AN OUTLINE OF THE PROBLEMS

Summary. In this paper the notion of „learning society” – in referrence to P. Senge's concept of „learning organization” – was introduced. The thesis about the sense (determined by the global challenges) of transforming global society and local societies into learning societies. The author indicated moral values (e.g. responsibility for future generations) justifying the project of learning society. A hypothesis was formulated about values (such as trust, autonomy of individual and the like) the actualization of which is a precondition for development of learning society.

Keywords: learning society, values, responsibility for the future, trust, autonomy

*...doświadczenie i historia uczą, że ani ludy,
ani rządy nigdy niczego się z historii nie nauczyły...*
Hegel, Wykłady z filozofii dziejów

1. Wstęp

Punktem wyjścia prezentowanych tu rozważań są pewne przeświadczenia poznawcze dotyczące współczesnego świata, a także przeświadczenia normatywne, określające pożądaną postawę wobec sytuacji (cywilizacyjnej, kulturowej itd.), w której się wszyscy obecnie znajdujemy. Nie sposób tu – w choćby najbardziej skrótowy sposób – szkicować obrazu naszej (polskiej, europejskiej, światowej) sytuacji. Zresztą literatura na ten temat jest olbrzymia, a jej przegląd byłby osobnym, i to rozległym, zadaniem badawczym. Chciałabym jednak zwrócić uwagę na ważną, moim zdaniem, pozycję, jakim jest jeden z ostatnich raportów przygotowany dla Klubu Rzymskiego, autorstwa Jorgena Randerda¹ – jednego ze współautorów pierwszego raportu, słynnych „Granic wzrostu”.

Choć opinie w wielu mniej lub bardziej szczegółowych kwestiach są niezwykle zróżnicowane, dwa przekonania wydają się niemal bezdyskusyjne. Po pierwsze, sytuacja świata jest trudna – jest wiele różnorodnych wyzwań, a rozwiązań wiarygodnych i dających się względnie łatwo wdrożyć przeciwnie – niewiele. Po drugie, różne są oceny „stopnia dramatyzmu” tych wyzwań (wahają się od zgoła apokaliptycznych po umiarkowanie optymistyczne), ale mało kto – mający jakąś, choćby nawet niewielką, wiedzę o współczesnym świecie – uważa, że wyzwania te można zlekceważyć.

Podzielam pogląd, że taka postawa jest moralnie nieakceptowalna: jesteśmy odpowiedzialni za naszą (naszych dzieci, wnuków...) przyszłość. By jednak deklaracja poczucia odpowiedzialności nie była pustym gestem, towarzyszyć jej musi: wiedza dotycząca natury wyzwań, przed którymi stoimy, zdolność racjonalnego szacowania prawdopodobieństwa realizacji rozmaitych scenariuszy cywilizacyjnych, umiejętność tworzenia alternatywnych propozycji zmagania się z tymi wyzwaniami. Szczególnym wyzwaniem jest rozwijanie zdolności wykorzystywania tej wiedzy i umiejętności do zmieniania naszych (zarówno indywidualnych, jak i zbiorowych) celów, a także sposobów działania. Społeczeństwo, w którym tego rodzaju zdolności i umiejętności są dostatecznie rozpowszechnione nazywam społeczeństwem uczącym się. Uważam, że przekształcanie się społeczeństw w społeczeństwa uczące się jest niezbędne, a więc aktywne współuczestnictwo w tym procesie jest obowiązkiem moralnym.

¹ Randers J.: 2012. Globalna prognoza na następne czterdzieści lat. Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Janusza Korczaka, Warszawa 2014.

To, czy proces ten będzie przebiegał powoli czy też szybko nie jest obojętne. Zważywszy zaś, że musi być on procesem niezwykle skomplikowanym, można przypuszczać, że jego żywiołowość/spontaniczność będzie skutkować – jego powolnością. Jeśli zaś chcemy (a powinniśmy chcieć), by przebiegał możliwe szybko, musimy się w niego świadomie zaangażować. Musimy więc rozumieć jego mechanizmy i mieć wyraźną świadomość tego, co jest naszym celem. Niniejszy tekst jest pomyślany jako drobny przyczynek do pracy intelektualnej, która powinna możliwie prędko zostać wykonana.

Sądzę, że warto poświęcić nieco uwagi pojęciu figurującemu w tytule niniejszego tekstu. Nie dlatego, by jego sens był niejasny, albo miał istotnie różne interpretacje i należało wskazać, która z nich jest w tym miejscu przyjęta; sens słowa „aksjologia” jest raczej jasny i jednoznaczny. Jest to jednak pojęcie względnie – jak na filozofię – młode (użyte prawdopodobnie po raz pierwszy w 1887 roku przez Eduarda von Hartmanna, w 1902 roku przez mało znanego filozofa francuskiego Paula Lapięgo, a szerzej spopularyzowane przez wydaną w 1908 roku książką von Hartmanna „Grundriss der Axiologie”). Jego pojawienie się ściśle się wiąże z wcześniejszą nieco „karierą” słowa „wartość”. Jak stwierdza Herbert Schnaedelbach, zostało ono w *latach czterdziestych ubiegłego [tj. XIX – B. P.-Cz.] stulecia przejęte z ekonomii, a Hermann Lotze (1817-1881) uczynił z niego podstawowe pojęcie filozoficzne. Wszyscy historycy filozofii są jednak zgodni... że dopiero prowokujące hasło Nietzschego ‘przewartościowania wszystkich wartości’ pomogło pojęciu wartości wejść w koniunkturę, która następnie została wzmocniona dzięki dokonanej ze stanowiska teorii wartości interpretacji nauk o kulturze u Rickerta i Maxa Webera, jak też przez spór o sądy wartościujące w naukach społecznych*². Dalsze dociekania Schnaedelbacha wskazują na istotne związki między rozwojem filozofii wartości a kryzysem tradycyjnej metafizyki. Kwestia natury i znaczenia tych związków jest interesująca, a z punktu widzenia autonomicznie rozumianej filozofii niewątpliwie ma znaczenie fundamentalne. Wszelako w kontekście problemów, które zamierzam podjąć w tym artykule (probleatów należących do filozofii społecznej i historiozofii), istotniejsza wydaje się inna perspektywa.

W tradycji filozoficznej, która rozpoczyna się od (co najmniej) Platona, spotykamy się z takimi „obiektami” jak dobro, prawda i piękno, które moglibyśmy nazwać – używając dziewiętnasto-/dwudziestowiecznej kategorii – wartościami fundamentalnymi, którymi zajmują się klasyczne dyscypliny filozoficzne: etyka, logika i estetyka. Jak się wydaje, od starożytności po XIX wiek dominujące było przeświadczenie o głębokim i harmonijnym związku między tymi wartościami (najdobitniej przeświadczenie to wyraża określenie „triada platońska”). Tymczasem w XIX wieku rozpoczyna się proces, w którym „świat wartości” (niezależnie od tego, jaki miałby być jego metafizyczny/ontologiczny status) zaczyna

² Schnaedelbach H.: *Filozofia w Niemczech 1831-1933*. PWN, Warszawa 1992, s. 249-250.

ujawniać swą dużo bardziej skomplikowaną strukturę. Po pierwsze, miejsce dobra, prawdy i piękna zajmują – w coraz większym stopniu – wartości moralne, poznawcze i estetyczne. Sprawiedliwość, miłosierdzie, wolność – nie sposób zredukować ich do „dobra”; niesprzeczność, weryfikowalność, moc predykcyjna – w ocenie nauki posługujemy się dziś różnorodnymi kategoriami; oryginalność, ekspresyjność, mistrzostwo wykonania – być może właśnie w obszarze estetyki bogactwo wielorakich wartości jest szczególnie duże, a tradycyjnie rozumiane piękno znalazło się gdzieś na marginesie. Po drugie, zaczęliśmy dostrzegać, że istnieją wartości, które nie mieszczą się w żadnej z tych trzech grup. Tytułem przykładu przypomnijmy, że w swej materialnej etyce wartości Max Scheler wyróżnia wartości utylitarne, hedonistyczne oraz witalne – niższe wg niego od wartości duchowych (m.in. poznawczych i estetycznych) – oraz wartości religijne, które mają być wyższe od duchowych. Wreszcie, po trzecie, dostrzegliśmy znacznie wyraźniej, że świat wartości (i to wartości pozytywnych, abstrahując tu od tzw. wartości negatywnych) jest wewnętrznie konfliktowy. Bodaj najwszechstronniej ta cecha świata wartości została opisana i przedyskutowana przez Isaiaha Berlina.

Kończąc te uwagi wstępne, chciałabym podkreślić, że tekst ten jest pierwszą próbą przyjrzenia się bardzo rozległemu obszarowi problemowemu, który, jak podkreślałam wyżej, zasługuje na systematyczną eksplorację ze względów poznawczych, ale przede wszystkim – praktycznych, moralnych.

2. Społeczeństwo uczące się

Dla uniknięcia ewentualnych nieporozumień należy zwrócić uwagę na dwa zasadnicze sposoby używania słowa „społeczeństwo”. Po pierwsze, bywa ono stosowane jako składnik takich określeń jak „społeczeństwo polskie” czy „społeczeństwo niemieckie” (być może także „społeczeństwo Warszawy”, „społeczeństwo [l. poj.!] Unii Europejskiej” czy też „społeczeństwo światowe” – zasadność używania tego rodzaju określeń jest przedmiotem kontrowersji, co nie ma w tym miejscu większego znaczenia). Po drugie, słowo to jest składnikiem takich teoretycznych pojęć jak „społeczeństwo przemysłowe” czy „społeczeństwo spektaklu”, a w szczególności – par pojęć, takich jak „społeczeństwo tradycyjne”/„społeczeństwo nowoczesne” czy „społeczeństwo otwarte”/„społeczeństwo zamknięte”.

W konsekwencji, o różnych społeczeństwach (zbiorowościach) możemy wypowiadać stwierdzenia (będące, powiedzmy, hipotezami diagnostycznymi) takie jak „Społeczeństwo polskie w latach 60. XX wieku było społeczeństwem przemysłowym” lub „Społeczeństwo północnokoreańskie na początku XXI wieku jest nadal społeczeństwem zamkniętym”.

Ważne będzie odnotować, że określenia typu „społeczeństwo przemysłowe” itp. można traktować jako nazwy pewnych atrybutów czy – może lepiej – wielkości charakteryzujących społeczeństwa (zbiorowości – w dalszym ciągu moich rozważań będę pomijać to uzupełnienie; kontekst, w którym będzie używane słowo „społeczeństwo” będzie jednoznacznie wskazywał, że chodzi o pewną zbiorowość). Wielkości te należy traktować (o czym się niestety dość często zapomina) jako wielkości porządkowe (co najmniej, choć wprowadzanie silniejszych miar interwałowych czy ilorazowych jest tu niezwykle trudne). Musimy móc powiedzieć, że w ciągu kilku dekad jakieś społeczeństwo było w coraz mniejszym stopniu społeczeństwem rolniczym, a w coraz większym – przemysłowym.

Jest oczywiste, że pojęcie „społeczeństwa uczącego się”, które zamierzam poddać tu dyskusji, należy do tej samej grupy, co np. „społeczeństwo przemysłowe”. Dość oczywiste powinno być i to, że własność „bycia społeczeństwem uczącym się” jest wielkością porządkową (a więc stopniowalną).

Przed przystąpieniem do omówienia pojęcia „społeczeństwo uczące się” pożyteczne będzie dokonanie krótkiej rekapitulacji dociekań poświęconych pojęciu „uczenia się”. Jest bowiem jasne, że podstawową intuicją będącą punktem wyjścia dla koncepcji społeczeństwa uczącego się jest przeświadczenie, zgodnie z którym społeczeństwom (zbiorowościom) przysługuje czy też – może przysługiwać (to uzupełnienie jest istotne; nie chcę przesądzać w tym momencie, czy jakimkolwiek społeczeństwu własność ta faktycznie przysługiwała) pewna własność, która jest podobna do własności przysługującej jednostce ludzkiej – własności opisywanej słowem „uczenie się”.

Warto zauważyć, że kluczową bodaj rolę w nadaniu szerokiego znaczenia temu pojęciu, dla którego niewątpliwie dziedziną macierzystą jest psychologia, odegrały cybernetyka i dyscypliny pokrewne (teoria systemów). Oczywiście, nawet pobieżne prześledzenie losów pojęcia „uczenia się” nie jest tu możliwe. Odnotujmy tylko, że twórca pojęcia „organizacja ucząca się” (*learning organization*) Peter Senge sam miał wykształcenie techniczne, a korzystał m.in. z dynamiki systemów, rozwiniętej przez innego inżyniera – Jaya Forrestera. Pojęcie „organizacyjnego uczenia się” (*organizational learning*) pojawiło się wcześniej, wprowadzone zostało przez Chrisa Argyrisa i Donalda Schoena.

Cybernetyka i pokrewne dyscypliny wprowadziły takie pojęcia jak „automaty uczące się” czy „systemy/układy uczące się”. Skorzystajmy z definicji uczenia się podanej przez niemieckiego cybernetyka Karla Steinbucha: *Uczenie się jest zmianą zachowania lub działania na podstawie informacji o otoczeniu. Ta zmiana musi następować w kierunku polepszenia w pewnym określonym sensie*³. Uzupełnijmy tę definicję o drugą charakterystykę uczenia się, podaną przez tegoż autora: *Uczenie się układu polega na tym, że odpowiednio do*

³ Steinbuch K.: *Automat i człowiek*. PWN, Warszawa 1975, s. 193.

wcześniejszych sukcesów i porażek (doświadczenie!) ulepsza się wewnętrzny model otoczenia⁴. Dla porównania, przytoczmy definicję uczenia się z niedawno wydanego polskiego podręcznika: *Uczeniem się systemu jest każda autonomiczna zmiana w systemie, która prowadzi do poprawy jakości jego działania*⁵.

O ile cybernetyka ma swe źródła głównie w naukach technicznych (telekomunikacja itd.), o tyle bliska jej teoria systemów ma swe korzenie przede wszystkim w biologii (Ludwik von Bertalanffy). Warto więc nawiązać, choćby pobieżnie, i do tej tradycji. Zacytujmy szwedzkiego teoretyka systemów Larsa Lofgrena. Zwraca on uwagę, że w biologii *rozzróżniamy dwie drogi uzyskiwania pewnych własności; są to nabywanie i dziedziczenie. (...) w biologii używa się zwykle słowa 'uczenie się' dla określenia procesu nabywania cech (jako przeciwieństwa dziedziczenia)*⁶.

Swego rodzaju „punkt styczności” między bardziej ogólnym, czy abstrakcyjnym podejściem cybernetyki a podejściem biologicznym tworzą rozważania Garetha Morgana, który w swej znanej książce poświęconej różnorodnym metaforom organizacji proponuje, by m.in. spojrzeć na „organizacje jako mózgi”. Dyskusję o tej metaforze rozpoczyna od pytania: *Czy możliwe jest takie zaplanowanie organizacji, aby były zdolne do takiej elastyczności, prężności i pomysłowości, jaką obserwujemy w funkcjonowaniu mózgu?*⁷ Próbując odpowiedzieć na to pytanie, rozważa po pierwsze, *następstwa koncepcji, według której organizacje są systemami przetwarzającymi informacje, zdolnymi do uczenia się tego, jak się uczyć*, a po drugie, *znaczenie koncepcji, zgodnie z którą organizacje można zaprojektować tak, aby odzwierciedlały zasady holografii*⁸. Morgan precyzuje też cztery podstawowe zasady teorii komunikowania i uczenia się. *Po pierwsze, systemy muszą mieć zdolność odczuwania. Po drugie, muszą mieć zdolność do powiązania tych informacji z normami operacyjnymi, które kierują zachowaniem systemu. Po trzecie, muszą mieć zdolność wykrywania istotnych odchyłeń od tych norm. Po czwarte, muszą potrafić zainicjować działania korygujące, kiedy zostaną odkryte sprzeczności*⁹. Streszcza także zasady „projektowania holograficznego”, ujmując je w cztery dyrektywy: *Umieść całość w częściach. Stwórz połączenia i redundancję. Stwórz jednoczesną specjalizację i generalizację. Stwórz zdolność do samoorganizacji*¹⁰.

⁴ Ibidem, s. 197.

⁵ Cichosz P.: Systemy uczące się. WNT, Warszawa 2007, s. 34.

⁶ Lofgren L.: Względne objaśnianie systemów, [w:] Klir G.J. (red.): Ogólna teoria systemów. Tendencje rozwojowe. WNT, Warszawa 1976, s. 342.

⁷ Morgan G.: Obrazy organizacji. PWN, Warszawa 2005, s. 85.

⁸ Ibidem, s. 89.

⁹ Ibidem, s. 96-98.

¹⁰ Ibidem, s. 110.

Warto też przywołać odróżnienie (wprowadzone przez Gilberta Ryle'a w 1949 roku w jego klasycznej książce „The Concept of Mind”) między „wiedzą, że” (nazywaną także wiedzą deklaratywną) oraz „wiedzą jak” (określaną też mianem proceduralnej).

Spróbujmy podsumować. Można przyjąć, że „uczenie się” jest charakteryzowane jako: 1) zmiana (ciąg zmian) w sposobie działania układu (oddziaływania na otoczenie, ale także na swą własną strukturę, mechanizmy funkcjonowania itp.), 2) zmiana autonomiczna – nie wymuszona „z zewnątrz” i niebędąca skutkiem przypadkowych zmian „wewnętrznych”, 3) zmiana będąca skutkiem gromadzenia informacji o otoczeniu oraz o wcześniejszych działaniach układu, 4) zmiana będąca „polepszeniem” działania układu.

Zwróćmy szczególną uwagę na dwa aspekty podanej tu charakterystyki uczenia się. Po pierwsze, nie jest uczeniem się (albo – w najlepszym razie – jakimś szczególnym i raczej marginalnym jego przypadkiem) proces pozyskiwania i gromadzenia takich informacji, które w żaden (może należałoby dodać: istotny, uchwytny itp.) sposób nie są użytkowane, nie wpływają na działanie danego obiektu (uczenie się, o którym tu mowa, przypomina co prawda uczenie się w sensie „szkolnym”, ale w stopniu raczej niewielkim). Uwagi te warto uzupełnić o opinię H. Zemanka, którą przytoczymy za Steinbuchem: *Wielokrotnie uważa się wytwarzanie informacji za oznakę inteligencji, podczas gdy w rzeczywistości prawdziwe jest coś przeciwnego: redukcja, wybór informacji jest o wiele wyższą umiejętnością*¹¹. Po drugie, ważnym składnikiem tej charakterystyki jest element aksjologiczny: uczenie się polega – mówiąc najkrócej – na poprawianiu działania (mówienie o „poprawianiu” zakłada jakieś kryterium, czyli wartość).

Ogólna charakterystyka społeczeństwa uczącego się nie wymaga osobnego formułowania – dowolne społeczeństwo może być potraktowane jako pewien układ – system. Jeśli więc w przypadku pewnego społeczeństwa układ ten spełnia (w „dostatecznie dużym” stopniu) warunki bycia układem uczącym się, to dane społeczeństwo może być uznane za społeczeństwo uczące się.

Wskazane jest raczej rozważenie specyficznych trudności, które mogą pojawić się w przypadku systemów społecznych, rozpatrywanych jako systemy uczące się. Jak się wydaje, można wskazać dwa główne źródła tych trudności: w diagnozowaniu ewentualnego „polepszania się” działania tych systemów oraz wynikające ze szczególnego splatania się komunikacji wewnątrz systemów społecznych z relacjami władzy/dominacji łączącymi elementy tych systemów. Rozpatrzmy teraz nieco dokładniej trudności obu rodzajów.

Rozpocniemy od problemów z „polepszaniem się” działania systemów społecznych. Ujmując rzecz najprościej (ale w istocie po prostu zastępując komplikacje jeszcze nieprzeanalizowane komplikacjami po wielokroć już omówionymi), moglibyśmy powiedzieć,

¹¹ Steinbuch K.: op.cit., s. 201.

że trudności, które się tu pojawiają są podobne (czy wręcz identyczne, przynajmniej po części) do tych, które napotykamy rozwijając filozofię postępu. Mam tu na uwadze tylko niektóre z nich. Zagadnienia, które stanowią jeden z najważniejszych tematów debat historiozoficznych – zagadnienia, ewentualnie konieczności postępu czy jego mechanizmów sprawczych – mogą (i muszą) zostać tu pominięte, ale i te, do których zamierzam się tu odnieść (mimo iż z punktu widzenia filozofii postępu mają charakter raczej propedeutyczny) są wystarczająco skomplikowane. W pewnym sensie można byłoby rzec, że sprowadzają się one do jednego pytania: Czy można mówić – choćby w trybie hipotetycznym – o postępie, jeśli trudno (czy wręcz – jak twierdzą niektórzy – nie sposób) podać kryteria postępu? Owa trudność (czy też – niemożliwość) wynikać ma z dwóch czy nawet trzech powodów. Po pierwsze, sformułowanie takich kryteriów wymaga posługiwania się złożonymi strukturami pojęciowymi, które są „zanurzone” w kulturach – nie tylko różnych, ale jak się przypuszcza, wręcz „niewspółmiernych” czy „nieprzetłumaczalnych”. Tak radykalny relatywizm kulturowy nie jest jednak w żadnym sensie „oczywisty”. Przyjmijmy więc – wbrew relatywistom – że różnice pojęciowe mogą być przewyżczone. Pozostają jeszcze dwie dalsze trudności. Po drugie, żadne znane społeczeństwo nie było homogeniczne; wręcz przeciwnie, każde dzieliło się na różnorodne mniej lub bardziej zantagonizowane grupy, co więc byłoby postępow z punktu widzenia jednej grupy, mogłoby być wręcz „antypostępem” z punktu widzenia drugiej. Załóżmy (nader hipotetycznie), że społeczeństwa mogłyby stać się nie tyle homogeniczne, co zdecydowanie mniej (wewnętrznie) zantagonizowane. Pozostaje jeszcze trzecia trudność – konflikty aksjologiczne rozgrywają się nie tylko między ludźmi, ale także – niejako „wewnątrz” nich. Niekiedy wynika to z obiektywnej („zewnętrznej”) niemożliwości pełnej realizacji jakiejś wartości (np. niekiedy nie sposób troszczyć się w pełni o dwie bliskie osoby – w tym samym czasie); ten typ „wewnętrznych” konfliktów aksjologicznych – jakkolwiek dramatyczny dla jednostki – zdaje się nie mieć większego znaczenia w kontekście prowadzonych tu rozważań. Niektóre „wewnętrzne” konflikty aksjologiczne mają charakter zasadniczy (także – w etymologicznym sensie tego słowa) i rozgrywają się – choć z różnym natężeniem „wewnątrz” wielu (każdego?) spośród nas – pragniemy zmienności i stabilności, towarzystwa innych i samotności, sprawiedliwości i miłosierdzia. To wewnętrzne rozdarcie wydaje się być wpisane w ludzką naturę; jeśli kiedyś zostanie (za sprawą inżynierii genetycznej, neurochirurgii czy innych technologii) przewyżczone, to za cenę zastąpienia nas jakimiś „postludźmi”.

Jak widać, kłopoty z kryteriami postępu są niebłahe, ale czy są absolutnie, bezdyskusyjnie i w pełni nieprzewycięzalne? Istnieje, jak sądzę, sposób na ich – choćby cząstkowe – przewyżczenie. Drogę wskazywał m.in. K.R. Popper, a w Polsce – T. Kotarbiński,

postulując skupienie wysiłków społecznych nie na maksymalizacji dobra (zawsze jakoś kontrowersyjnego), a na minimalizacji zła, którego wskazanie budzi zwykle znacznie mniej kłopotów. Co ciekawe, w kontekście teorii organizacji podobne sugestie formułował G. Morgan. Właśnie w rozdziale poświęconym uczeniu się pisał o nowym podejściu do procesu planowania: *zgodnie z tradycyjną metodologią zakłada się stworzenie...planu zawierającego jasno określone cele, [natomiast] z zasad cybernetyki wynika, że...mądrzej jest koncentrować się na definiowaniu ograniczeń i kwestionowaniu ich...organizacja powinna...planować czego pragnie uniknąć*¹².

Czas zająć się drugą – oprócz kłopotów z samym pojęciem „polepszania” się działania systemu – trudnością, specyficzną dla społecznych systemów uczących się. Wynika ona, najogólniej rzecz ujmując, z tego, że systemy społeczne są wewnętrznie zróżnicowane, i to nie tylko w sensie zbliżonym do tego, w którym mówimy o zróżnicowaniu systemów technicznych (a który reprezentowany jest w myśli socjologicznej przez tradycję funkcjonalistyczną), ale także w bardziej radykalnym sensie, z którym mamy do czynienia, gdy mówimy o konfliktach wewnątrz społeczeństwa (Marks, Simmel...). Konflikty te przybierają postać walk o różnorodne zasoby – dobra zarówno „materialne” (pieniądze, fizyczne bezpieczeństwo), jak i „niematerialne” (prestż, tożsamość, uznanie). Informacja – wiedza jest zarazem jednym z ważnych (i, zdaje się, coraz ważniejszych) narzędzi tych walk a także tym, o co walki te się toczą i z różnorodnymi formami monopolizacji informacji. Mamy też do czynienia ze świadomym rozpowszechnianiem informacji fałszywych. Komplementarną (choć z pozoru wręcz przeciwną) formą manipulowania informacją jest produkowanie szumu informacyjnego, nawet jeśli jest wytwarzany wyłącznie za pomocą prawdziwych (ale nieistotnych) informacji.

Manipulowanie informacją to narzędzie, którym posługują się (w mniejszym czy większym stopniu) bodaj wszystkie grupy społeczne, mające swoje partykularne interesy. We współczesnych społeczeństwach w sposób szczególny na proces obiegu informacji wpływają niektóre instytucje. Nie ulega wątpliwości, że „na styku” wiedzy i władzy (ekonomicznej i politycznej, a także duchowej) kluczową rolę odgrywa szeroko rozumiany system edukacji, poczynając od przedszkolnej, a na akademickiej kończąc. Drugim systemem (skądinąd bardziej „rozmytym”, ale zarazem – dużo bardziej wszechobecnym niż system edukacyjny) funkcjonującym „na styku” władzy i wiedzy jest system mediów (prasa, radio, TV, Internet). System ten nie działa z pewnością według jednej „logiki”, ale dominująca jest „logika” zysku, która nieuchronnie kłóci się z „logiką” dystrybucji wiedzy. Nie możemy też zapomnieć o szczególnej roli odgrywanej przez takie instytucje jak CIA, SWR, Mossad, MI16 itp.

¹² Morgan G.: op.cit., s. 104.

Kończąc te skrótowe uwagi na temat relacji między wiedzą i władzą, odnotujmy, że G. Morgan omawiając – zgodnie z przyjętą w całej książce regułą – słabe strony metafory mózgu, wskazuje na *niebezpieczeństwo przeoczenia ważnych konfliktów między wymaganiami uczenia się i samoorganizacji, z jednej strony, a realiami władzy i kontroli z drugiej strony*¹³.

Ogólny wniosek, wypływający z zakończonych właśnie rozważań, narzuca się natychmiast – istnieje wiele przeszkód utrudniających powstanie społeczeństwa uczącego się, a żadna z tych przeszkód nie ma absolutnego charakteru. Tak więc sensowne jest poszukiwanie sposobów ich przewycięzenia.

3. Społeczeństwo uczące się jako wartość

Tytuł tego rozdziału może budzić pewne – i to uzasadnione – wątpliwości. Czy pewną kategorię teoretyczną można uznać za wartość? Zapewne – nie. Nie wchodząc wszakże w kwestie niewątpliwie interesujące z filozoficznego punktu widzenia (i mające znaczenie dla logiczno-metodologicznych podstaw aksjologii), przyjmę tytułowe określenie jako pewien skrót myślowy oparty na następującej intuicji. Cenny jest (a więc – inaczej mówiąc – jest wartością) stan rzeczy polegający na tym, że pewne społeczeństwo jest np. demokratyczne (a nie – totalitarne), otwarte (a nie – zamknięte), zamożne (a nie – biedne). Oczywiście pewne tego typu stany rzeczy są dość powszechnie uznawane za cenne (np. demokratyczność), natomiast inne są takimi z punktu widzenia tylko niektórych perspektyw aksjologicznych (np. egalitarność albo gospodarcza dynamiczność). W tym właśnie sensie cenne może być to, że np. społeczeństwo polskie (albo światowe) jest społeczeństwem uczącym się (jako uzupełnienie tych uwag przypomnijmy, że Jacob Burchardt pisał o państwie jako o „dziele sztuki”).

Z jakich powodów (dla jakich racji) to, że pewne społeczeństwo jest społeczeństwem uczącym się miałyby być czymś cennym (wartością)? Wydaje się, że najprostsza i – w jakimś sensie – najbardziej naturalna odpowiedź nawiązywać będzie do tych intuicji metafizycznych i aksjologicznych, które znalazły wyraz w znanej książce Hansa Jonasa „Zasada odpowiedzialności”. Są to intuicje najbardziej elementarne, od których trudno byłoby znaleźć prostsze czy bardziej pierwotne. To m.in. intuicja ukazująca nam, iż *w opozycji życia do śmierci zaakcentowane zostaje samopotwierdzenie się bytu. Życie to jawna konfrontacja bytu z niebytem*¹⁴, czy – w innych słowach – *Nie dla Niebycia naszym pierwszym obowiązkiem*

¹³ Ibidem, s. 123.

¹⁴ Jonas H.: *Zasada odpowiedzialności*. Platan, Kraków 1995, s. 153.

wynikającym z zagrożenia¹⁵. W konsekwencji *spośród wszystkich przedmiotów odpowiedzialności pierwszym jest możliwość istnienia w świecie odpowiedzialności, która jest nieodłączna od egzystencji człowieka*¹⁶. Jonas wskazuje też na nową, jego zdaniem, rolę wiedzy w moralności. W warunkach przemian powodowanych dynamicznym rozwojem techniki *w i e d z a staje się pierwszorzędnym obowiązkiem wykraczającym poza wszystko, czego dotąd od niej żądano*¹⁷.

Swego rodzaju uzupełnieniem książki Jonasa jest praca Dietera Birbachera, skupiająca się na problemie odpowiedzialności za przyszłe pokolenia. Bodaj najistotniejsze (szczególnie w kontekście naszych rozważań) jest następujące twierdzenie Bierbachera: *Wiedza lub obawa, że antropogenna, spowodowana przez człowieka zmiana w świecie jest nieodwracalna – to znaczy nieunikniona dla przyszłych pokoleń – stanowi najczęściej przesłankę do przebadania owej problematycznej zmiany pod kątem jej konieczności. Nieodwracalność jest powszechnie uważana za cechę, którą, obok szkód i ryzyka, jakie taka nieodwracalna zmiana w sposób trudny do przewidzenia spowoduje, trzeba uznać za negatywną – nawet tak dalece negatywną, iż wielu upatruje w tej zmianie jakiejś przyczyny dostatecznej do jej zaniechania lub zapobieżenia, nawet wówczas, gdy wiąże się to z poważnymi wyrzeczeniami*¹⁸.

Argumentacja przedstawiona za Jonaszem i Birbacherem mogłaby być rozwijana, uzupełniana i uszczegółowiana. Sądzę jednak, że i w tej postaci jest dostatecznie przekonująca (idzie tu wszak o sprawy najprostsze i najbardziej fundamentalne).

4. Wartości społeczeństwa uczącego się

Odpowiedź na pytanie o warunki, które musiałyby być spełnione, by społeczeństwo stało się społeczeństwem uczącym się (nie chodzi tu, podkreślmy, o warunki definicyjne czy nawet szerzej konstytutywne tego typu społeczeństwa, ale o warunki determinujące proces jego powstawania) wymagałaby zapewne tekstu o rozmiarach książki (w grę wchodzi bowiem warunki techniczne i polityczne, ekonomiczne i kulturowe). Tutaj zamierzam przedstawić jedynie niewielki fragment tej odpowiedzi – poświęcony tym wartościom, bez których powstanie społeczeństwa uczącego się nie byłoby możliwe. By uniknąć powtarzania w różnych miejscach (przy omawianiu różnych wartości) tych samych zastrzeżeń, przyjmijmy, że używając sformułowania „wartości społeczeństwa” chodzi nam o to,

¹⁵ Ibidem, s. 253.

¹⁶ Ibidem, s. 183.

¹⁷ Ibidem, s. 32.

¹⁸ Birnbacher D.: Odpowiedzialność za przyszłe pokolenia. Oficyna Naukowa, Warszawa 1999, s. 61.

że dla „dostatecznie dużej” liczby członków danego społeczeństwa dane wartości są „wystarczająco doniosłymi” (a więc, w każdym bądź razie, nie tylko deklaratywnie akceptowanymi) wartościami. Przyznajmy też, że sformułowania te nie są szczególnie precyzyjne, ale poszukiwanie bardziej precyzyjnych odwołań nas daleko od głównego toku naszych rozważań.

Wydaje się, że społeczeństwem uczącym może się stać jedynie takie społeczeństwo, w którym „bycie wspólnotą” (ogarniającą całe społeczeństwo) jest wartością. Jest przy tym raczej oczywiste, że jest to wartość złożona, której składnikami są wartości bardziej elementarne – takie jak „wspólna pamięć” (tradycja, historia), „wspólna przestrzeń” (krajobraz, zabytki...), „wspólne obyczaje” (sposób organizacji życia codziennego), a przede wszystkim solidarność z pozostałymi członkami tej wspólnoty oraz uznanie, że istnieje (być może różnie określane) „dobro wspólne” tej wspólnoty. Istnienie tej wartości jest, jak się zdaje, warunkiem koniecznym dostatecznie szerokiej i efektywnej komunikacji wewnątrz danego społeczeństwa, a bez takiej komunikacji społeczeństwo uczące się nie jest możliwe.

Wartość „bycia wspólnotą” nie wystarczy. Co więcej, może się ona w pewnych warunkach okazać przeszkodą dla powstania i rozwoju społeczeństwa uczącego się – i to również ze względu na potrzeby komunikacji, a mówiąc dokładniej, takiego rodzaju komunikacji, który sprzyja uczeniu się społeczeństwa (zastrzeżenie to jest istotne, bo nie każdy typ komunikacji spełnia ten warunek). Wartością musi być „autonomia jednostki”, zawierająca w sobie pewną dozę indywidualizmu. Bez autonomii jednostki komunikacja pozostanie jedynie mechanizmem prostego reprodukowania akceptowanego przez daną wspólnotę obrazu świata, a nie jego stałego rozwoju. Łącząc uwagi dotyczące wartości wspólnoty i wartości autonomii jednostki moglibyśmy powiedzieć, że warunkiem powstania społeczeństwa uczącego się jest pewna (zapewne dynamiczna, a nie statyczna) równowaga między wartościami komunitariańskimi i wartościami libertariańskimi.

Wartości, o których była tu mowa, można byłoby określić z grubsza mianem etycznych. Naturalne będzie rozważenie w następnym kroku wartości, które można byłoby nazwać intelektualnymi (poznawczymi, epistemicznymi). Nie ulega wątpliwości, że społeczeństwo może stać się społeczeństwem uczącym się tylko wtedy, gdy jest już społeczeństwem otwartym (w sensie Bergsona-Poppera). A więc w szczególności – społeczeństwem, w którym wartością jest tolerancja dla odmiennych poglądów (a także stylów życia itp.). Tolerancja jest bowiem istotnym warunkiem pluralizmu, bez którego nie ma społecznego uczenia się. Doświadczenie – zwłaszcza ostatnich dziesięcioleci – pokazuje, że w określonych warunkach tolerancja może stać się czynnikiem utrudniającym kształtowanie się społeczeństwa uczącego się, rosnąca liczba nowych (składnąd często tylko pozornie efekt

nowości osiągnąć jest dzięki nowym słowom, a nie nowym ideom, obserwacjom itd.) interpretacji świata wytwarza coraz większą przepaść między „wytwórcami idei” a odbiorcami tych idei (coraz częściej tylko domniemanymi). To tylko jeden z powodów, dla których sama tolerancja nie wystarcza. Wymaga ona dopełnienia przez krytycyzm, który czyni możliwym konfrontowanie i porównywanie subiektywnych opinii i przekształcanie ich (nigdy zupełne i ostateczne) w intersubiektywnie akceptowaną, a przedmiotowo coraz bardziej obiektywną wiedzę. Inaczej mówiąc, ani w świecie, w którym istnieje – i co więcej ma istnieć „epistemologiczne prawo”, jeden „jedynie słuszny” pogląd na te czy inne (albo i wszystkie) sprawy, ani też w świecie, w którym *anything goes* (jak proponował Paul Feyerabend), w którym każdy nie tylko ma „swoją własny” pogląd na „wszystko”, ale uważa, że „prawo do własnego poglądu” jest wystarczającym uzasadnieniem dla niepoddawania go konfrontacji z innymi poglądami – ani w jednym, ani w drugim nie ma miejsca na poważną debatę, bez której – powtórzmy – nie ma społecznego uczenia się. Kończąc ten fragment moich rozważań, chciałabym zwrócić uwagę na interesującą i ważną analogię między pożądaną (z założonego tu punktu widzenia) relacją wartości komunitariańskich i wartości libertariańskich a relacją między krytycyzmem i tolerancją.

Nawiązując jeszcze przez chwilę do tradycji, skupiwszy uwagę najpierw na wartościach moralnych, a następnie intelektualnych, powinniśmy zająć się teraz wartościami estetycznymi. Oczywiście, w kontekście prowadzonych tu rozważań, muszą być one rozumiane dość szeroko. Jeśli jednak zauważymy, że odróżnienie tragedii – dramatu i komedii czy też – jak w muzyce – *opera seria* i *opera buffa* – mieści się w głównym nurcie refleksji estetycznej, to stwierdzimy, że pojęcie wartości estetycznych nie wymaga wcale wielkiego poszerzania. Chodzi mi tu właśnie o wartość powagi z jednej strony i o wartość zabawy (ironii, żartu, śmiechu) z drugiej. Kultura zdominowana przez powagę (do XIX stulecia włącznie bodaj wszystkie kultury miały taki charakter) jest kulturą sprzyjającą dogmatyzmowi (fundamentalizmowi itp.), a więc – jak już zauważyliśmy – postawom niesprzyjającym uczeniu się (nawiasem mówiąc jest to może najważniejszy filozoficznie problem, który podejmuje Umberto Eco w „Imieniu róży”). Kultura, w której dominuje (często mało wyszukana) zabawa, kultura, w której wszystko musi być *fun*, a nic nie ma prawa być poważne (kultura, która – jak sądzę – zaczęła się rozwijać gdzieś od połowy minionego stulecia), także nie sprzyja uczeniu się – żadnemu zresztą, a więc także społecznemu. Nie trudno chyba zauważyć, że relacja powaga – zabawa jest analogiczna do obu poprzednio omawianych par wartości (wartości komunitariańskie – wartości libertariańskie, krytycyzm – tolerancja). Wolno więc przypuszczać, że relacje te mogą być traktowane nie jako niezależne, ale raczej jako różne aspekty jakiejś bardziej fundamentalnej relacji. Czy tak jednak jest w istocie, nie sposób tu rozstrzygać. Nie ma natomiast

wątpliwości (oczywiście zakładając trafność przeprowadzonych powyżej analiz), że jedną z przesłanek powstania społeczeństwa uczącego się jest ukształtowanie się szczególnej kultury (aksjologii), którą można byłoby określić mianem „zrównoważonej”. Kultury, w której wartości uważane często za opozycyjne (i faktycznie jako takie w różnych kulturach występujące) są traktowane jako dopełniające się i pozostające w równowadze (dynamicznej, a więc dopuszczającej pewne oscylacje).

5. Zakończenie

Spółeczeństwo uczące się to dziś – w drugiej dekadzie XXI wieku – tylko pewna możliwość, niemal z pewnością bardziej prawdopodobna niż kilka dekad temu (o bardziej odległych czasach nawet nie wspominając). Czy jednak możliwość ta się zaktualizuje? Nie sądzę, by jakiegokolwiek prawa historii gwarantowały sukces lub przegraną. Przekształcanie się społeczeństw „lokalnych”, a także społeczeństwa globalnego, światowego (które – jak sądzę – zaczyna się, powoli – co prawda, kształtować) w społeczeństwo uczące się to zadanie przede wszystkim dla ruchów społecznych (przypuszczam, że włączenie się w ten proces organizacji formalnych, w tym państwa, jest także niezbędne, ale bardzo mało prawdopodobne bez społecznego nacisku). Zadanie na tyle trudne, by mogło się zrealizować pod warunkiem wcześniejszego przekształcenia się ruchów społecznych w ruchy uczące się. Czy zechcą się one podjąć tego zadania?

Bibliografia

1. Birnbacher D.: Odpowiedzialność za przyszłe pokolenia. Oficyna Naukowa, Warszawa 1999.
2. Cichosz P.: Systemy uczące się. WNT, Warszawa 2007.
3. Jonas H.: Zasada odpowiedzialności. Platan, Kraków 1995.
4. Lofgren L.: Względne objaśnianie systemów, [w:] Klir G.J. (red.): Ogólna teoria systemów. Tendencje rozwojowe. WNT, Warszawa 1976.
5. Morgan G.: Obrazy organizacji. PWN, Warszawa 2005.
6. Randers J.: 2052. Globalna prognoza na następne czterdzieści lat. Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Janusza Korczaka, Warszawa 2014.
7. Schnaedelbach H.: Filozofia w Niemczech 1831-1933. PWN, Warszawa 1992.
8. Steinbuch K.: Automat i człowiek. PWN, Warszawa 1975.

Abstract

This paper sketches a conception of learning society. This conception was inspired by the theory of learning organizations developed by Peter Singer. At the bottom of the whole construction lies the intuition of the necessity of radical transformation of the global society (into a learning society) if it is to cope effectively with global challenges. There are two key issues the paper undertakes. Firstly, it is the question „Why transformation of a society into learning society should be regarded as positive value?” The answer to this question is based mainly on the ethics of responsibility (for the future) developed by Hans Jonas. Secondly, the author tries to point these values which should be (to a „sufficiently great degree”) actualized in real life if the learning society is to be possible. The author argues that among these values are both the „sense of community-membership” and” individual (moral and intellectual autonomy”, and a few others. This text is ended with a remark on the role of social movement and the necessity of their transformation into learning social movements.