



Leszek Korporowicz

Edukacja jako interakcja

Rozwojowe dylematy
współczesnego społeczeństwa wiedzy

EDUKACJA JAKO INTERAKCJA

Rozwojowe dylematy współczesnego społeczeństwa wiedzy

Leszek Korporowicz

Uniwersytet Jagielloński

*Edukacja jest odpowiedzią człowieka
na dylematy i wyzwania jego rozwoju*

Jerzy Smolicz

Istotne konsekwencje interakcyjnie i rozwojowo rozumianej edukacji

Zainteresowanie edukacją jakie wyrażał we wszystkich swoich studiach Jerzy Smolicz, jeden z najbardziej znanych Australijczyków polskiego pochodzenia, który poświęcił całe swoje życie badaniom nad dziedzictwem kulturowym w świadomości wielu społeczności świata, zawsze wyrastało z przekonania, iż nie jest ona jedynie biernym instrumentem przekazu i reprodukcji kultury. Tak pojęta edukacja byłaby narzędziem utrwalania istniejących systemów społecznych, które same w sobie ulegają gwałtownym transformacjom, a relacje między nimi dodatkowo komplikują to, co ewentualnie można odtwarzać, umacniać i wpajać. Pod tym względem edukacja była dla Smolicza płaszczyzną odnajdywania się, refleksji, autoidentyfikacji, porządkowania pytań, określania wartości rdzennych i peryferyjnych w dynamicznej całości, którą nazywał *osobowym systemem kultury*.¹

Interakcyjna wizja edukacji z pewnością wynikała z wielokulturowych doświadczeń społeczeństwa australijskiego oraz wielu innych społeczności o dużym zróżnicowaniu etnicznym jakie musiały inspirować do stawiania jej zupełnie nowych zadań. W sytuacji

różnorodności dziedzictwa kulturowego stanowiącego o aksjonormatywnym zapleczu poszczególnych grup edukacja nie mogła ograniczać się jedynie do jego powielenia, co zresztą nie byłoby już możliwe w dynamice intensywnych i częstych oddziaływań, konieczności poszukiwania wspólnych kodów, wzajemnego uczenia się i rozwiązywanie zupełnie nowych problemów. Wszystko to rodziło zainteresowanie, ale i potrzebę przejścia od zwykłej sytuacji wielości, do dynamiki wymiany, a więc od wielo-kulturowości do międzykulturowości zawierającej wiele elementów transgresyjnych, innowacyjnych, wymuszających wielokroć umiejętności i kompetencje międzykulturowe, moderacyjne i twórcze. To one sprawiły, iż edukacja stała się w koncepcji Smolicza „odpowiedzią”, która prowadzić ma nie tyle do socjalizacji, co do rozwoju, która wybiegać ma także poza behawioralne rozumienie kompetencji w kierunku całościowo pojmowanej osoby i która partykularne identyfikacje przetwarza w kierunku świadomie doświadczanej tożsamości. Takie rozumienie edukacji jest tyleż teoretyczne, co i praktyczne, gdyż to właśnie realne sytuacje społeczne, które obserwujemy dzisiaj niemal wszędzie, gdzie spotykamy się ze zjawiskami globalizacji, wymagają właściwego przygotowania uczestniczących w nich ludzi.

Cywilizacja i kultura współczesna nader często popycha człowieka, instytucje oraz skrojone na ich potrzeby role do bardzo funkcjonalnego, częściowego i fragmentarycznego postrzegania tak ról, jak i działań, wartości i zadań. W koncepcji Smolicza naturalnym „antydotum” na taki stan rzeczy i mentalności jest równie obiektywny proces nasilania interakcji kulturowych, które znoszą tak zredukowaną wizję samego człowieka, ale i w ślad za tym niezbędnej mu edukacji. Podobnie jak Florian Znaniecki, Smolicz bardzo wyraźnie eksponuje wyzwania „człowieka współczesnego” ukazując jednocześnie prekursorskie często wątki socjologii Znanieckiego. Zdaniem Smolicza już w latach trzydziestych Znaniecki lepiej definiował kształt potrzebnej światu edukacji niż modne wówczas orientacje behawioralne, następnie funkcjonalne, strukturalne i kognitywne.

Zmiana społeczna, opisywana przez Znanieckiego jeszcze w latach trzydziestych ubiegłego wieku, niesie zmianę edukacyjną, która musi jej właśnie „odpowiadać” zarówno zaspakajając, jak i moderując, a nawet kreując drogi dalszego rozwoju.² Celem zmiany społecznej stymulowanej przez rozwojowo pojmowaną edukację jest:

- wspieranie samorealizacji i potencjału osobowego ludzi, a nie mechaniczna realizacja ról społecznych, która potencjału tego nie ujawnia, nie inspiruje i nie stymuluje,
- animowanie kooperacji jednostek i grup redukującą powstawanie konfliktów i wspierającą odnajdywanie nowych form wzajemnego uczenia się, odkrywania i wzbogacania możliwych form życia osobowego jej uczestników,
- uświadamianie i pobudzanie refleksji nad nie-instrumentalnymi elementami kultury,
- rozwój dynamicznych aspektów kultury, które eliminują jej elementy dogmatyczne, a rozwijają nowe rodzaje doświadczeń i twórcze zaangażowanie w wartości.³

Elementem tej zmiany, jak podkreśla Smolicz, jest dynamika relacji międzykulturowych, które wyznaczają nowe horyzonty i zadania, wręcz istotę współczesnej edukacji w warunkach równie zmieniającej się jakościowo, strukturalnie i zakresowo *przestrzeni społecznej*. Ona także stanowi nowy kontekst dla edukacji otwierając, a nie zamykając nowe formy społecznych i kulturowych interakcji. Kontekst ten stawia wymogi przekraczania istniejących do tej pory granic, bo chodzi nie tylko o przekraczanie jej granic fizycznych, ale w równiej mierze granic w jakich funkcjonowały *wzory kultury*, a więc już nie-fizyczne, a semiotyczne obszary komunikacji, wzory podzielanych przez konkretne grupy znaczeń, wartości oraz wszelkich ich korelatów. Edukacja staje się w tej przestrzeni czynnikiem sprawczym, podmiotowym, zyskuje nowy potencjał działania ponieważ wkomponowuje się w nowe formy jej dynamicznego istnienia.

Zmieniające się funkcje przestrzeni społecznej

Przestrzeń społeczna nie jest tworem jednorodnym, zawiera w istocie różne swoje odmiany, dopełniające się postacie i transformacje. W dobie narastającego znaczenia cywilizacji medialnej i społeczeństwa wiedzy kluczową rolę odgrywać zaczyna *przestrzeń informacyjna, przestrzeń komunikacji i interakcji* na poziomie międzyosobowym, instytucjonalnym i międzykulturowym, oraz *przestrzeń połączonych systemów wiedzy*

istniejących w infrastrukturze rozrastającej się społeczności sieci⁴ Nowe przestrzenie, a właściwie nowe cechy i formy przestrzeni społecznych są często niezwykle zaskakujące, wewnętrznie sprzeczne z racji z jednej strony swoistej swej eksplozji, ale z drugiej daleko posuniętej kompresji, a wręcz gwałtownych implozji. Charakteryzują je następujące zjawiskach:

- **Niekontrolowana atomizacja** (wielość odseparowanych części, fragmentaryzacja)
- **Utrata ciągłości** (porwane relacje wewnętrzne, puste miejsca w przestrzeni)
- **Dekompozycja i atrofia struktur** (brak centrum i peryferiów)
- „**Odcieleśnienie**” w procesach wirtualizacji
- **Deterytorializacja**, tzw. wykorzenienie, oderwanie treści, osoby i działania od miejsca jego wytworzenia
- **Dekontekstualizacja**, czyli oderwanie znaczących treści przestrzeni od kontekstu ich funkcjonowania

Wszystkie opisane powyżej zjawiska stwarzają potrzebę stworzenia nowej społecznej teorii przestrzeni, która przeorganizuje myślenie o współczesnej przestrzeni kulturowej, informacyjnej i edukacyjnej, Teoria ta musi być wręcz nową teorią względności, która pozwoli uświadomić sobie, rozpoznać, ale i wykształcić następujące umiejętności:

- przemieszczania (treści, informacji, wzorów kultury) bez wyobcowania
- uczestniczenia (w przestrzeni, sieci i strukturach wiedzy) bez „ucieleśnienia”
- komunikacji (pojętej nie tylko jako przekaz) bez migracji

Teoria przestrzeni społecznej w cywilizacji medialnej sprzęga się z potrzebą jej aplikacji na gruncie edukacji poprzez uwzględnienie wspomnianych wcześniej, intensywnych form interakcji jakie są wspólnym mianownikiem wskazanych powyżej paradoksów, a nawet sprzeczności. Ich pokonanie, a co ważniejsze zespolenie w całościowy zespół pojęć i umiejętności wymaga jednoczesnego uchwycenia fenomenów o sprzecznej w klasycznym ujęciu charakterystyce. Czynnikiem sprawczym tej

sprzeczności jest wirtualizacja przestrzeni, która sprawia, że nie możemy już jej definiować poprzez fizyczną odległość jej elementów, a szczególnie nośników znaczeń. Ludzie i obiekty uzyskują możliwość informacyjnego i symbolicznego przemieszania bez jakiegokolwiek ruchu w przestrzeni fizycznej. Obie formy obecności są realne, przynoszą realne skutki, wpływają na nasze zachowania, postawy, kształtują dokonywane wybory i sterują działaniem. Interakcyjna koncepcja edukacji w synchronicznej przestrzeni o wysokim współczynniku symboliczności stwarza możliwość rozumienia wieloaspektowego uczestniczenia w rzeczywistości o równie wieloaspektowym charakterze, w którym wymiar fizyczny nie jest często najistotniejszy z racji swego wirtualnego „odcieleśnienia”. Taka jest w istocie natura kultury symbolicznej istniejącej od dawna, ale uzyskującej nieistniejące kiedyś narzędzia, ale i przestrzenie, nowe także formy istnienia ludzkiej podmiotowości i nowe realizacje osobowego systemu kultury.⁵ Rozwojowo potraktowana edukacja zawiera w sobie możliwości zespalania tych pozornych, jak się okazuje w praktyce społecznej sprzeczności, choć wymaga to zupełnie nowego rozumienia wielu procesów, ciągłego poszukiwania synergii różnych dyscyplin, które podobnie jak sama rzeczywistość muszą się przemieszczać i przekraczać swoje granice.

¹ J.Smolicz, *Wartości rdzenne i tożsamość kulturowa*, „Kultura i Społeczeństwo”, 1987, nr 1, *Kultura i nauczanie w społeczeństwie wieloetnicznym*, PWN, Warszawa 1990, *Współkultury Australii*, Oficyna Naukowa, Warszawa 1999,

² F.Znaniński, *Education and Social Change*, red. E.Hałas, Peter Lang Frankfurt am Main 1998

³ Tamże, str. 37, Ta część rozważań Znanińskiego jest w niezwykle wręcz sposób adekwatna z wieloma współczesnymi koncepcjami edukacji środowiskowej i jak określiłby to Smolicz, niemal instrukcją rozwoju osobowego systemu kultury zorientowanego prospektywnie z uznaniem wagi dziedzictwa kulturowego traktowanego nie jako hamulec, ale jako twórczy, animujący zasób.

⁴ M.Castells, *Społeczeństwo sieci*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007

D. Barney, *Społeczeństwo sieci*, Sic!, Warszawa 2008

⁵ S.Jaskuła, L.Korporowicz, *Wychowanie do informacji. Wyzwania i nadzieje*, „Pedagogika Społeczna”, 2008, nr 1(27)

J.Urry, *Socjologia mobilności*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009

P.Wallance, *Psychologia Internetu*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2004

