

Edukacja, media, społeczeństwo obywatelskie

Julita Sokołowska

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego

julita@jms96.pl

Summary

Education, Media, Civil Society

In-depth studies in the field of education, new media technologies and civil society may be essential for ongoing analysis and forecasting of changes and interaction in social, economic and political life. The education system is crucial to a well functioning socio-economic system, and should be continually subjected to reflection. This article reflects on the possibilities of formulating a model of education that adapts to modern changes, with particular emphasis on training in business

ethics. It develops an outline of the research factors that contribute to the construction of an optimal system of education, in the context of the current problems of education, technology, media, and civil society.

Key words: aims and methods of education, ethics in education, relationships between media and education, the role of education and media in shaping attitudes in civil society

Wprowadzenie

Regularne prowadzenie pogłębionych studiów w obszarze edukacji, nowych technologii medialnych oraz społeczeństwa obywatelskiego, stanowi istotne narzędzie służące bieżącej analizie oraz prognozowaniu działań wobec zmian i interakcji zachodzących w przestrzeni społecznej, gospodarczej i politycznej. Na tle wymienionych

zagadnień szczególnie miejsce w artykule zajmuje system edukacji, który – podobnie jak inne systemy – winien być nieustannie poddawany refleksji ze względu na konieczność poszukiwania optymalnych metod dynamicznego dostosowywania go do zmian czynników wewnętrznych oraz uwarunkowań zewnętrznych.

Celem artykułu jest namysł nad możliwościami sformułowania wartościowego modelu edukacji odpowiadającego współczesnym zmianom, ze szczególnym uwzględnieniem kształcenia w zakresie etyki działalności gospodarczej. Opracowanie stanowi zarys poszukiwań czynników sprzyjających budowie optymalnego systemu kształcenia, w kontekście aktualnych problemów systemu edukacji, technologii medialnych, społeczeństwa obywatelskiego oraz ich relacji.

Jako metodę badawczą przyjęto teorię ugruntowaną (Konecki 1999). Zgodnie z założeniami teorii odrzucono tradycyjne, funkcjonalistyczne podejście badawcze. Prowadzono analizy zagadnień bez wykorzystania wcześniej przygotowanego modelu teoretycznego ze względu na zagrożenie samopotwierdzenia się przyjętych hipotez badawczych. Poszukiwanie zależności między edukacją, technologiami medialnymi a społeczeństwem obywatelskim, służące wskazaniu cech wartościowego systemu edukacji, rozpoczęto z ogólnie nakreśloną konceptualizacją badania. Na kolejnych etapach procesu badawczego, w analizach materiału teoretycznego, związki pomiędzy problemami kształcenia, mediów i społeczeństwa obywatelskiego, wyłaniały się z samych studiów, „gruntowały się w terenie”. Wnioski przedstawione w artykule dotyczą zatem tylko wybranej perspektywy, ale znacznie lepiej odzwierciedlają logikę prezentowanego wywodu naukowego. Proces badawczy oparty na teorii ugruntowanej składa się z takich elementów jak: kategorie, podkategorie i własności podkategorii. Kategorie służą do opisu badanych zjawisk i powstają w trakcie procesu różnicowania elementów obserwowanej rzeczywistości i zjawisk według przyjętego kryterium centralnego. Własności kategorii to najbardziej konkretne, specyficzne cechy kategorii. W trakcie generowania kategorii powstają powiązania

między kategoriami (hipotezy, tezy), dla których we wstępnej fazie ustala się warunki ich występowania, w następnej zaś następuje weryfikacja twierdzeń.

Kryterium centralne przyjęte w artykule stanowi formuła optymalnego systemu edukacji. Praca jest ukierunkowana na wskazanie powiązań między kategoriami. Kwestie ustalenia warunków ich występowania, jak również weryfikacji twierdzeń pozostają otwarte, stanowią pole do dalszych badań. Głównymi podkategoriami są współczesne uwarunkowania w obszarach kształcenia, technologii medialnych i społeczeństwa obywatelskiego, które mogą być wykorzystane jako źródła zmian systemu edukacji. Do najważniejszych własności kategorii, które ujawniały się wielokrotnie w procesie badawczym w relacjach edukacja–media–społeczeństwo obywatelskie, zaliczono: etycność, podmiotowość, odpowiedzialność, integralność oraz refleksyjność.

1. O systemie edukacji

Dyscypliną naukową zajmującą się zagadnieniem kształcenia, jego celami, treściami, metodami, środkami oraz organizacją jest dydaktyka (Kopaliński 2011). Proces nauczania może być zdefiniowany jako „planowa i systematyczna praca nauczyciela z uczniami polegająca na wywoływaniu i utrwalaniu zmian w ich wiedzy, dyspozycjach, postępowaniu i całej osobowości – pod wpływem uczenia się, opanowywania wiedzy, przeżywania wartości i własnej działalności praktycznej” (Okoń 2011). Procesy edukacyjne odrywają istotną rolę w kształtowaniu człowieczeństwa, mogą służyć jego rozwojowi, funkcjonowaniu w przestrzeni społecznej oraz kulturowej. W wyniku poznania i działania, będących podstawowymi elementami nauczania, przekształceniom ulegać mogą nabyte wcześniej formy myślenia i postępowania, powstają także formy nowe. System kształcenia może być traktowany jako ukierunkowany przez społecznie wyznaczone cele, zbiór elementów obejmujący: nauczycieli, uczniów, treść kształcenia, przestrzeń społeczno-polityczno-ekono-

miczną, a także wzajemne, dynamiczne związki między powyższymi czynnikami (Okoń 2011).

1.1. Cele systemu edukacji

W literaturze poświęconej analizie zjawisk ekonomicznych wyraża się pogląd, że najcenniejszym aktualnie zasobem determinującym rozwój gospodarczy jest wiedza ze względu na duże możliwości jej wykorzystania w procesach adaptacji do zmian uwarunkowań zewnętrznych i wewnętrznych, w różnych obszarach funkcjonowania społecznego, ekonomicznego, technologicznego. Zmiany gospodarcze nie zapewniają współcześnie wystarczającej stymulacji do rozwoju człowieka. Odnowa systemu edukacji, metod jego rozpowszechniania i praktycznego wykorzystania może stać się czynnikiem determinującym rozwój jednostki. Do najważniejszych korzyści związanych z wykorzystaniem dobrze zaprojektowanego i realizowanego systemu edukacji należą w perspektywie mikro pozyskanie przez edukowanych wiedzy i umiejętności, przekształcanie ich w wartościowe kompetencje, a w perspektywie makro – postęp gospodarczy, technologiczny i społeczny. Istotne znaczenie ma także aktywność w zakresie określania metod kształcenia, które stwarzają obywatelom możliwości czynnego uczestnictwa w społeczeństwie obywatelskim.

Do głównych celów kształcenia można zaliczyć: 1) przekazywanie podstaw wiedzy naukowej różnych dyscyplin, 2) ogólne przygotowanie do działalności praktycznej, w tym pracy zawodowej, 3) przygotowanie do aktywnego życia obywatelskiego w demokratycznym społeczeństwie, 4) rozwój indywidualny, 5) tworzenie i aktualizowanie szerokich podstaw wiedzy na zaawansowanym poziomie (por. Olszewski 2003, s. 34–36). Wiedza i doświadczenia gromadzone w procesie edukacji podlegają systematyzacji oraz wartościowaniu, a następnie akceptacji lub odrzucaniu przez edukowanych.

„Krajobraz szkolnictwa wyższego ulega obecnie gruntownym przeobrażeniom. Coraz więcej uwagi poświęca się kompetencjom w związku z rozważaniami na temat ich znaczenia i adekwatności

w odniesieniu do realiów XXI wieku. W tym kontekście coraz wyraźniej zmierza się do stworzenia precyzyjnie zdefiniowanych systemów, w których wyjaśnia się cele kwalifikacji i opracowuje mapy zależności pomiędzy różnymi kwalifikacjami” (Fic 2008, s. 13–14). Próby stworzenia warunków zapewniających mobilność, przejrzystość oraz uznanie kwalifikacji i umiejętności na poziomie międzynarodowym są aktualnie przedmiotem pogłębianych studiów oraz działań. Przykładowo w 2004 roku w odpowiedzi na żądania stworzenia wspólnego punktu odniesienia w uczeniu się, rozpoczęto opracowywanie ram kwalifikacyjnych dotyczących efektywnego kształcenia w systemie europejskim. Celem opracowania było zwiększenie przejrzystości kwalifikacji, wysuwane przez państwa członkowskie, partnerów społecznych i inne zainteresowane strony. Przygotowano plan obejmujący ośmiopozomowy system ramowy oparty na badaniach efektów uczenia się, mający na celu zwiększenie przejrzystości i możliwości przenoszenia kwalifikacji oraz wsparcie dla ustawicznego uczenia się (Wspólnoty Europejskie 2009: 3).

Współcześnie dostrzec można interesujące zmiany w życiu społecznym, które mają istotny wpływ na kształt systemu edukacji i są wynikiem między innymi rozwoju środków masowego przekazu oraz postępującej konwergencji technik telekomunikacyjnych. Optymalne wykorzystanie nowych mediów stanowi wyzwanie dla projektu wartościowego systemu edukacji. Zauważa się konieczność stałej edukacji informatycznej. Rozwój sieci informacyjnych stwarza bowiem liczne zagrożenia, na przykład może sprzyjać szybkiej dewaluacji wyuczonych zawodów i umiejętności na globalnym rynku, a także przyczyniać się do redukcji zatrudnienia. Kierunek rozwoju i zastosowania technologii informacyjnych i komunikacyjnych w gospodarce, zarządzaniu, sektorze publicznym będzie miał wpływ na kształt przyszłego rynku pracy (Doktorowicz 1999, s. 191). Proces edukacyjny może zostać wzbogacony o metody komunikacyjne i informacyjne nowej generacji, już i tak wykorzystywane przez młodych ludzi w kontaktach na płaszczyźnie prywatnej. Zarówno tradycyjne

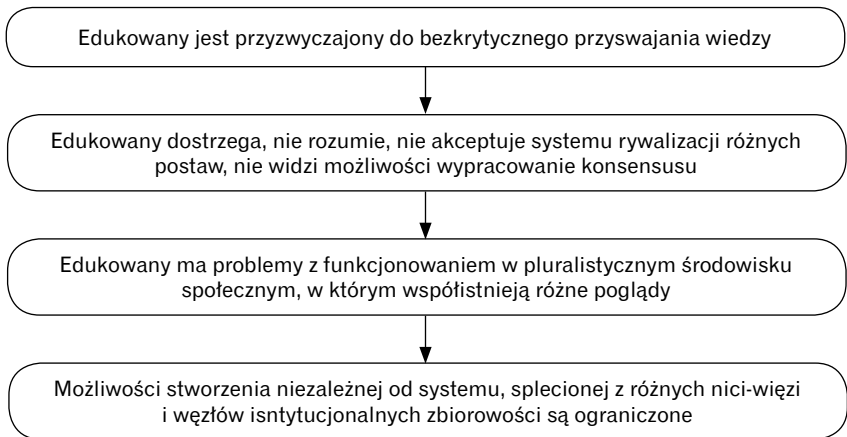
środki masowego przekazu (telewizja, prasa, radio), jak i nowe media (internet, telefony komórkowe, blogi, podcasty, P2P) ugruntowały swoją obecność w życiu społecznym, zwłaszcza w młodym pokoleniu. Do najważniejszych cech pokolenia nowych mediów (era 2.0) zaliczają się: zestaw technologii umożliwiający aktywność w mediach, interaktywność zapisu (*read & write*), udostępnianie i dokładanie treści wygenerowanych przez użytkowników (*downloading*), indywidualizacja i personalizacja internetu, wykorzystanie multimediiów (*rich-user experience*) [Jung 2010, s. 11].

Tomasz Szkudlarek przedstawia dwa podejścia dotyczące wykorzystania środków masowego przekazu w systemie edukacji (2011, s. 15–16). W pierwszym ujęciu przyjmuje się założenie skuteczności działań ukierunkowanych na pełne wykorzystanie mediów w procesie kształcenia. Zgodnie z tym stanowiskiem w systemie edukacji należy stworzyć wszystkim edukowanym warunki swobodnego korzystania ze zdobyczy nowoczesnej techniki. Drugie podejście charakteryzuje konserwatyzm edukacyjny z naciskiem na wykorzystanie tradycyjnych technik przekazywania wiedzy, dyscyplinę, redukcję ilości informacji na korzyść poprawy jej jakości, koncentracja na wiązaniu informacji. W drugim ujęciu aktywność ukierunkowana jest na wychowywanie i formowanie człowieka, a nie na konkurowanie z postępem technologicznym. Zdaniem Petera Druckera na szczególną uwagę wśród zmian w procesie kształcenia wywołanych wpływem mediów zasługuje zmiana ekonomiki edukacji, która przejawia się w przejściu z wysokich nakładów pracy do wysokich kosztów kapitałowych związanych z inwestycją w nowe technologie (Drucker 1999, s. 158). Przykładowo osoba ucząca się staje się swoim własnym instruktorem w procesie edukacyjnym, w którym program komputerowy stanowi narzędzie. Nauczyciel pełni w nim funkcje motywowania, kierowania, zachęcania; staje się liderem oraz zasobem (Drucker 1999, s. 161). Jednakże „technologia, chociaż ważna i widoczna, nie będzie stanowić najważniejszej właściwości przekształcania szkolnictwa i szkoły. Najważniejsze będzie przededefiniowanie ich roli oraz funkcji: treści, podstawowych zainte-

resowań, celu, wartości. Technologia będzie bardzo ważna jedynie dlatego, że zmusi do robienia nowych rzeczy, niż umożliwi lepsze wykonanie starych zadań” (Drucker 1999, s. 160).

W analizie współczesnych systemów kształcenia zwraca się uwagę na negatywne aspekty odnoszące się do ich funkcjonowania. Do istotnych skutków negatywnych, powstających w procesie edukacji zaliczają się między innymi problem tworzenia jednostek wpasowanych w system anonimowej produkcji, swoista unifikacja jednostek poczynając od wczesnych etapów edukacji. Współczesną aktywność w zakresie nauczania charakteryzują: wysoki stopień rutynowości, ukierunkowanie na gromadzenie coraz większej ilości informacji, a nie na poszukiwanie mądrości, malejące powinności egzystencjalne edukacji, która winna służyć człowieczeństwu, odkrywaniu prawdy, odpowiedzialności, a nie je ograniczać. Wybór zarysowanych negatywnych skutków wpływu edukacji na przestrzeń społeczeństwa obywatelskiego przedstawia schemat 1.

Schemat 1. Zarys wybranych relacji między systemem edukacji a społeczeństwem obywatelskim



Źródło: Opracowanie własne.

Działania ukierunkowane na pozyskiwanie wiedzy o zasadach regulujących postępowanie, umiejętności właściwej oceny problemów i ich rozwiązywania tylko na podstawie intuicji mogą prowadzić do aksjologicznego chaosu, niemożności adekwatnej reakcji odpowiadającej istocie i wadze podejmowanych zadań. Możliwości ograniczenia niektórych z powyżej zaprezentowanych, negatywnych skutków edukacji, poszukiwać można w ramach systemu kształcenia etycznego. Wykorzystanie perspektywy etycznej w procesach edukacyjnych stwarza szanse podniesienia ich wartości ze względu na rozszerzenie horyzontu analizy problemów, dostarczenie instrumentarium pojęciowego oraz metodologicznego, narzędzi służących rozwiązywaniu problemów, komunikacji, refleksji.

1.2. Etyczność systemu edukacji

Współczesny człowiek uczący się obok wiedzy i umiejętności sprawnego działania w zakresie ekonomii, finansów, prawa powinien posiadać wysokie kompetencje społeczne i etyczne. Są one „warunkiem rozwoju krajów, regionów i dobrobytu społeczeństw, a także narzędziem pozyskania konkurencyjnej pozycji na rynku przez poszczególne firmy. Coraz mocniej akcentowany jest postulat kształcenia menedżerów potrafiących sprostać współczesnym wyzwaniom zarówno w sensie podjęcia społecznej odpowiedzialności, jak i umiejętności przeciwstawienia się pokusie działań niemoralnych. Poszukiwanie adekwatnych form takiego kształcenia ujawnia istotne problemy, tak natury teoretycznej jak i praktycznej” (Lewicka-Strzałecka 2010, s. 38). Zagadnienie możliwości wpływania poprzez edukację na postawy moralne i postępowanie ludzi stanowi przedmiot analiz teoretycznych. Kształcenie akademickie w zakresie etyki działalności gospodarczej budzi wątpliwości związane z uzasadnianiem celowości podejmowania przedmiotu i pożytecznymi metodami jej nauczania. Początki edukacji w zakresie etyki biznesu datuje się na lata osiemdziesiąte, a jej korzenie sięgają pozytywnych idei, takich jak dobroczynność czy powierniczość. Jednakże współczesne etapy jej rozwoju wyznaczone są przez zjawiska

negatywne, których źródeł upatruje się w moralnych deficytach ludzi biznesu (Lewicka-Strzałecka 2010, s. 39). Opinie o tym, że wpływ kształcenia w zakresie etyki na postawy i działania jest ograniczony, są wyrażane w niektórych środowiskach akademickich. Anna Lewicka-Strzałecka zauważa, że „nawet bankructwa z początku naszego wieku, których źródłem była tak zwana kreatywna księgowość, nie wpłynęły na poprawę postrzegania celowości edukacji w zakresie etyki biznesu” (Lewicka-Strzałecka 2010, s. 41). Autorka podkreśla, że do analizy decyzji podejmowanych w życiu gospodarczym „nie wystarczą potoczne kategorie czy ogólne zasady moralne. Do moralnej oceny wielu decyzji w biznesie nie wystarczy sama uczciwość, chęć czynienia dobra, nie wystarczą wpojone w domu czy szkole normy. Stwierdzenie, czy dane działanie przyczynia się do kształtowania ładu gospodarczego (i w jakim stopniu), jest nie tylko kwestią wrażliwości czy intuicji moralnej, lecz wiedzy. Owa wiedza odwołująca się do zbiorowego doświadczenia i uzasadniana na drodze indukcyjnej jest podstawą, na której formułuje się pewne zasady w etyce biznesu. Okazuje się, że jednostkowe doświadczenie i sumienie nie muszą prowadzić do wygenerowania takich zasad. Empiria dowodzi, że nie wystarczy sama aprobata dla zasady uczciwej konkurencji czy zasady zachowania w tajemnicy poufnych informacji, trzeba jeszcze wiedzieć, na czym realizacja tych zasad ma polegać. Intuicyjne posługiwanie się tymi pojęciami bywa zawodne, gdyż mają one wypracowany sens operacyjny, będący rezultatem zbiorowego doświadczenia, a także przedmiotem uregulowań prawnych” (Lewicka-Strzałecka 2001, s. 125–126). Krytycy kształcenia etyki gospodarczej wskazują na niemożność zmiany moralnych standardów edukowanych na poziomie akademickim ze względu na ich trwałe ukształtowanie we wcześniejszych etapach życia. Ponadto w procesie podejmowania decyzji moralnych podkreśla się nadrzędną rolę wychowania, a nie refleksji. W badaniach empirycznych wykazano, że etyka biznesu może stanowić pożyteczne narzędzie podnoszenia standardów moralnych ludzi biznesu, ponieważ nawet w okresie wczesnej doj-

rzałości (20–30 lat) procesy podejmowania decyzji mogą podlegać istotnym zmianom, a „studenci są w krytycznym okresie rozwoju postrzegania kapitalizmu, praktyk biznesu, przywództwa i związanych z tym sposobów przewycięzania etycznych dylematów w biznesie” (Piper, Gentile, Parks 1993, s. 5). Systemowe kształcenie etyczne może oddziaływać na efektywność wartościowania i uzasadniania moralnego, a rozumowanie moralne przekształcać się w moralne działanie (Rest 1988, s. 22–26, Lewicka-Strzałecka 2001, s. 124). Edukacja etyczna na poziomie akademickim dzięki omawianiu problemów moralnych, może także wpłynąć na zmianę wartości edukowanych (Kaplan 1990). Obie metody analizy problemów gospodarczych: i te ukierunkowane jedynie na kwestie ekonomiczne w analizie przestrzeni społeczno-gospodarczej, i te uwzględniające obok kwestii ekonomicznych także wymiar etyczny, znajdują zwolenników oraz krytyków.

Mimo licznych zarzutów pod adresem kształcenia w zakresie etyki biznesu, należy podkreślić, że współczesna ekonomia nie dostarcza człowiekowi kompletnej wiedzy o procesach gospodarczych, dlatego konieczne jest wzbogacenie wiedzy w tym zakresie o etyczny kontekst analizy. Kompetencje współczesnych menedżerów powinny wykraczać poza podstawowe rozpoznawanie i stosowanie określonych zasad ekonomicznych. Niezwykle istotna jest aktywność w zakresie prowadzenia kompleksowych analiz z uwzględnieniem złożoności życia społeczno-gospodarczego oraz poszczególnych powiązań między jego elementami. Wojciech Gasparski zwraca uwagę na powagę charakteru działalności gospodarczej. Celem czynności poważnych w zakresie działalności gospodarczej jest wartość ekonomiczna, a pomiar powagi dokonuje się na podstawie pozytywnych wartości sprawnościowych wymiarów działania, z uwzględnieniem społecznego kontekstu aksjologicznego (Gasparski 1999, s. 21). Działalność gospodarcza, jako „poważne działanie”, wymaga wykorzystania trzyspektowej perspektywy, uwzględniającej kryteria: efektywności (skuteczności), ekonomiczności, etyczności (Gasparski 2001, s. 35). „Analiza działań ludzkich ze względu na

„potrójne E” jest warunkiem powagi tych działań najwyższej rangi – mądrości. Mądrości, czyli takiej techniki, która odwołuje się do silnego charakteru podmiotu działającego” (Gasparski 1999, s. 21–22). Analiza zagadnień etycznych, które służą – między innymi – jako podstawa do poznawania i rozumienia zachowań ludzi gospodarujących, winna być prowadzona w ramach systemu kształcenia, razem z analizą zagadnień prakseologicznych.

Celem edukacji etycznej jest rozwój moralny edukowanych, a w szczególności umiejętności dokonywania analizy w sferze poznawczej (odróżnianie zachowań moralnie godziwych i niegodziwych), w sferze emocjonalnej (rozwijanie wrażliwości moralnej), a także w sferze behawioralnej (rozważanie konkretnych problemów z wykorzystaniem odpowiednich narzędzi) [Łobocki 2009, s. 14]. Pozostawia się czas na prowadzenie własnych refleksji oraz prawo do krytycznego namysłu. System kształcenia oparty na wiedzy połączonej z namysłem stanowić powinien wyraz intelektualnej aktywności i moralnej dojrzałości, umiejętności łączenia nauki z praktyką (Bittner 2001, s. 15–19). Etyczność stanowić może cel edukacji, polegający na wykształcaniu postaw charakteryzujących się etycznością lub narzędzie wykorzystywane w procesie edukacji. W warstwie problemowej i tematycznej w zakresie etyki biznesu można zmierzać do jej ujmowania jako wiedzy oraz jako umiejętności (aktywność obejmująca moralne powinności człowieka).

Potrzebę edukacji etycznej widać w szczególności wyraźnie w warunkach rozwoju postępu technologicznego oraz środków masowego przekazu. Zmiany w obszarze technologii i mediów, wzrost intensywności form, oddziaływania ich znaczenia, przyczyniają się do powstawania nowych warunków funkcjonowania społecznego, w tym nowych konfliktów i wyzwań natury etycznej. Procesy analizy i realizacji zadań w tym zakresie prowadzone są w wymiarze jednostkowym, indywidualnym, jak i globalnym, wymagającym zaangażowania większego grona podmiotów, organizacji, państw itp. Oba wymiary determinują funkcjonowanie i rozwój społeczeństwa obywatelskiego. Wobec zjawiska wzajemnego przenikania się wy-

miarów indywidualnego i globalnego skuteczność systemu kształcenia uzależniona jest od harmonizacji metod analizy i działania w tym zakresie.

Główne problemy etyczne powstające na skutek oddziaływania społecznego technologii medialnych dotyczą wzrostu ich dostępności oraz wyrafinowanej manipulacji informacyjnej, która może zawierać elementy „uwłaczające godności ludzkiej” (*Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia* 1997, s. 25), nieetycznej reklamy, braku odpowiedzialności producentów i twórców mediów (Volkoff 1991). Kształtowanie wartościowej postawy krytycyzmu wobec przekazu medialnego stanowi ważne zadanie dla współczesnego systemu kształcenia. Wiesław Szczęsny zauważa, że informacja może być traktowana jako istotny czynnik strukturalny, w którym może być uwzględniony wymiar etyczny i który może stanowić ważny czynnik rozwoju społecznego. Auto podkreśla znaczenie poznawczego celu edukacji, a także rolę aktywności w zakresie pełniejszego wzajemnego zrozumienia, zwiększenia poczucia odpowiedzialności i solidarności między innymi przez akceptację różnic kulturowych (Szczęsny 2001, s. 309).

Przygotowanie do aktywnego życia w społeczeństwie obywatelskim ma na celu dostarczenie ogólnej wiedzy z różnych dziedzin, kształtowanie postaw i wartości obywatelskich oraz umiejętności krytycznego myślenia. Społeczeństwo obywatelskie może w większym lub mniejszym stopniu realizować koncepcję dobra wspólnego, a aktywna partycypacja obywatelska w życiu publicznym jest jednym z ważniejszych kryteriów efektywności działania państwa. Relacje podmiotowe jako inny istotny czynnik społeczeństwa obywatelskiego mogą prowadzić do wywoływania poczucia międzyludzkiej i obywatelskiej solidarności; poszczególne osoby są w takim społeczeństwie traktowane w sposób podmiotowy, a nie instrumentalny (Witkowska, Wierzbiński 2005, s. 82). Na tempo i charakter przeobrażeń współczesnego społeczeństwa obywatelskiego wpływa rozwój technologii komunikacyjnych i informacyjnych. Oddziaływanie nowych mediów w zakresie funkcjonowania społeczeństwa obywatel-

skiego, niezależnie od przyjętych aspektów analizy, może przyjąć charakter zarówno pozytywny, jak i negatywny. W opisie relacji między edukacją a nowymi technologiami informacyjnymi można zaobserwować swoiste sprzężenie zwrotne – dynamiczny rozwój nowych mediów wpływa na kształt, metody, formę systemu kształcenia, a na skutek aktywności systemu edukacyjnego tworzone są nowe formaty i zastosowania medialne.

Poza zauważalnymi w obszarze zjawiska pluralizmu pozytywnymi aspektami, między innymi możliwościami swobodnej, wielokrotnionej wymiany poglądów, występują także liczne zagrożenia, jak: relatywizm moralny, pustka moralna (Łobocki 2007, s. 19). W warunkach demokracji, pluralizmu, intensywnego rozwoju technologii i mediów człowiek może się czuć zagubiony, zagrożony, niepewny. Edukacja, a zwłaszcza edukacja etyczna stwarza możliwości dostarczania człowiekowi instrumentów pomocnych w sprawnym i etycznym funkcjonowaniu w społeczeństwie obywatelskim, służących analizie i obronie przed negatywnymi skutkami oddziaływania zjawisk zewnętrznych, a także projektowaniu skutecznie działających struktur społeczeństwa obywatelskiego.

1.3. Metody systemu edukacji

Metody kształcenia stanowią zbiór systematycznie stosowanych w relacjach nauczyciel–uczeń czynności realizowanych w celu formowania edukowanego, wywoływania u niego określonych zamierzonych efektów. Współczesne przeobrażenia w przestrzeni społeczno-ekonomicznej wywołują dynamiczne zmiany metod kształcenia w zakresie doboru treści, wykorzystywanych narzędzi naukowo-dydaktycznych, zachowań i postaw nauczycieli oraz edukowanych. Spośród licznych klasyfikacji metod systemu edukacji na uwagę zasługuje podział uwzględniający dwie główne grupy form kształcenia: przekazywanie wiedzy teoretycznej oraz kształtowanie umiejętności praktycznych.

1.3.1. Przekaz wiedzy teoretycznej

Pojęcie wiedzy jest analizowane i klasyfikowane w wielu aspektach. Wiedza może być zdefiniowana jako „ogół wiadomości zdobytych dzięki uczeniu się i doświadczeniu, zasób wiarygodnych i użytecznych informacji o rzeczywistości, z umiejętnością ich wykorzystania w praktyce” (Fic 2008, s. 14) lub jako „zbiór faktów, zasad, teorii i praktyk powiązanych z dziedziną pracy lub nauki (Wspólnoty Europejskie 2009, s. 11).

Choć rola procesów przekazywania, zapamiętywania i przechwywania wiedzy jest doniosła, to zauważyć należy, że czynności te nie stanowią współcześnie niezbędnych warunków efektywności pobierania edukacji i funkcjonowania w przestrzeni społeczno-gospodarczej. Wynika to między innymi z powodu zwiększenia tempa powstawania i dystrybucji wiedzy oraz zmniejszenia ograniczeń jej dostępu. Obserwuje się natomiast wzrost zapotrzebowania na zdobywanie narzędzi służących selekcji, przetwarzaniu i stosowaniu wiedzy. Dlatego też w systemie edukacyjnym mniejszą rolę odgrywa prezentowanie wiedzy encyklopedycznej, a w jej miejsce stosuje się metody ukierunkowane na kształtowanie kompetencji. Ponadto w wyniku zmian technologii medialnych skróceniu ulega czas wykorzystania a także aktualność i przydatność informacji (Fic 2008, s. 17). Aktualnie zauważalne jest zjawisko porządkowania społeczeństwa według umiejętności praktycznych, a nie zgodnie kryterium wiedzy teoretycznej.

1.3.2. Kształtowanie umiejętności praktycznych

Jak zauważa Peter Drucker „współczesna wiedza sprawdza się w działaniu. Obecnie wiedza to efektywne wykorzystanie informacji w działaniu, to informacja skoncentrowana na wynikach” (1999, s. 43). Dlatego też poza metodami służącymi przekazywaniu wiedzy teoretycznej w systemie edukacyjnym szczególną uwagę należy zwrócić na możliwości jej zastosowania praktycznego w odniesieniu do zmieniających się uwarunkowań. Kształcenie ukierunkowane na rozwijanie różnych kompetencji wpływa pozytywnie na elastycz-

ność funkcjonowania na rynku pracy i przyczynia się do poprawy adaptacyjności działań. Istotną rolę w procesie edukacji może odegrać także wykształcanie „kompetencji przenośnych”, które mogą mieć zastosowanie w różnych sytuacjach (Fic 2008, s. 19).

Kompetencja może oznaczać „udowodnioną zdolność stosowania wiedzy, umiejętności i zdolności osobistych, społecznych lub metodologicznych, ukazywaną w pracy, w nauce, w karierze zawodowej i osobistej” (Wspólnoty Europejskie 2009, s. 11). W innym ujęciu kompetencje są definiowane jako „potencjał i możliwości uzyskane w wyniku uczenia się, z podkreśleniem związku kompetencji z wiedzą, umiejętnościami i działaniem człowieka” (Fic 2008, s. 17). Do czynników określających kompetencje zaliczane są: wielowymiarowość, integracja wiedzy, umiejętności, postaw, kształtowanie się w różnych sytuacjach i kontekstach, dopasowanie do uwarunkowań sytuacyjnych lub zadaniowych (OECD 2001, s. 10–15).

1.3.3. Wybrane metody kształcenia

Do najważniejszych metod oddziaływania wykorzystywanych w procesie kształcenia, ukierunkowanych na rozwój edukowanych, mocno akcentujących wymiar etyczny, zaliczają się:

Tradycyjnie najpopularniejsza metoda edukacji – *metoda przekazywana wiedzy*. Rola dostarczania wiedzy w systemie edukacji jest kluczowa. Prezentacja wiedzy odbywać się może w formie bezpośredniego oddziaływania – w postaci wykładu oraz pośrednio – w postaci dyskusji. W pośrednich metodach dostarczania wiedzy uczestnicy procesu kształcenia prowadzą analizy i poszukiwania rozwiązań wspólnie, zgodnie z przyjętymi kryteriami badawczymi. Edukowani stają się aktywnymi uczestnikami, twórcami systemu kształcenia, a nie tylko jego biernymi odbiorcami (podobnie jak użytkownicy przestrzeni nowych technologii medialnych, która charakteryzuje się nieograniczonymi możliwościami interakcji, otwartością na ponowne wykorzystanie i modyfikowanie wiedzy). Dyskusja posiada liczne walory edukacyjne, między innymi chroni przed tendencją do obrony własnych teorii, jako niezmiennych

przekonań, przez poddawanie ich ciągłej konfrontacji z teoriami konkurencyjnymi” (Jabłoński 2001, s. 86). Może ona pełnić funkcję komunikacyjną, służyć przekazowi treści, stanowić sposób zapoznania się z problemami. Nie powinna prowadzić do powstawania relacji typu „wygrana-przegrana”. Jej celem winno być poszerzenie własnej wiedzy bez względu na rezultat dyskusji (Jabłoński 2001, s. 86). Wykorzystanie dyskusji w procesie kształcenia stwarza możliwość dialogu, otwiera się przestrzeń poszukiwania nowych rozwiązań. W ramach edukacji etycznej w tej metodzie wyróżnia się następujące środki dydaktyczne: zapoznawanie studentów z obowiązującymi zasadami i normami etycznymi oraz ich zastosowaniem praktycznym, wykształcanie krytycznego podejścia do analizy sytuacji problemowych, koncentracja na kształtowaniu moralnej wrażliwości studenta, wykształcanie zdolności do prowadzenia pogłębionej analizy etycznej. „Na zajęciach z etyki biznesu ich uczestnicy nie dostaną zapewne gotowych i *jedynie słusznych* rozstrzygnięć dylematów etycznych. Mogą jednak nabyć umiejętności dostrzegania problemów etycznych w działalności gospodarczej oraz uzyskać wiedzę potrzebą do ich analizowania. (...) Edukacja etyczna powinna w pierwszym rzędzie polegać na oddziaływaniu na sposoby kategoryzowania świata i dostarczaniu wiedzy dotyczącej związków między sprawnościowym i etycznym wymiarem działalności gospodarczej” (Lewicka-Strzałecka 2001, s. 126).

Inna wartościowa metoda edukacji polega na *inspirowaniu edukowanych do samodzielnego kierowania własnym rozwojem*. Do elementów wpływających na skuteczność systemu edukacyjnego zgodnie ze wskazówkami tej metody zaliczyć można działania ukierunkowane na stwarzanie warunków skłaniających do samodzielnego myślenia, niepodawanie gotowych rozwiązań, a jednocześnie ochrona edukowanych przed błędnymi ścieżkami poszukiwań (Denek 1994, s. 45). Zachowania i postawy kształtowane są w wyniku łącznego oddziaływania zewnętrznych czynników, takich jak wychowanie i edukacja, oraz czynników wewnętrznych, jak nieustanna praca nad sobą. Efektywny przekaz wiedzy w procesie kształcenia zależy w du-

zym stopniu od aktywności edukowanych. Prezentacja informacji stanowi element całego procesu kształcenia, jednak wiedza winna być uzupełniana przez edukowanych samodzielnie, przy jednoczesnym uwzględnieniu pozyskiwania umiejętności społecznych oraz osobistych, takich jak: inicjatywa, odpowiedzialność, współpraca (Fic 2008, s. 19–24). Sformułowanie wstępnych założeń służących poznaniu i interpretacji problemów jest możliwe między innymi z wykorzystaniem wiedzy wprowadzonej z zewnątrz, jak koncepcje filozoficzne, systemy religijne. Jednak ostateczna i operacyjna forma filozofii powinna być stworzona w wyniku indywidualnego przetwarzania i dostosowywania zewnętrznych uwarunkowań do specyficznych cech twórcy filozofii. Prywatna koncepcja stanowi skuteczniejsze narzędzie orientacji w głównych problemach, a jej twórca czuje się za nią w większym stopniu odpowiedzialny (Obuchowski 1993, s. 63). Do najważniejszych czynników determinujących skuteczność tej metody w zakresie edukacji etycznej zaliczają się: świadomość, dobrowolność i bezinteresowność opowiedzenia się za dobrem wspólnym, a także konsekwencja w realizacji celu (Łobocki 2009, s. 27). Miernik skuteczności przyjętego systemu edukacji stanowi zgodność zachowań i postaw moralnych edukowanych z ogólnie uznawanym społecznie systemem sądów, ocen, norm i wartości moralnych (Łobocki 2009, s. 15).

Metoda uczenia się przez naśladownictwo – zwana także uczeniem przez modelowanie, przez dawanie przykładu właściwego, wartościowego postępowania. Procesy naśladowcze dokonują się dzięki ciągłemu przekształcaniu (doskonaleniu) struktur poznawczych za pośrednictwem różnego typu procesów dostosowawczych. Proces przystosowania w odniesieniu do systemu edukacji może się przejawiać w postaci pozytywnych wzorców umożliwiających działanie dla indywidualnego i wspólnego dobra (Denek 1994, s. 47). Jednakże, jak zauważa Wanda Woronowicz, kształcenie według „z góry założonych szlachetnych ideałów, przynosi coraz mniejsze skutki, co wynika z nakładających się na siebie przyczyn, takich jak: upadek autorytetów moralnych, negacja wartości duchowych na korzyść

materialnych, wzrost indywidualizmu. Negatywną a wzrastającą rolę odgrywają środki masowego przekazu informacji i rozrywki afirmujące skierowaną przeciwko wszystkiemu agresję jako powszechną, skuteczną i uprawnioną metodę utrzymania się na powierzchni życia” (Woronowicz 2000, s. 58).

Metoda wdrażania do pożądaných zachowań polega na powierzeniu edukowanym takich zadań, które służą dobru jednostki, grupy lub społeczności. Osiągnięciu pożądaných efektów z wykorzystaniem tej metody towarzyszy uwzględnienie między innymi takich czynników jak: poczucie dobrowolności i przekonanie edukowanych na temat pilności wykonywanego zadania, komunikacja i współpraca w procesie analizy i realizacji zadania (Łobocki 2009, s. 25). Metoda ta może wywoływać poczucie odpowiedzialności za aktywność na rzecz dobra wspólnego w społeczeństwie obywatelskim.

Niezwykle interesującą metodę kształcenia stanowi *metoda rozumowania moralnego*. Jest to metoda umiejętnego prowadzenia dyskusji na temat dylematów etycznych w procesie kształcenia etycznego, co stwarza możliwości dokonywania głębszego namysłu nad normami i wartościami etycznymi. W tej metodzie edukacji wyróżnia się następujące etapy: 1) charakterystyka dylematu etycznego, 2) poszukiwanie możliwości jego rozwiązania, 3) analiza skutków wpływu poszczególných wyborów na otoczenie, 4) wskazanie wartości ujawniających się w analizowanym przypadku, 5) analiza wartości z wyższych poziomów rozwoju moralnego (Łobocki 2007, s. 33).

Inną metodą wykorzystywaną w edukacji może być *metoda rozwijania samorządności u edukowanych*. W metodzie tej przyjmuje się założenie „potrzeby rozpoznawania i poszukiwania norm oraz wartości, a także opowiadania się za nimi nie na mocy ich oczywistości lub zgodności z tradycją, lecz w wyniku własnego wyboru” (Łobocki 2009, s. 29). Metoda ta znajduje zastosowanie w kształceniu ukierunkowanym na wywoływanie zachowań i postaw służących sprawnie funkcjonującemu społeczeństwu obywatelskiemu.

Dodatkowo w systemie edukacji uwzględnia się instrumenty niekonwencjonalne, które mają na celu poprawę efektywności pozyskiwania wiedzy, jej zapamiętywania i wykorzystania, podniesienie poziomu zaangażowania edukowanych, działania w zakresie wywołania twórczej aktywności poznawczej, wzrost umiejętności praktyczno-technicznych, służących rozwiązywaniu problemów. Do głównych narzędzi w tej grupie zaliczane są: studia przypadków z umiejętnością ich oceny w kategoriach moralnych, praktyki zawodowe w różnego typu organizacjach, ćwiczenia, warsztaty, gry dydaktyczne i symulacyjne, prezentacje multimedialne itp.

2. Czynniki systemu edukacji

Jak wspomniano powyżej, artykuł poświęcony jest refleksji nad możliwościami sformułowania wartościowego modelu edukacji, w kontekście zmian uwarunkowań w obszarach systemu edukacji, technologii medialnych, społeczeństwa obywatelskiego oraz ich relacji. W analizie związków edukacja–media–społeczeństwo obywatelskie, ze szczególnym uwzględnieniem edukacji etycznej, z wykorzystaniem metody teorii ugruntowanej, w procesie badawczym wyłoniono powiązania między interesującymi kategoriami, tak zwane własności kategorii, stanowiące wspólne dla wszystkich, specyficzne cechy. Do najważniejszych własności kategorii pojawiających się w badaniu wielokrotnie, należą: podmiotowość, integralność, odpowiedzialność, refleksyjność.

2.1. Podmiotowość

Czynnikiem, na który należy zwrócić szczególną uwagę w procesie projektowania wartościowego systemu edukacji, poza uwzględnieniem odpowiednich metod kształcenia, w wymiarze etycznym, jest podmiotowość traktowania edukowanych, wyrażająca się w „poczuciu własnej odrębności wobec innych osób i otaczającego świata, wobec potrzeby poznania tego świata i nań oddziaływania, jak rów-

niez wobec odpowiedzialności za własne decyzje, postrzeganie norm prawnych ustalonych przez społeczeństwo i powszechnie uznanych norm moralnych” (Okoń 1992, s. 226). „Osoba ludzka jest i powinna być zasadą, podmiotem i celem wszystkich urządzeń społecznych” (Sobór Watykański II, 1967, s. 82). Przesłanie to, utrzymane w duchu normy personalistycznej, może odnosić się zarówno do systemu edukacji, do mediów, jak i do zjawiska społeczeństwa obywatelskiego. Każdy człowiek posiada podstawową wartość, a w związku z tym jest podmiotem podstawowych praw niezależnie od typu i charakteru przestrzeni, w której funkcjonuje.

„Humanistyczne oddziaływanie na człowieka polega na kierowaniu nim bez manipulacji, wychowaniu bez indoktrynacji i niesieniu pomocy bez ograniczania jego samodzielności oraz wolności wyboru” (Kozielecki 1996, s. 73). Podmiotowe traktowanie edukowanych przejawiać się może w poszanowaniu ich godności osobistej, umacnianiu poczucia własnej wartości, akceptacji i rozumieniu ich. Według normy personalistycznej, osoba ludzka nie jest psychofizyczną całością czy obiektem dającym się sterować lecz „istotą rozumną, wolną, odpowiedzialną, wrażliwą na dobro, prawdę, piękno, bytem samoistnym i autonomicznym” (Łobocki 2009, s. 35).

Nowe technologie medialne stanowią współcześnie nie tylko narzędzie komunikacji, są także miejscem prezentowania i tworzenia tożsamości (Polowczyk 2010, s. 265). Zjawisko płynności tożsamości zaliczane jest do cech charakterystycznych nowych mediów. Dotyczy ono między innymi braku bezpośredniego kontaktu między użytkownikami oraz ograniczeń dostępu do informacji na temat innych użytkowników w sieci i przejawia się na przykład częstym zabiegiem zmiany wieku, płci itp. Wykorzystanie mediów stwarza możliwość dokonania zmiany tożsamości. Tożsamość w przestrzeni technologii medialnych powstaje przez kontakt z technologią, która ma wpływ na sposoby wyrażania się. Inną właściwością nowych środków masowego przekazu jest brak barier kulturowych i społecznych związanych z wykorzystaniem mediów, co stwarza równe szanse użytkowania wszystkim uczestnikom procesów komunika-

cyjnych niezależnie od zamożności, rasy, wykształcenia. Czynnikiem decydującym w kontaktach z wykorzystaniem nowych mediów są kompetencje komunikacyjne, prezentowane poglądy, umiejętności autoprezentacji (Polowczyk 2010, s. 267). Nowe technologie medialne mogą być wykorzystywane jako narzędzie wolności. Fascynacja użytkowników nowymi mediami, stanowiącymi źródło przekazu informacji czy środek komunikacji wynika między innymi z możliwości pokonywania granic geograficznych, społecznych czy politycznych. Środki masowego przekazu mogą stanowić także narzędzie demokratyzacji. Możliwości wpływu społecznego na struktury demokratyczne są według Manuela Castellsa nieograniczone. Potencjał ekspresji praw obywatelskich przejawia się między innymi w kontroli działań organizacji demokratycznych, w wywieraniu wpływu na swoich przedstawicieli, w komunikacji międzykulturowej służącej realizacji wspólnych celów i in. (Castells 2000, s. 164). Środki masowego przekazu mogą odgrywać istotną rolę w promowaniu tożsamości obywatelskiej poprzez wspieranie demokracji uczestniczącej, różnorodności, pluralizmu, aktywnego poczucia wspólnoty. Technologie medialne oddziaływać mogą na różne formy obywatelstwa w zakresie pośrednictwa między instytucjami politycznymi, edukacyjnymi a społeczeństwem. Studia nad zagadnieniem podmiotowości społeczeństwa obywatelskiego prowadzone są na gruncie różnych dyscyplin naukowych. Centralną kategorią społeczeństwa obywatelskiego jest człowiek traktowany jako autonomiczna jednostka dążąca do rozwoju pełni swoich możliwości, której aktywność w rozmaitych dziedzinach życia publicznego powinna być wspierana przez państwo. Obywatelstwo to pojęcie, które może oznaczać aktywność w zakresie tworzenia wspólnoty, stanowiącej przestrzeń dla rozwoju poszczególnych jej obywateli.

2.2. Integralność

Pojęcie integralności może oznaczać niepodzielność, całość, a także: prawość, uczciwość. Integralny rozwój wskazuje na jednolitość, słuszność działania ze względu na jego etyczność. W analizie spo-

czeństwa uwzględniającej kryterium integralności przyjmuje się, że różne obszary działania człowieka, takie jak: gospodarka, rodzina, czas wolny, charakteryzuje odmiennosc obowiązujących norm postępowania. Normy wpływają na siebie, wzajemnie modyfikują się, dzięki czemu możliwy jest dalszy rozwój społeczny. Do głównych celów integralnego ujęcia edukacji zalicza się między innymi działania na rzecz rozwoju zmierzającego nie tylko do wzrostu ekonomicznego, ale i do zysku społecznego. Zysk społeczny, zwany także dobrem społecznym, interpretowany być może jako doskonalenie się społeczeństwa w umiejętności zaspokajania dobrobytu jego członków. Zjawisko integralności, stanowiące w tym podejściu istotny czynnik zysku społecznego, oznacza „podnoszenie każdego człowieka i całego człowieka” (Encyklika *Populorum progressio* Pawła VI, cyt. za: Tomczyk-Tołkacz 2001, s. 14).

Perspektywa integralności w studiach nad relacjami społeczno-ekonomicznymi odnosi się do zagadnienia dobra wspólnego. „Dobro wspólne obejmuje sumę warunków życia społecznego, dzięki którym jednostki, rodziny i zrzeszenia mogą pełniej i łatwiej osiągnąć swoją doskonałość” (Sobór Watykański II, 1967, s. 82). Zasada dobra wspólnego może być analizowana w dwóch aspektach: materialnym, odnoszącym się do wartości i dóbr, oraz instytucjonalnym, związanym z porządkiem społecznym, zbiorem reguł, ramami organizacyjnymi (Witkowska, Wierzbicki 2005, s. 82). Pojęcie integralności może być analizowane w warstwie podmiotowej. W tej perspektywie należy zwrócić uwagę na istotny aspekt podejmowania refleksji nad procesami decyzyjnymi oraz działaniami w szerokim horyzoncie czasu i przestrzeni z uwzględnieniem wszystkich interesariuszy. Uczestnicy działania gospodarczego mogą być ze sobą związani nie tylko materialnie, ale także intelektualnie lub duchowo, ustanawiając jedność, wspólnotę interesów. Aktywność społeczna w zakresie rozwijania i pogłębiania obszarów wizji jedności i współzależności powinna spełniać istotną rolę w funkcjonowaniu wartościowego społeczeństwa obywatelskiego. Kenneth Boulding w analizie anatomii społeczeństwa interpretuje system integralno-

ści jako tkankę łączną pomiędzy wyznawanymi i realizowanymi wspólnymi zasadami moralnymi, która stwarza podstawy stworzenia wspólnoty. „Instytucje wymiany nie rozwijają same w sobie dostatecznie systemu integralności. Istnieje poważne niebezpieczeństwo, iż instytucje rynkowe mogą rozwijać w jednostkach zarządzających typ etyki osobistej szkodliwy dla przetrwania tych instytucji. Internalizacja podstawowych cnót uczciwości i rzetelności, ulegać może stopniowemu osłabieniu” (Boulding 1985, s. 63–68).

W etyce biznesu wykorzystuje się kryterium integralności w ocenie działań podejmowanych przez uczestników życia gospodarczego. Zgodnie z perspektywą tej dyscypliny działanie można uznać za właściwe, jeśli sprzyja integralnemu rozwojowi jednostki, organizacji, społeczności (Filek 2001, s. 27). Tomasz Szkudlarek stwierdza, że istotnym zagrożeniem dla funkcjonowania systemu edukacji jest fakt utraty poczucia integralności przez uczelnie wyższe. Coraz więcej badań finansowanych jest z zewnętrznych źródeł; ich wyniki nie stanowią własności uczelni, lecz inwestorów. W tym modelu uczelnia przestaje być twórcą wiedzy (Szkudlarek 2011, s. 15–16).

2.3. Odpowiedzialność

Do zagadnień wyjątkowo istotnych z perspektywy projektowania systemu kształcenia zalicza się odpowiedzialność jako podstawowa relacja między uczestnikami edukacji w bezpośrednich relacjach, a także w odniesieniu do pozostałych członków społeczeństwa. Odpowiedzialność zajmuje szczególne miejsce wśród właściwości człowieka edukowanego. „Dla człowieka wartościującego pojawiła się nowa przestrzeń aktywności wartościującej. Brak w niej kryteriów, które pozwalałyby jednoznacznie i na zawsze wartościować nasze czyny. Każda sytuacja wymaga specyficznego dla siebie namysłu wartościującego. Tradycyjne wartościowanie jest dzisiaj zbyt prymitywnym aktem. Współczesna refleksja etyczna polega na świadomym namyśle i wyborze hierarchii wartości oraz ponoszeniu odpowiedzialności za konsekwencje dokonanych wyborów oraz czynów” (Stasiak 1999, s. 55–56). Edukowany powinien dysponować umie-

jętnością prowadzenia planu działania „podporządkowując – także i kosztem pewnych ofiar – rzeczy mniej ważne rzeczom ważnym. Ta umiejętność wyboru ujawnia potrzebę posiadania jakiejś hierarchii wartości”. W rysie wzoru nowoczesnego człowieka (człowiek ery 2.0) – czy jest nim edukowany, obywatel, czy też osoba integrująca indywidualne i społeczno-zawodowe aspekty, należy zwrócić szczególną uwagę na kwestie odpowiedzialności i określania postaw etycznych (por. Ossowska 1946, s. 6–20). Peter Drucker wskazuje także na zagadnienie odpowiedzialności systemu edukacji za uzyskiwane wyniki. Autor określa właściwości, jakimi powinien się charakteryzować system edukacji optymalny w perspektywie sprawnego funkcjonowania społeczeństwa wiedzy. Do najważniejszych zadań systemu edukacyjnego w społeczeństwie wiedzy autor zalicza:

- a) otwartość systemu, przejawiająca się kształtowaniem zdolności ciągłego uczenia się, na każdym poziomie edukacji i w każdym wieku,
- b) konkurencja na rynku edukacji, w której szkoła byłaby jedną z wielu dostępnych instytucji edukacyjnych (Drucker 1999: 160–161).

Odpowiedzialność społeczna jest istotnym warunkiem funkcjonowania społeczeństwa, zarówno w społeczeństwie organizacji, jak i w społeczeństwie obywatelskim. Odpowiedzialność organizacji w zakresie podejmowanej przez nią aktywności dotyczy działań prowadzonych w ramach kompetencji oraz bez narażania na niebezpieczeństwo jej zdolności do wykonywania zadań. W społeczeństwie organizacji ponoszenie odpowiedzialności może odnosić się do poszukiwania rozwiązań podstawowych problemów społecznych, które stwarzają szansę przekształcenia problemu w nowe możliwości rozwoju (Drucker 1999, s. 87). Pogłębienie analizy oraz rozwiązywanie współczesnych problemów społeczno-gospodarczych staje się możliwe z wykorzystaniem koncepcji etyki odpowiedzialności. W literaturze przedmiotu rozróżnia się odpowiedzialność negatywną (odpowiedzialność za uczynione zło, która wiąże się z sankcją i zwraca ku przeszłości) i odpowiedzial-

ność pozytywną (odpowiedzialność za stwarzanie możliwości harmonijnego rozwoju społecznego, zwraca się ku przyszłości). W podejmowaniu odpowiedzialnych działań gospodarczych niezbędna jest między innymi znajomość istoty zachodzących zmian, a także zdolności przewidywania skutków podejmowanej aktywności. Odpowiedzialność musi zostać przez uczestników życia gospodarczego zaakceptowana, nie może być narzucona (Filek 2001, s. 24–25). Społeczeństwo obywatelskie, podobnie jak pozostałe główne zjawiska omawiane w niniejszym opracowaniu – edukacja oraz media, mogą służyć jako przestrzeń wolności, oznaczającej nie tylko wolność jednostek, ale i wolność związaną z działaniem ukierunkowanym na innych oraz z aktywnym uczestnictwem w życiu publicznym (Pietrzyk-Reeves 2004, s. 317). Należy podkreślić, że wszystkie powyżej zarysowane zjawiska wiążą się z przestrzenią odpowiedzialności wobec jednostek i grup społecznych. Wymienione sfery życia społecznego wymagają czytelnych, otwartych i racjonalnych form zinstytucjonalizowania. Działania w tych obszarach, aby przynieść oczekiwany efekt, muszą opierać się na czytelnym podziale zadań, jasno zdefiniowanej procedurze podejmowania decyzji i ponoszenia odpowiedzialności, transparentnej regulacji (Witkowska, Wierzbicki 2005, s. 82). Nie można godzić się ze zjawiskami relatywizowania wartości moralnych w zarządzaniu organizacjami, a od uczestników działań gospodarczych winno się wymagać wysokiego poziomu odpowiedzialności i wrażliwości społecznej. Argumenty prakseologicznej skuteczności w ocenie działań w obszarze ekonomii mogą i powinny być wspierane argumentami etycznymi.

2.4. Refleksyjność

Pojęcie refleksji jako kategorii umysłowości człowieka jest niejednoznaczne. Niezależnie od problemów definicyjnych oraz metodologicznych, różnych interpretacji terminu w poszczególnych dyscyplinach naukowych niezmiennie wskazuje się na pozytywny wpływ refleksji

na myślenie oraz działania ludzi. Według słownikowej definicji refleksyjność oznacza „głęboki namysł przed działaniem lub wydaniem oceny” (Kopaliński 2013). Ujęcie perspektywy refleksyjnej we współczesnym systemie oświaty wydaje się niezwykle przydatne. Kategoria refleksyjności może stanowić cel edukacji polegający na wykształcaniu postaw charakteryzujących się refleksyjnością, a także narzędzie wykorzystywane w procesie edukacji. „Wiązanie pojęcia *refleksja* z pojęciem *edukacja* wskazuje, że kształcenie winno mieć charakter refleksyjny, to znaczy związany z refleksją nad zamierzonymi poczynaniami i sądami dotyczącymi wszelkich zjawisk życia” (Woronowicz 2000, s. 57). Wykorzystanie czynnika refleksyjności w życiu codziennym, praktyce zawodowej, stwarza możliwości podejmowania bardziej przemyślanych działań niezależnie od ich charakteru (wymiar ekonomiczny, społeczny, etyczny itp.). Jak stwierdza Wanda Woronowicz „refleksję stosuje ten, kto aby dojść do prawdy, zadaje drążące pytania, dążąc do odpowiedzi nie budzących już wątpliwości” (Woronowicz 2000, s. 54). Cecha refleksyjności może charakteryzować analizy i działania człowieka edukowanego, twórcy i odbiorcy przekazu medialnego, a także członka społeczeństwa obywatelskiego. We wszystkich przedstawionych powyżej rolach społecznych refleksyjność znajduje szerokie możliwości zastosowań.

Źródłem wykorzystania czynnika refleksyjności w procesie edukacji jest potrzeba, interpretowana jako „stan, w którym jednostka odczuwa chęć zaspokojenia jakiegoś braku” (Okon 1992, s. 161). System edukacyjny i system społeczno-ekonomiczny, jest sferą, w której powstaje wiele możliwości wywoływania potrzeb, a także dostarczania narzędzi do ich analizowania i zaspokajania. Należy podkreślić, że z oferowanych przez system kształcenia środków w zakresie wykształcenia nawyku myślenia człowiek uczący się powinien czerpać w sposób dobrowolny. Kształcenie refleksyjności na drodze autorytarnego wyuczania stanowi zaprzeczenie samodzielności i podmiotowości edukowanego. W rozważaniach na temat wykorzystania czynnika refleksyjności w systemie edukacji sformułowano koncepcję pod nazwą edukacji refleksyjnej – „edukacji

podejmowanej w systemie, dla którego pracują samodzielni nauczyciele, opiekunowie zainteresowani przygotowaniem podopiecznych do samodzielnego, wartościowego życia” (Woronowicz 2000, s. 59–61). Celem edukacji refleksyjnej jest człowiek zdolny do refleksji – osoba wdrożona do głębokiego zastanawiania się przed podejmowaniem decyzji lub działań, w oparciu o zdolność do wyboru wartości (Woronowicz 2000, s. 79). Koncepcja refleksyjności stwarza szerokie możliwości jej zastosowania nie tylko na polu badawczym systemu edukacji, ale także w innych dziedzinach funkcjonowania człowieka, między innym w obszarze technologii medialnych oraz przestrzeni społeczeństwa obywatelskiego; cel edukacji etycznej stanowiłby refleksyjny edukowany, cel wartościowo działających środków masowego przekazu – refleksyjny twórca-odbiorca komunikatów medialnych, cel funkcjonowania społeczeństwa obywatelskiego – refleksyjny obywatel społeczny. Model edukacji refleksyjnej omówiony został w ujęciu dynamicznym, jako wyraz procesu nieustannego stawania się, samourzeczywistniania (Woronowicz 2000, s. 97).

Zakończenie

Zaprezentowana refleksja nad możliwościami sformułowania wartościowego systemu edukacji odpowiadającego współczesnym zmianom w kontekście kształcenia, technologii medialnych i społeczeństwa obywatelskiego, nie stanowi kompletnego projektu systemu kształcenia. W artykule zwraca się uwagę na najważniejsze cechy, które w świetle analizowanych relacji edukacja–media–społeczeństwo ujawniały się wielokrotnie, a które stwarzają możliwości optymalizacji działań w zakresie systemu edukacji. Uwzględnienie perspektywy etycznej uznane zostało za czynnik o największym potencjale służący rozwojowi systemu edukacji. Wykształcenie etyczne winno stanowić istotny i konieczny element systemu edukacji. Kategoria etyczności może stanowić cel edukacji polegający na wykształcaniu postaw charakteryzujących się etycz-

nością, a także narzędzie wykorzystywane w procesie edukacji. Zagadnienia etyki mogą występować w każdej dziedzinie życia społeczno-ekonomicznego. Brak edukacji etycznej stwarza zagrożenia dla efektywnej edukacji, optymalnego rozwoju człowieka, a w konsekwencji dla niewłaściwego postępowania pracowników i obywateli w ramach funkcjonowania różnych struktur państwa. Wyrażanie oczekiwań, że edukowani intuicyjnie pozyskają, uporządkują, wykorzystają niezbędną i kompletną wiedzę w zakresie zasad, norm, wartości, zachowań etycznych, narzędzi oraz języka, służących właściwej ocenie problemów jest stanowiskiem nazbyt optymistycznym. Edukacja etyczna może wpłynąć pozytywnie na wartość procesów edukacji w ujęciu systemowym. Stwarza ona możliwości wykształcenia postawy krytycznej, nawyku pogłębiania analizy zagadnień, formułowania samodzielnych opinii z wykorzystaniem różnych koncepcji etycznych, a następnie poznawania także innych dziedzin nauki z zastosowaniem instrumentarium etycznej analizy. Zaprojektowanie systemu kształcenia uwzględniającego wymiar etyczny, wspomagającego rozwój ludzi z różnych grup społecznych, wiekowych, kulturowych, zawodowych, może stanowić element optymalnego systemu kształcenia.

Nawet najlepiej w danym punkcie czasu sformułowany system edukacji nie będzie skuteczny niezmiennie, w długim okresie. Winien on być nieustannie udoskonalany ze względu na wielość, różnorodność i zmienność elementów składowych. Projektowanie wartościowego systemu edukacji jest procesem dynamicznym. Jak zauważa Władysław Stróżewski „wartości aktualizowane w człowieku są bytowo jeszcze bardziej kruche niżli ich podmiot i nigdy nie można z całą pewnością stwierdzić, czy zakorzeniły się w nim już raz na zawsze” (Stróżewski 1992, s. 41). Nie oznacza to, że należy zaniechać poszukiwań rozwiązań służących poprawie systemu, nawet w przypadku ograniczeń ich skuteczności lub uzyskania korzyści tylko w krótkim horyzoncie czasu. W krytycznej analizie różnych obszarów kształcenia etycznego można skoncentrować się w pierwszej kolejności na zdiagnozowaniu słabych stron, a następnie na możliwościach wyeli-

minowania potencjalnych zagrożeń z nim związanych oraz na poszukiwaniu rozwiązań konstruktywnych. W projektowaniu wartościowego systemu edukacji etycznej należy uwzględnić szczegółową analizę celów i narzędzi oddziaływań systemu kształcenia odzwierciedlających bieżące i prognozowane zmiany uwarunkowań społecznych, technologicznych, gospodarczych.

We wszystkich trzech obszarach wskazanych jako przedmiot opracowania (edukacja, media, społeczeństwo obywatelskie) obserwowane są dynamiczne zmiany uwarunkowań zewnętrznych wynikających między innymi z przeobrażeń przestrzeni globalnej, które warunkują przekształcenia wewnętrzne. Czas i sposoby reakcji na zmiany zachodzące w otoczeniu i w obszarze wskazanych trzech zjawisk, uzależnione są od rozmaitych czynników i przejawiają się w różnych formach. Jednak istnieje możliwość wskazania cech wspólnych charakterystycznych dla omawianych zagadnień, a do najistotniejszych w kontekście projektowania wartościowego systemu edukacji zaliczono: podmiotowość, odpowiedzialność, integralność, refleksyjność. Spośród wymienionych czynników na wyróżnienie zasługuje podmiotowość jako cecha przestrzeni edukacyjnej, która stwarza możliwości stworzenia systemu ukierunkowanego nie na samego siebie, jego techniczne parametry, ale na człowieka i jego rozwój. Duch i etos akademicki, odnoszące się do kryterium podmiotowości, mogą sprzyjać budowie zwartego społeczeństwa obywatelskiego, którego funkcjonowanie cechowały będą efektywność, ekonomiczność oraz etyczność, w odniesieniu do na zmian środowiska wewnętrznego i zewnętrznego.

BIBLIOGRAFIA

- Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia. Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa*, 1997, Warszawa.
- Bittner I., 2001, *Przyczynek do dyskusji na temat pojmowania etyki biznesu i związanych z nią obszarów problemowych*, [w:] W. Gasparski, A. Lewicka-Strzałecka (red.), *Etyka biznesu*

- jako przedmiot nauczania*. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Przedsiębiorczości i Zarządzania im. Leona Koźmińskiego: Warszawa.
- Boulding K., 1985, *Etyka i biznes*, [w:] J. Grosfeld (red.), *Ponad ekonomią*. Wydawnictwo PWN: Warszawa.
- Castells M., 2000, *The Internet Galaxy. Reflections on the internet*, „Business and Society”, Oxford.
- Denek K., 1994, *Wartości i cele edukacji szkolnej*. Wydawnictwo Edytor: Legnica.
- Doktorowicz K., 1999, *Świat bez pracy – przyszłość społeczeństw informacyjnych?* [w:] L.W. Zacher (red.), *Spółczeństwo informacyjne*. Fundacja Edukacyjna Transformacje: Warszawa.
- Drucker P., 1999, *Spółczeństwo pokapitalistyczne*. Wydawnictwo Naukowe PWN: Warszawa.
- Fic M., 2008, *Edukacja w gospodarce opartej na wiedzy. Wybrane zagadnienia*. Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego: Zielona Góra.
- Filek J., 2001, *Z doświadczeń nauczającego etykę biznesu*, [w:] W. Gasparski, A. Lewicka-Strzałecka (red.), *Etyka biznesu jako przedmiot nauczania*. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Przedsiębiorczości i Zarządzania im. Leona Koźmińskiego: Warszawa.
- Gasparski W., 1999, *Normy etyczne a normy sprawnościowe w zarządzaniu, biznesie i gospodarce*, [w:] W. Gasparski, A. Lewicka-Strzałecka, D. Miller (red.), *Etyka biznesu, gospodarki i zarządzania*. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej: Łódź.
- Gasparski W., 2001, *Z doświadczeń wykładowcy etyki biznesu*, [w:] W. Gasparski, A. Lewicka-Strzałecka (red.), *Etyka biznesu jako przedmiot nauczania*. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Przedsiębiorczości i Zarządzania im. Leona Koźmińskiego: Warszawa.
- Jabłoński A., 2001, *Etyka biznesu jako nauczanie intelektualnej uczciwości*, [w:] W. Gasparski, A. Lewicka-Strzałecka (red.), *Etyka biznesu jako przedmiot nauczania*. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Przedsiębiorczości i Zarządzania im. Leona Koźmińskiego: Warszawa.
- Jung B., 2010, *Web 2.0 i media społecznościowe: skala zjawiska i implikacje ekonomiczne*, [w:] M. Mołęda-Zdziech (red.), *Nowe media w starym świecie*. Oficyna Wydawnicza Szkoły Głównej Handlowej: Warszawa.
- Kaplan M.F., 1990, *Integracja informacji w myśleniu moralnym: implikacje teoretyczne i metodologiczne*, [w:] J. Reykowski, N. Eisenberg, E. Staub (red.), *Indywidualne i społeczne wyznaczniki wartościowania*. Wydawnictwo Ossolineum: Wrocław.
- Konecki K., 1999, *Podstawy metodologii badań jakościowych*. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Przedsiębiorczości i Zarządzania: Warszawa.
- Kopaliński W., 2011, *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych online*, <http://www.slownik-online.pl/kopaliniski/2F47985CA60346BBC1256585007469AF.php>, dostęp 25.01.2013.
- Kozielecki J., 1996, *Człowiek wielowymiarowy*. Wydawnictwo Żak: Warszawa.
- Lewicka-Strzałecka A., 2001, *Poznawczy model kształcenia etycznego: studium przypadku*, [w:] W. Gasparski, A. Lewicka-Strzałecka (red.), *Etyka biznesu jako przedmiot nauczania*. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Przedsiębiorczości i Zarządzania im. Leona Koźmińskiego: Warszawa.
- Lewicka-Strzałecka A., 2010, *Spór o kształt edukacji etycznej menedżerów*, <http://www.diametros.iphils.uj.edu.pl/pdf/diam25lewickaen.PDF>, dostęp 27.01.2013.
- Obuchowski K., 1993, *Człowiek intencjonalny*. Wydawnictwo PWN: Warszawa.
- Łobocki M., 2009, *Wychowanie moralne*. Oficyna Wydawnicza Impuls: Kraków.
- OECD, 2001, *Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundation*, <http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf>, dostęp 27.01.2013.

- Okoń W., 2011, *O dydaktyce*, www.cocoon.internetdsl.pl/pedagogika/Wincenty_Okon.doc, dostęp 27.01.2013.
- Okoń W., 1992, *Słownik pedagogiczny*. Wydawnictwo Naukowe PWN: Warszawa.
- Olszewski A., 2003, *Pora na zespoły. Zmiana kompetencji wynikająca z przejścia na system zarządzania projektami*, „Personel”, 2.
- Ossowska M., 1946, *Wzór obywatela w ustroju demokratycznym*. Towarzystwo Uniwersytetu Robotniczego: Warszawa.
- Pietrzyk-Reeves D., 2004, *Idea społeczeństwa obywatelskiego. Współczesna debata i jej źródła*. Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego: Wrocław.
- Piper T.R., Gentile M.C., Parks M.D., 1993, *Czy można nauczać etyki?* Harvard Business School: Boston.
- Polowczyk Ż., 2010, *Sieciovą tożsamość – nowe oblicze społeczeństwa informacyjnego*, [w:] Hofman I., Kępa-Figura D., *Współczesne media. Status, aksjologia, funkcjonowanie*, t. II, Wydawnictwo Uniwersytetu Marie Curie-Skłodowskiej: Lublin.
- Rest J.R., 1988, *Can Ethics be taught in Professional Schools? Ethics: easier said than done*. „The Psychological Research”, Winter.
- Sobór Watykański II, 1967, *Konstytucja duszpasterska o Kościele współczesnym – Gaudium et Spes*, [w:] *Sobór Watykański II. Konstytucje, dekryty, deklaracje*, wydanie 3, Warszawa.
- Stasiak M.K., 1999, *Świadomość wartości*, [w:] W. Gasparski, A. Lewicka-Strzałecka, D. Miller (red.), *Etyka biznesu, gospodarki i zarządzania*. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej: Łódź.
- Stróżewski W., 1992, *W kręgu wartości*. Wydawnictwo Znak: Kraków.
- Szacka B., Szacki J. (red.), 1991, *Człowiek jako zwierzę społeczne*; Wydawnictwo Czytelnik: Warszawa.
- Szczęśny W., 2001, *Edukacja moralna*. Wydawnictwo Akademickie Żak: Warszawa.
- Szkuclarek T., 2011, *Mądrość 2.0*, „Gazeta Wyborcza”, 15–16 stycznia.
- Tomczyk-Tołkacz J., 2001, *Etyka biznesu – przedmiot do zaliczenia czy instrument kształtowania postaw?*, [w:] W. Gasparski, A. Lewicka-Strzałecka (red.), *Etyka biznesu jako przedmiot nauczania*. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Przedsiębiorczości i Zarządzania im. Leona Koźmińskiego: Warszawa.
- Volkoff V., 1991, *Dezinformacja – oręż wojny*. Wydawnictwo Delikon: Warszawa.
- Witkowska M., Wierzbicki A. (red.), 2005, *Spółczesne obywatelskie*. Wydawnictwo Aspra: Warszawa.
- Woronowicz W., 2000, *Problemy edukacji refleksyjnej*. Wydawnictwo Uczelniane Bałtyckiej Wyższej Szkoły Humanistycznej: Koszalin.
- Wspólnoty Europejskie, 2009, *Europejskie ramy kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie (ERK)*, http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/broch_pl.pdf, dostęp 27.01.2013.