




## ROLA FILOZOFII SPOŁECZNEJ W OKREŚLANIU ZADAŃ EDUKACJI DLA BEZPIECZEŃSTWA

### The role of social philosophy in determining education for security tasks

Bogusław Jagusiak  
Wojskowa Akademia Techniczna w Warszawie  
e-mail: [boguslaw.jagusiak@wat.edu.pl](mailto:boguslaw.jagusiak@wat.edu.pl)  
ORCID  0000-0001-5453-1649

#### Streszczenie

Przyjmując przeświadczenie, że wychowanie do każdego rodzaju ustroju ma swoją specyfikę, po opisie rodzajów demokracji (według rozwiniętego rozróżnienia *Jürgena Habermasa*) autor wiąże je z czterema rodzajami filozofii wychowania i systemów wychowania we współczesnej przestrzeni edukacyjnej. Jest to przestrzeń, którą zdaje się wypełniać: (1) filozofia wychowania rewolucyjnego (socjalistycznego) osadzona na Walce i wolności pozornej; (2) filozofia wychowania liberalnego osadzona na Wolności negatywnej („od”); (3) filozofia wychowania chrześcijańskiego osadzona na Miłości i wolności deliberatywnej („od” i „do”); (4) filozofia wychowania na rzecz pokoju i bezpieczeństwa, osadzona na Wolności pozytywnej („do”). Jednocześnie jest to przestrzeń, której kształt wyrażany jest przez postęp cywilizacyjny tworzący cywilizację „trzeciej fali” manifestowanej w społeczeństwie wiedzy i informacji. Cywilizacja ta wymaga, według antycypacji autorów raportu UNESCO pt. *Edukacja jest w niej ukryta siła*, intencjonalnego sposobienia myślących obywateli, czyli kognitariuszy. Oni zaś zdają się najlepiej przysposobieni do życia w obywatelskim społeczeństwie wiedzy i informacji. Zasadne ze wszech miar jest to, aby sposobienie takie ciążyło ku bezpieczeństwu, które Erich Fromm nazywa normalnym, odróżnialnym od bezpieczeństwa chorego, definiowanego przez „nekrofilny” sposób życia, w stosunku do bezpieczeństwa zdrowego, definiowanego przez „biofilny” sposób życia. Przystosowanie do bezpieczeństwa normalnego jest wyrażone jako wzajemne ograniczanie „być” (sposobienia do biofilnego sposobu życia) i „mieć” (sposobienia do nekrofilnego sposobu życia), które wpisują się potencjalnie najlepiej w ustrój demokracji deliberatywnej i kompetentnych relacji komunikatywnych, myślących obywateli.

**Słowa kluczowe:** edukacja, przestrzeń edukacyjna, bezpieczeństwo, rozwój społeczeństwa obywatelskiego, demokracja liberalna, republikańska i deliberatywna, oraz adeliberatywna.

#### Abstract

Assuming that education for each type of system has its own specificity, after describing the types of democracy (according to the developed distinction by Jürgen Habermas), author tries to link them with four types of educational philosophy and education systems in the contemporary educational space. It is a space that seems to be encompassed by: (1) the philosophy of revolutionary (socialist) education based on Struggle and apparent freedom; (2) the philosophy of liberal education based on negative Freedom (“from”); (3) the philosophy of Christian education based on Love and deliberative freedom

(“from” and “to”); (4) the philosophy of education for peace and security based on positive freedom (“to”). At the same time, it is a space whose shape is expressed by the progress of civilization creating the civilization of the “third wave” manifested in the society of knowledge and information. This civilization requires, according to the anticipation of the authors of the UNESCO Report entitled “Education is a hidden power in it”, intentionally thinking citizens, i.e. “cognitaries”. They, as it seems, are to be best suited to live in a civic society of knowledge and information. It is absolutely essential that such an approach should not gravitate from the security that Erich Fromm calls “normal”, that is distinguishable from the security of the sick, defined by a “necrophilic” way of life, in view of the security of a healthy one, defined by a “biophilic” way of life. Author conveys this adaptation to normal security as a mutual limitation of “to be” (predisposition to a biophilic way of life), and “to have” (predisposition to a necrophilic way of life), which is probably the most fully inscribed in the system of deliberative democracy, as a competent communicative relations of the thinking citizens.

**Keywords:** education, educational space, security, civil society development, liberal, republican and deliberative, and deliberative democracy.

## Wprowadzenie

Na temat edukacji, bezpieczeństwa lub społeczeństwa obywatelskiego napisano już wiele, a w różnych aspektach i perspektywach pisze się coraz więcej, gdzie złożoność treści jest ustawicznie i koniecznie rozwijana, ponieważ są to zagadnienia fundamentalne dla aktualnego i antycypowanego funkcjonowania życia społecznego w świecie XXI wieku. Zwłaszcza w filozofii społecznej intelektualne źródła syntetycznego związku edukacji harmonizującej znaczenia indywidualnej treści ze społecznym wymiarem bezpiecznego państwa, którego geneza leży w rozumnym zarządzaniu wspólnym prawem, a znaczenie wyrasta z indywidualnych predyspozycji do rozumnego życia, które przez państwo może być wzmacniane, jest wyraziste w intelektualnym dyskursie. Jest on wszakże znany już w dyspucie Sokratesa z Sofistami (co i jak uczyć celowo), a zasadniczo przedstawiony zostaje w *Państwie* Platona, do czego będzie też nawiązywał późniejszy, arystotelejski już realizm (Russell, 1945, s. 82–207).

Taka deterministyczna etycznie perspektywa, w której rozpatrywana nierzadko jest idea edukacji dla bezpieczeństwa, ewidentnie mająca swoje źródło w sokratejskiej dialektyce, może jednak mieć szereg interpretacji i dystrybucji znaczeń, nawet jeśli pod egidą rozumu, klasycznie utożsamianego z jednolitym logosem i etycznym fundamentem dla funkcjonowania państwa (Mara, 1997, s. 1–17). W tym kontekście należy rozumieć dialektyczną złożoność formuł możliwej *politei*, której narzędziem jest rekonstrukcja wspólnych treści wspólnoty, przez pryzmat indywidualnego doświadczenia. Edukacja w tym wymiarze jest dialektyczną funkcją jednostki, z jednej strony i wspólnoty, z drugiej, umożliwiającej dopasowanie idei do wspólnotowego *praxis*, jako gwarancja harmonii – w tym przypadku związania indywidualnego życia ze wspólnotowym trwaniem, co samo w sobie jest gwarancją bezpieczeństwa, ze względu na harmonizującą rolę „sokratejskiego” rozumu ujętego w perspektywie *logosu*. Należy wszakże pamiętać, że w okresie formowania się filozofii klasycznej, życie poza wspólnotą było bliskie niewoli lub śmierci. Mając na względzie takie źródło, należy

też podkreślić, że w „filozofii i edukacji dla bezpieczeństwa”, edukacja jest funkcją harmonii. Z tego wymiaru filozofii praktycznej, w sensie potwierdzenia koniecznych dla harmonii kategorii rozumu, wyrasta filozofia realistyczna i jej rozumienie konieczności praktycznego wyrażenia intelektualnych, a więc celowych konstrukcji rozumnego społeczeństwa *polis*, mając na względzie determinanty tradycyjnego życia. Taka perspektywa ewoluje do późniejszej, arystotelejskiej, gdzie edukacja to intencjonalne sposobienie do różnych ustrojów i sposobów zorganizowania życia społecznego.

W filozofii społecznej wskazuje się na co najmniej cztery fundamentalne koncepcje tego intencjonalnego sposobienia, a mianowicie: (1) konserwatywne, preferujące obronę istniejącego zorganizowania życia społecznego i jego reprodukcji wg. tradycyjnej hierarchii domniemanej harmonii; (2) liberalne, warunkowane („sokratejską”) dialektyką indywidualnego rozumu w dyskursie nad harmonią syntetycznych treści wspólnoty, w tym bezpieczeństwa i wolności dzięki odniesienia do wspólnego „logosu”, (3) rewolucyjne, przysposabiające do walki z istniejącym stanem zorganizowania życia społecznego i jego radykalnej zmiany; (4) konstruktywistyczne, preferujące budowanie i kreowanie nowego (innego) sposobu zorganizowania życia społecznego; Treści te, albo będą ewoluowały ze swoich klasycznych korzeni, jak (1) i (2), albo formowały się w zderzeniu holistycznych determinantów z pragmatycznymi celami, jak (3) i (4).

Dominującą wciąż perspektywą w systemach demokracji republikańskiej jest wyrastające z dialektycznego, a następnie krytycznego nastawienia do treści rozumu, dążenie do ustalenia proporcji i balansu wolności umożliwiających z jednej strony trwanie harmonijnej wspólnoty, z drugiej, indywidualną, ale rozumną samo reprezentację w ramach wspólnoty. Taka perspektywa dotyczy zasadniczo dominującego obecnie liberalno-demokratycznego zorganizowania życia społecznego, które określa się „społeczeństwem otwartym” lub „społeczeństwem obywatelskim”. Ten sposób zorganizowania życia społecznego hasłowo sprzeciwia się zniewoleniu, autokracji i totalitaryzmowi oraz społeczeństwu „zamkniętemu” – społeczeństwu złożonemu z ludzi traktowanych przedmiotowo czy też ludzi o „zniewolonych umysłach”. Ten sprzeciw wyraża m.in. idea społeczeństwa obywatelskiego, dla którego charakterystyczna jest podmiotowa aktywność i zdolność do samoorganizacji w osiągnięciu celów zarówno prywatnych jak i wspólnych, bez impulsów ze strony władz państwowych. Idea ta wyrosła z rozróżnienia w systemie zorganizowania życia społecznego, takich elementów, jak wspólnota narodowa o korzeniach etycznych i struktura etatystyczne o korzeniach racjonalnych, oraz społeczeństwo cywilne, czyli obywatelskie o korzeniach merkantylnych (rynkowych) i kulturowych (Załęski, 2012, s. 7–24).

Jeśli z tej perspektywy spojrzeć na pragmatyczne warunki polskiej rzeczywistości wychodzenia z totalitaryzmu, można było zaobserwować przerzucenie obowiązku

harmonizacji treści rozpadającej się totalitarnej wizji społeczeństwa hierarchii, na aktywność indywidualną, oraz ograniczenie aktywności egzekutywy i instytucjonalnej kontroli państwa do aktywności resortów siłowych lub skupienia się przede wszystkim na nich. To, co obecnie jest nazywane „społeczeństwem obywatelskim”, w przeszłości określano mianem społeczeństwa cywilnego”, a nawet „społeczeństwa burżuazyjnego” lub „społeczeństwa mieszczańskiego” (Załęski, 2008). Jego źródła należy dopatrywać się w teorii krytycznej – niemieckiej próbie (udanej) tzw. szkoły frankfurckiej (Garlitz i Zompetti, 2023, s. 141–148), uratowania w praktyce zdewaluowanego marksizmu, przez stworzenie teorii quasi-naukowej i abstrahującej od heglizmu, ale społecznie pragmatycznej (Boucher, 2012, s. 103–130); niniejszy artykuł jest próbą jej zrozumienia i ewaluacji w kontekście rozwoju istotnej społecznie edukacji dla bezpieczeństwa.

## 1. Rodzaje demokracji i ewoluowanie współczesnej przestrzeni edukacyjnej

Idea „społeczeństwa otwartego”, a więc obywatelskiego, w nomenklaturze szkoły frankfurckiej przenika współczesny dyskurs ważny nie tylko w naukach społecznych. A jest to dyskurs oscylujący wokół „nowoczesnego projektu Oświecenia” (Habermas, 1997, 2000), który znajduje szczególną preferencję w obszarze cywilizacji zachodniej. Cywilizacja ta w rozwiązaniach politycznych preferuje racjonalizm, indywidualizm i wolność warunkowane prawami człowieka. Ten projekt – według Habermasa – wyrasta z obserwacji procesu systematycznego rozkładu metafizyczno-religijnych obrazów świata, oraz przejawiania się czterech autonomicznych sfer kultury: nauki, moralności, prawa oraz sztuki. Został już wcześniej sformułowany przez Markiza de Condorceta i innych XVIII-wiecznych filozofów Oświecenia – intelektualnych „protosocjalistów”, w ramach rozwijającej się w Europie kontynentalnej filozofii społecznej, z której wyrasta późniejsza socjaldemokracja. Jej prekursorami byli też Henri de Saint-Simone, oraz August Comte, ale to właśnie postheglowska filozofia Marksa uzyskała status politycznego *praxis*, co zmienia już po „wiosnie ludów” treści społeczno-politycznego dyskursu. Był on prowadzony przez arystokratów „ancien regime”, w nowych warunkach ekonomii zmieniających się przemysłowi. Habermas streszcza ten moment następująco:

[...] polega on na tym, by obiektywizujące nauki, uniwersalistyczne podstawy moralności i prawa oraz autonomiczną sztukę rozwijać wedle własnych prawideł, na nic innego nie zważając, ale zarazem wydobywać potencjały poznawcze, które w ten sposób się tworzą, z ezoterycznych wysokich form i wykorzystywać je w praktyce, tj. dla rozumnego kształtowania stosunków życiowych. (Habermas, 1997, s. 34)

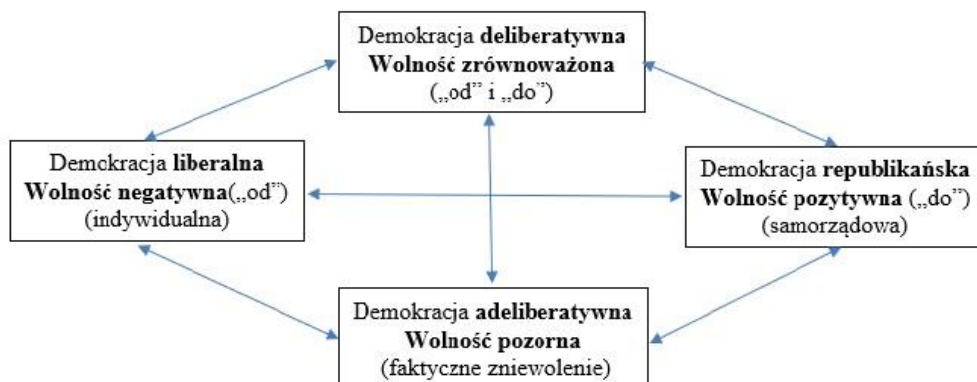
Jedno sformułowanie w tym kontekście ma najważniejsze znaczenie: „z ezoterycznych wysokich form”. Jest to w rzeczy samej nieuzasadniony „heglizm”, którego

głównym determinantem jest, co najwyżej protestancki pietyzm, którego przedstawicielami był zarówno Georg Hegel, jak i Imanuel Kant. Ta uzurpacja wiedzy o warunkach ewolucji społecznej będzie miała, przynajmniej według Nietzschego, fatalne konsekwencje dla niemieckiej historii (przy okazji też europejskiej, gdyż heglizm i jego materialistyczny przejaw w ontologii marksistowskiej, stanie się w XIX w. jednym z dominujących w Europie kontynentalnej nurtów filozofii społecznej, który w Polsce rozwijali między innymi heglista August Cieszkowski i heglizujący Bronisław Trentowski.

Dążenia do tego „kształtowania stosunków życiowych” zaowocowały trzema idealizowanymi w nowoczesności – jak twierdzi Habermas – odmianami ustrojów demokratycznych, a mianowicie: (1) liberalnych [o przewadze wolności negatywnej („od”) i praw indywidualnych obywateli]; (2) republikańskich [o przewadze wolności pozytywnej („do”) i wolności do samorządności obywateli]; (3) deliberatywnych [o przewadze rozumu komunikacyjnego równoważącego wolność negatywną („od”) i pozytywną („do”)] (za: Palermo, 2018, s. 102–103). Warto przypomnieć, że nazwa demokracja deliberatywna wywiedziona jest z łacińskiego słowa *deliberare* znaczącego „rozważać” i „zastanawiać się”, a w swoim łacińskim wyrazie etymologicznie jest powiązane ze słowem *libra* – waga. Przeto deliberacja znaczy proces *rozważania i konfrontowania ze sobą lub z innymi własnych uczuć, emocji czy poglądów* (cyt. za: Palermo, 2018, s. 103). Jest to proces istotny dla najnowszej odmiany demokracji, który wyraża – rozwijana nie tylko przez Habermasa – koncepcja kompetentnej komunikacji ludzi racjonalnie myślących i szanujących podmiotowość innych. Racjonalność ta, a szczególnie pitagorejski aksjomat o czterech wiecznych źródłach bytu (w tym demokracji) skłania do uzupełnienia wymienionych wyżej kategorii demokracji o demokrację adeliberatywną (z dominującym uprzedmiotowieniem obywateli i znikomej wolności zarówno „do” jak i „od”, czy wręcz pozornej albo fałszywej wolności) lub demokrację autorytarną albo demokrację socjalistyczną, która zwana jest często również demokracją ludową. Uwzględniając to uzupełnienie, współczesna edukacja zawiera tendencje do intencjonalnego sposobie do życia w ustroju, już to liberalnym, już to republikańskim, już to deliberatywnym, już to demokracji autorytarnej (adeliberatywnej). Niewątpliwie w przestrzeni edukacji etatystycznej o charakterze globalnym, z różną siłą korelują się ze sobą, co można schematycznie zilustrować poniższym rysunkiem.

**Rysunek 1.**

Cztery podstawowe odmiany współczesnych ustrojów demokratycznych i ich rodzaje wolności jako cele edukacji



Źródło: opracowanie własne.

Obecny we współczesnym dyskursie społecznym podział na wolność negatywną („od) i pozytywną („do) obszernie i syntetycznie wyłożył Isaiah Berlin w swoim eseju *Dwie koncepcje wolności* (1958), utrwalając ich „paradygmat” dla nauk społecznych. W jego perspektywie wolność jest relacją społeczną zatopioną we wzajemnych oddziaływaniach ludzi, a nie jest atrybutem bądź własnością natury człowieka, jak rzecz ujmowana była tradycyjnie. Ogólnie relacje te dają się wyrazić przez oddziaływania braku panowania kogoś lub czegoś nad obywatelem albo z panowaniem kogoś lub czegoś nad obywatelem. Pierwszy rodzaj oddziaływań wiąże z wolnością negatywną wyrażaną w wolności „od” (panowania nad obywatelem), drugi zaś z wolnością pozytywną wyrażaną w wolności „do” (panowania innych lub innego nad obywatelem). Przeto wolność negatywna jest związana z brakiem przymusu ze strony władz, obciążen podatkowych i ingerencji w życie prywatne itp. Takie związanie i taką wolność („od”) preferuje liberalizm konserwatywny lansowany głównie przez Alexis de Tocqueville’a i Herberta Spencera, rozwijając pierwotną formułę zdefiniowaną przez Johna Locke’a w *Dwóch traktatach o rządzie*. Przeciwnieństwem wolności negatywnej („od”) jest wolność pozytywna („do”) wiązana z prawem do zgromadzeń, swoboda wypowiedzi i wyznawanej religii, wpływania na władzę i ich wyborem oraz samorządnością itp. Takie rozwiązanie proponował później John Stuart Mill. Natomiast Isaiah Berlin (1991) tak rozumianą wolność pozytywną („do”) uznał jednak za ingerującą w życie ludzi złudnym „prawem wyboru”. Dlatego uważał, że tylko wolność negatywna („od”) jest prawdziwą wolnością. Wyrażana jest przez obszar, w którego granicach podmiot – osoba bądź grupa osób – ma lub powinien mieć całkowitą swobodę bycia i działania wedle własnej woli, bez wtrącania się innych osób. Wolność ta manifestuje się tym, że władza polityczna (panowania) jest dla obywatela czymś obcym. Natomiast wolność pozytywna wyrażana jest przez ingerencję władzy, która może przesądzić o partykularnych obowiązkach obywateli (Berlin, 1991). Wolność

pozytywna manifestuj się w tym, że władza polityczna tkwi w działaniach obywatelskich i ich samorządności. Natomiast wolność deliberatywna manifestuje się w tym, że władza polityczna jest władzą komunikacyjną. Co przy społecznych determinizmach oznacza przede wszystkim kontrolę nad przepływem informacji, a w konsekwencji propagandę władzy, jak można się obawiać. I wreszcie, wolność jej przeciwna, manifestowana jako wolności adeliberatywna przejawia się jako wolność pozorna, ze względu na braku władzy komunikacyjnej, w więc jako autorytyzm władzy.

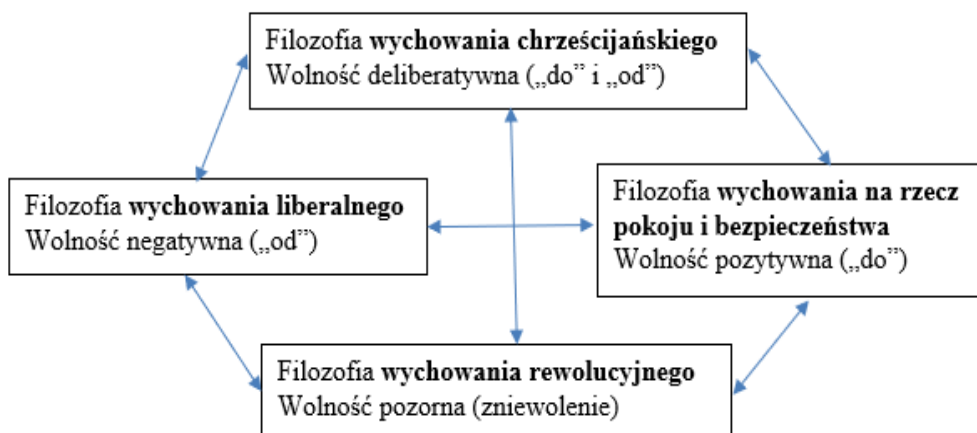
O ile wolność negatywna („od”) preferuje to, co prywatne i indywidualne, to wolność pozytywna („do”) skłania się ku temu, co publiczne i samorządowe. Natomiast typ wolność, która „jakoś” syntetyzujące te dwie koncepcje wolności (negatywnej i pozytywnej), określić można jako wolność deliberatywną. Jest to wolność preferująca to, co prywatne i publiczne – w ich zrównoważeniu. Rozwój tych koncepcji wolności i ich implementacji w ustrojach politycznych oraz systemach edukacyjnych zdaje się ewoluować od wolności negatywnej (preferującej to, co prywatne i świętość tego), przez wolność pozytywną (preferującej to, co publiczne i kolektywne), oraz wolność aliberatywną (preferującej to, co kolektywne, klasowe lub narodowe) do wolności deliberatywnej (preferującej to, co prywatne i publiczne oraz globalne). Jest to jednocześnie ewolucja, która daje się hipotetycznie skorelować z czterema, często wymienianymi współczesnymi filozofiami wychowania i filozofią edukacji, przy określonym ich pojmowaniu w ramach filozofii klasycznej, zwłaszcza nurtu arystotelejskiego (Świniarski, 1999). To hipotetyczne skorelowanie wyraża się argumentacją za tym, że:

1. filozofia wychowania chrześcijańskiego (konserwatywnego) – osadzona na personalizmie traktującym obywatela jako jedność psycho-somatyczną – koreluje z wolnością deliberatywną (zrównoważeniem tego, co prywatne, z tym, co publiczne);
2. filozofia wychowania liberalnego w pełni reprezentuje wolność liberalną, szczególnie w odmianie tzn. wolności negatywnej („od”), która preferuje to, co indywidualne i prywatne;
3. filozofia wychowania rewolucyjnego wyraża wolnością aliberatywną, tzn. wolnością pozorną (zniewolenie);
4. filozofia wychowania na rzecz pokoju i bezpieczeństwa, wyrażająca się zazwyczaj w wolności pozytywnej („do”).

Ponieważ filozofie wychowania, tak jak inne idealizowane intelektualne struktury, wykazują znaczną inercyjność, to w faktycznych obrazach intencjonalnej działalności sposobienia do życia i wychowania, a w następstwie wychowania dla bezpieczeństwa, stanowią zarówno analogie, jak w sferze socjologii politycznej dają się zauważyć pozostawiające realne ślady. To hipotetyczne skorelowanie starano się zobrazować na poniższym rysunku 2.

**Rysunek 2.**

*Cztery filozofie wychowania i ich preferowane rodzaje wolności jako cele edukacji*



*Źródło: opracowanie własne.*

Tego rodzaju odmiany powiązań z filozofią wychowania we współczesnych systemach edukacyjnych społeczeństw liberalnej demokracji, przejawiają się tak, że w ustrojach: sensu stricte liberalnych, preferowane jest intencjonalne sposobienie do wolności negatywnej (w tym minimalizacja kontroli obywateli przez państwo); republikańskich zaś, do wolności pozytywnej (w tym maksymalizacji kontroli przez obywateli państwa); socjalistycznych i ludowych (rewolucyjnych), wolność jest pozorna (wymuszona posłuszeństwem i zniewoleniem); i wreszcie, deliberatywnych (najnowszej odmiany demokracji liberalnej), kojarzona jest jako wolność zrównoważona.

## **2. Cztery główne filozofie wychowania i systemy współczesnej przestrzeni edukacyjnej**

5. Współczesne filozofie wychowania wyróżnione w drugiej połowie XX wieku przez Stefana Kunowskiego i rozwinięte przez filozofię edukacji na rzecz bezpieczeństwa (Świniarski, 2017, s. 10 – 34) dają się sprowadzić do wymienionych już wyżej czterech głównych, a mianowicie, chrześcijańskiej, rewolucyjnej (socjalistycznej), liberalnej i preferowanej ostatnio przez instytucje władz ponad-narodowych, wizji konstruktywistycznej, zwanej również ponowoczesną, która jednak żeby cokolwiek skonstruować, musi wcześniej zdekonstruować pierwotne polityczno-filozoficzne narracje. W tym rozróżnieniu można też zauważyć, że chrześcijańska filozofia wychowania i konserwatywna koncepcja edukacyjna osadzona jest na Miłości, socjalistyczna filozofia wychowania i rewolucyjna koncepcja



edukacyjna – na Wale, zaś liberalna filozofia wychowania i liberalna koncepcja edukacyjna – na Wolności, i wreszcie, ponowoczesna filozofia wychowania i konstruktywistyczna koncepcja edukacyjna osadzona jest na państwowych lub instytucjonalnych interpretacjach systemu Bezpieczeństwa, pojętym jako złożone intencjonalne sposobienie do działań wojennych, pokojowych oraz emocjonalnych – co sugerował już Arystoteles w końcowych częściach swojego dzieła *Polityka*, stwierdzając:

[...] oświadczam się za wojnę dla pokoju, za pracę dla spoczynku, za czynnościami koniecznymi i pożytecznymi dla osiągnięcia piękna [...] Obywatele muszą umieć pracować i walczyć, ale jeszcze więcej żyć w pokoju i oddawać się spoczynkowi. Muszą czynić to, co konieczne i pożyteczne, a jeszcze więcej to, co piękne [...]. (Arystoteles, 2004, s. 206)

Piękne zaś dla niego to to, co naśladuje naturę tam, gdzie jest ona doskonała albo poprawia ją w kierunku doskonałości, a manifestuj się w symetryczności, proporcjonalności i wyrazistości.

To, co piękne i bezpieczne osadzone jest na rozumieniu świata, życiu w nim i współżyciu z innymi, oraz w „biofilnej” reprezentacji życia (Fromm, 2012) – domniemanej solidarności ludzi<sup>1</sup>. Jest to edukacja, której osnowę aksjologiczną i teleologiczną (dotycząca wartości i celów) stanowi: z jednej strony, filozofia bezpieczeństwa (Świniarski, 1997; Świniarski i Chojnacki, 2004) i rozwijana ostatnio filozofia nauk o bezpieczeństwie; z drugiej zaś teoria bezpieczeństwa i securitologia (Świniarski i Kawalerski, 2019) tworzone w ostatnich latach w wyniku poszerzania, pogłębiania i podkreślania badań nad nim (Buzan i Hansen, 2009). Z tych osnów implikowana jest najnowsza teoria edukacji na rzecz bezpieczeństwa (Rosa i Świniarski, 2010) wyrastająca z edukacji do pokoju<sup>2</sup> o proveniencjach konstruktywistycznych. W edukacji tej

---

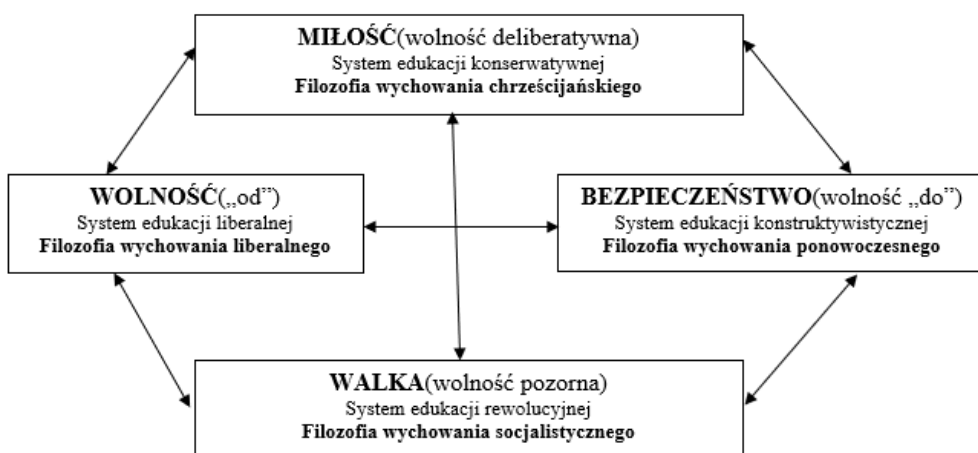
<sup>1</sup> Jan Paweł II odwiedzając Ojczyznę w 1987 roku, w homilii do ludzi morza stwierdził: „Solidarność to znaczy sposób bytowania w wielości ludzkiej, na przykład narodu, w jedności, w uszanowaniu wszystkich różnic, wszystkich odmienności, jakie między ludźmi zachodzą, a więc jedności w wielości, a więc pluralizm, to wszystko mieści się w pojęciu solidarność. Sposób bytowania ludzkiej wielości mniejszej lub większej, całej ludzkości [...] bytowania w jedności godnej człowieka. Powiedziałem: solidarność musi iść przed walką. Dopowiem: solidarność również wyzwala walkę. Ale nie jest to nigdy walka przeciwko drugiemu. Walka, która traktuje człowieka jako wroga i nieprzyjaciela – i dąży do jego zniszczenia. Jest to walka o człowieka, o jego prawa, o jego prawdziwy postęp: walka o dojrzały kształt życia ludzkiego. Wtedy bowiem to życie ludzkie na ziemi staje się «bardziej ludzkie», kiedy rządzi się prawdą, wolnością, sprawiedliwością i miłością” (Jan Paweł II, 1987, s. 108–109).

<sup>2</sup> *Deklaracja o wychowaniu społeczeństw w duchu pokoju*, zgłoszona przez Polskę w 1978 r. i uchwalona na XXXIII Sesji Zgromadzenia Ogólnego ONZ 15 XII 1978 r. wezwała wszystkie państwa, aby kierowały się koniecznością ustanowienia, utrzymania i umacniania trwałego pokoju, wychowania społeczeństw, a zwłaszcza młodych pokoleń, w duchu pokoju, przeciwdziałania i eliminowania nienawiści rasowej, dyskryminacji narodowej lub innej niesprawiedliwości (ONZ, 1978).

kluczową rolę pełni odpowiedź na pytanie: jak edukować, aby czynić świata bezpiecznym czy nawet bardziej bezpiecznym (Cugowska i Kunikowski, 2007); lub czym są normy bezpieczeństwa (wg nomenklatury E. Fromma; Jagusiak, 2023), a zwłaszcza normy w warunkach płynnej ponowoczesności (Bauman, 2006; Chojnacki, 2013), cywilizacji wiedzy i informacji oraz cywilizacji kognitywnej. Odpowiedzi tej można poszukiwać w ich wzajemnej korelacji lub syntezie, ograniczaniu i transcendentalnej przemianie tradycyjnych systemów edukacyjnych, co daje się zilustrować na poniższym rysunku.

### Rysunek 3.

*Cztery główne wartości, systemy i filozofie edukacyjne współczesności*



*Źródło: opracowanie własne na podstawie J. Świniarski (1999).*

Na tle powyższego rysunku i przedstawionego w nim rozróżnienia oraz zaznaczonych relacji, zdaje się, że w procesie globalizacji i fragmentaryzacji współczesnego świata absolutyzowaną rolę wiodącą spełniała już liberalna filozofia wychowania i koncepcja edukacji osadzonej na indywidualizmie, prywatności i preferująca wolność działania oraz umiejętnie stosując jej formułę. Filozofia takiego „praxis” propagowała „uczenie poprzez działanie”, instrumentalizm i pragmatyzm w wychowaniu (Dewey, 1963, 2005). Ale ta filozofia i koncepcja jest coraz powszechniej krytykowana z tego głównie względu, że światowy system edukacyjny znalazły się w kryzysie, który Martha C. Nussbaum nazwała „cichym kryzysem”, dlatego, że „...pozostaje niezauważony, niczym nowotwór; kryzys, który na dłuższą metę najpewniej będzie miał dla demokratycznej samorządności o wiele gorsze skutki. To światowy kryzys edukacji” (Nussbaum, 2016, s. 18). Według cytowanej uczonej istotą tego kryzysu jest to, że zamiast obywateli oświeconych, zdolnych do samodzielnego myślenia krytycznego i indywidualnego działania, kształci się dziś zgodnie z wymogami rynku industrialnego raczej ludzi-automaty, którzy mają być

użyteczni dzięki umiejętnością uznanym za praktyczne i zadowolenie dzięki konsumpcji, oraz sposobowi życia, który Fromm nazwał „nekrofilnym”, preferującym „mieć” oraz „chore bezpieczeństwo” (za: Jagusiak, 2023), a Herbert Marcuse (1991, 1998) nazwał sposobem życia osadzonym na zasadzie zysku, wyzysku i niesprawiedliwości. Tak wyedukowani młodzi ludzie nie potrafią radzić sobie z manipulacjami, mobbingiem i korupcją oraz kleptokracją (dosłownie władzą złodziei) we współczesnym pluralistycznym świecie „dekonstruowanych” wartości – w płynnym świecie ponowoczesności (Nussbaum, 2016, s. 9–10).

Naprzeciw temu „cichemu kryzysowi” wypaczającemu implementację takich głównych tradycji filozofii wychowania, jak chrześcijańska, liberalna i socjalistyczna (rewolucyjna) w procesie płynnej ponowoczesności, u progu XXI wieku wyszła koncepcja edukacji dla cywilizacji kognitywnej, która jest styczna z kreacją konstruktywistyczną wyrażaną w edukacji na rzecz bezpieczeństwa. Styczność tę sugerują zarówno cztery filary edukacji (jako ukrytej siły) do ponowoczesnych społeczeństw wiedzy i informacji wymagających intencjonalnego sposobienia „kognitariuszy” (czyli ludzi myślących i obywateli myślących), jak i cztery filary, na których wsparte jest bezpieczeństwo i tym samym – edukacja na jego rzecz dla „społeczeństwa obywatelskiego”. Bezpieczeństwo w wymiarze „społeczeństwa obywatelskiego” polega na gwarantowaniu *wolności, dobrobytu, praworządności i moralności* w życiu wspólnotowym. Jednak gwarancje te dotyczą przede wszystkim wolności negatywnej („od” opieki i pieczy struktur etatystycznych) albo wolność pozytywnej („do” opieki, pieczy i kontroli struktur etatystycznych), lub jeszcze inaczej – np. wolności deliberatywnej („od” i „do” – możliwie zrównoważonej wzajemnej pieczy obywateli i kontroli struktur etatystycznych). Ta wolność deliberatywna według Habermasa (1999) jest przejawem manifestacji społecznego wyrazu treści komunikowalnych potrzeb. Teoretycznie przejawia się w jego dyskusji na temat koncepcji racjonalnej i kompetentnej komunikacji, która polega na swobodzie wypowiedzi (wolności negatywnej) i internalizacji uzgodnień (wolność negatywno-pozytywna), by przyjąć je jako własne do realizacji celów społecznych (wolność pozytywna). Niewątpliwie dyskurs związany z racjonalną i kompetentną komunikacją skłaniający do zastosowania decyzji w praktyce zależy od myślenia jego uczestników (obywateli). Przeto myślenie jest ważne dla ponowoczesnych społeczeństw wiedzy i informacji – społeczeństw kognitariuszy. Jest to warunek, który można kształtować. Niemniej, właśnie w związku z tym rodzi się pytanie: „o czym i jak myśleć powinien obywatel sposobiony intencjonalnie do życia w społeczeństwie wiedzy i informacji”? Zasadniczo, ktoś musi ukierunkować ilość informacji użytecznych dla treści społecznych i ograniczyć inne, ale kto, skoro jest to społeczeństwo ewolucyjne? Pojawia się tu możliwość uzurpacji władzy.

### **3. Intencjonalne sposobienie kognitariuszy do społeczeństwa obywatelskiego**

Niewątpliwie tworząca się cywilizacja informacji i wiedzy wymusza zapotrzebowanie na człowieka określanego przez jednych „człowiekiem Turinga” (Bolter, 1990) przez innych „kognitariuszem” (Kozielecki, 1997). Ten ostatni przez niektórych definiowany jest jako taki, który tworzy, przetwarza i wykorzystuje oraz przekazuje i gromadzi zarówno informację jak i wiedzę. O ile jeszcze w niedalekiej przeszłości ludzie komunikowali się słowem i pismem, to ów dzisiejszy kognitariusz jest internautą, który komunikuje się w sieci teleinformatycznej, głównie stosując narzędzia internetowe, a więc stworzone sztucznie, algorytmizacją indywidualnych emocji. To nowe narzędzie komunikacji między ludźmi zastępuje mowę, pismo i druk – zauważa między innymi też Daniel Bell (2014). Internet – tak, jak wcześniejsze narzędzia – wpływa na życie wspólnotowe ludzi – życie wspólnot postindustrialnych, które nazywa „społeczeństwem informacyjnym”, koncepcja sięgająca jednak w swojej genezie wstecz do pierwszej połowy XX w. To narzędzie i związana z nim komunikacja wymusza nowe formy życia, takie m.in. jak: praca „na odległość”, nauczanie „na odległość”, „zdalna” opieka medyczna, handel elektroniczny, a także usprawnienie obrotu i obiegu informacji między przedsiębiorstwami i wewnątrz firm oraz w administracji państwowej (Goben-Klas i Sienkiewicz, 1999). Usprawnienie to dotyczy również i przede wszystkim komunikowania się (kompetentnego i niekompetentnego) pomiędzy indywidualnymi jednostkami i obywatelskimi instytucjami. Dlatego z narzędziem tym – które decentralizuje społeczność unitarną i państwo narodowe – związane są szanse na nowe formy realizacji życia, bardziej związane z teoretyczną kontemplacją i dzielnością etyczną, odwagą w krytycznym myśleniu i działaniu podmiotowym, nową dystrybucją zasobów i dóbr oraz „oświeconym” bezpieczeństwem. – W sensie idealistycznej reprezentacji w nowych warunkach technologicznych starego reżimu wartości natury propagandowej, odwracający koncentrację od władzy samej, a koncentrujący się na bardzo potencjalnych warunkach jest ustanowienia w lepszy, czyli „oświeceniowy” sposób. Według tej koncepcji, jest to szansa na budowanie cywilizacji „kognitywnej” przez „kognitariuszy”, to znaczy tych, którzy dążą do wiedzy, działania i współdziałania, dla trwania w bezpiecznej wspólnocie. Sens i etymologię terminu „kognitariusz” oddaje jego identyfikowanie z człowiekiem myślącym, oświeconym i wolnym, oraz takim, który sam stanowi o sobie i jest podmiotem, a którego podstawową cechą jest krytyczne i twórcze myślenie, oraz kreatywne działanie, w warunkach gwałtownego rozwoju technologii informatycznych, w tym szczególnie komputerów i Internetu. Rozwój ten sprzyja „technorebeliantom”, „prosumentom” i „kognitariuszom”. Oni stają się nowymi podmiotami edukacyjnymi, których rozwój oddaje istotę i sens cywilizacji kognitywnej, o której mówi raport napisany pod redakcją Jacques’a Delorsa Międzynarodowej Komisji do Spraw Edukacji

UNESCO, a opublikowany w 1998 roku. Jest to raport modernizujący i rozwijający ten, który powstał wysiłkiem Międzynarodowej Komisji do spraw Rozwoju Edukacji pod tytułem *Uczyć się, aby być* (Faure, 1975). W nim sposobienie do tego, aby być i żyć osadzone jest na trzech zasadach edukacyjnych, a mianowicie: (1) demokracji, czyli powszechności politycznej edukacji; (2) ciągłości, czyli ustawiczności kształcenia; i wreszcie, (3) elastyczności programowej, strukturalnej i metodycznej dla kształtowania zachowań. Krócej, jest to proces osadzony na mechanizmach relacji: demokracja–ustawiczność–elastyczność. Zaś wizja cywilizacji kognitywnej zasada się i polega na tym, aby „[...] przekazywać masowo i skutecznie coraz więcej wiedzy i umiejętności, które ewoluują, adekwatnych do kognitywnej cywilizacji, albowiem są one podstawą kompetencji jutra” (Delors, 1998). W przekazywaniu tym zaleca się chronić sferę publiczną i prywatną (w tym wolność pozytywną „do” i wolność negatywną „od”) przed zalewem informacji, mniej lub bardziej efemerycznych informacji zniewalających ludzi (związanych z wolnością ad deliberatyną) i osłabiających ich zarówno podmiotowe, jak i wolne oraz krytyczne myślenie. Ochronę tę – zdaniem autorów tego ideologicznego, przywołanego wyżej raportu – zdaje się dawać udoskonalenie przestrzeni edukacyjnej tak, aby była dla każdej jednostki przez całe życie źródłem wiedzy determinującej myślenie, a umocowanej na czterech filarach:

- „uczyć się, aby wiedzieć”, tzn. aby zdobyć narzędzia rozumienia i myślenia krytycznego;
- „uczyć się, aby działać”, aby moc oddziaływać na swoje środowisko;
- „uczyć się, aby żyć wspólnie”, aby uczestniczyć i współpracować z innymi na wszystkich płaszczyznach działalności ludzkiej;
- „uczyć się, aby być”, to dążenie pokrewne trzem poprzednim.

Oczywiście, te cztery drogi wiedzy tworzą idealistyczną całość, albowiem mają one wiele punktów zbieżnych, przecinających się i wspólnie uzupełniających, jednakże warunkowane są nie świadomością „stałych” norm etycznych, ale świadomością aktualnych potrzeb i dostosowania się do pozaetycznej rzeczywistości. Zwykle tradycyjne kształcenie formalne jest zorientowane głównie, jeśli nie wyłącznie, na „uczyć się, aby wiedzieć”, w mniejszym stopniu, na „uczyć się, aby działać” (Delors, 1998, s. 1). Mankamentem takiego kształcenia jest mała lub żadna przydatność do wymogów życia wiedzy wyniesionej i zapamiętanej ze szkoły po jej ukończeniu, jak twierdzą jej ideologiczni propagatorzy, a przede wszystkim do życia wspólnego i bycia. Nie ma to jednak podstaw logicznych, bowiem kształcenie dla „praktycznego tu i teraz” pozostawia odpowiedź o naturę świata i społecznej natury człowieka w rękach tych, którzy będą musieli określić jej zunifikowane znaczenie, a więc dokonać idealizacji głoszonych treści, aby jakiegokolwiek poznanie miało swój stały punkt odniesienia, przekraczającego granice „tu i teraz”. Ten brak konsekwencji pojawia się w twierdzeniach Komisji, że każdy z „czterech filarów wiedzy powinien być przedmiotem jednakowej troski w ustrukturyzowanym kształceniu, tak, aby edukacja jawiła

się jako doświadczenie globalne i całościowe, zarówno w aspekcie poznawczym, jak i praktycznym, każdemu obywatelowi jako osobie i członkowi społeczeństwa” (Delors, 1998, s. 1).

Troskę związaną z czwartym filarem edukacji jako ukrytej siły trwania, zinterpretować można w kontekście rozważanej przez E. Fromma alternatywy „mieć” czy „być”. Dla niego wybór „być” jest preferowaniem „biofilnego” sposobu życia, miłości i pokoju oraz redukowaniem destrukcyjności. Jednak można też cztery filary edukacji jako „ukrytej siły” interpretować bardziej spójnie, w kontekście doskonalenia kompetentnej komunikacji i myślenia koniunkcyjnego, o którym rozpisuje się Janusz Kuczyński (1989). Bowiem w myśleniu i sposobieniu tym idzie o to, aby:

1. wiedzieć: poznając PRAWDĘ,
2. działać: tworząc KREACJĘ, NOWE MYŚLENIE i NOWE DZIAŁANIE,
3. żyć wspólnie: rozumiejąc SENS bytowania wspólnego,
4. być: tworząc NOWY BYT, konstruując go i budując (Kuczyński, 1989, s. 11).

Za takim myśleniem koniunkcyjnym, związanym z „konstruktywizmem pragmatycznym”, optuje koncepcja edukacji zmierzająca do holistycznego i kognitywnego podejmowania problemów filozofii i edukacji – filozofia edukacji do, dla lub na rzecz bezpieczeństwa (Rosa i Świniarski, 2010; Świniarski, 1999, 2017) i filozofia nauk o bezpieczeństwie oraz securitologia (Świniarski i Kawalerski, 2019). Można w tych interpretacjach zauważyć, że niewątpliwe przemiany w myśleniu o wielu fundamentalnych sprawach określających kształt życia jednostkowego i zbiorowego zawsze miała i ma na uwadze *troskę o następców*. Znajdujemy tu też argumenty za tym, że poszerzanie to ewoluje od wolności negatywnej („od”) przez wolność pozytywną („do”) i wolność pozorną (zniewolenia) do wolności deliberatywnej (jakiegoś zrównoważania „od” i „do”). W procesie tej ewolucji wolności realizowana jest troska władzy politycznej i każdego człowieka o to, aby zapewniać sobie trwanie i współtworzyć taki przyszły kształt życia społecznego, aby życie zachować, a zachowane doskonalic i wzbraniać inicjatywami pro-obronnymi przed jego ewentualnym pogarszaniem. Doskonalenie zaś w globalnej przestrzeni edukacyjnej dziś sprowadzone do czterech filarów zasada się na dążeniu do tego, aby wiedzieć, działać, współdziałać i być. Stąd wskazanie na cztery filary cywilizacji kognitywnej, a mianowicie:

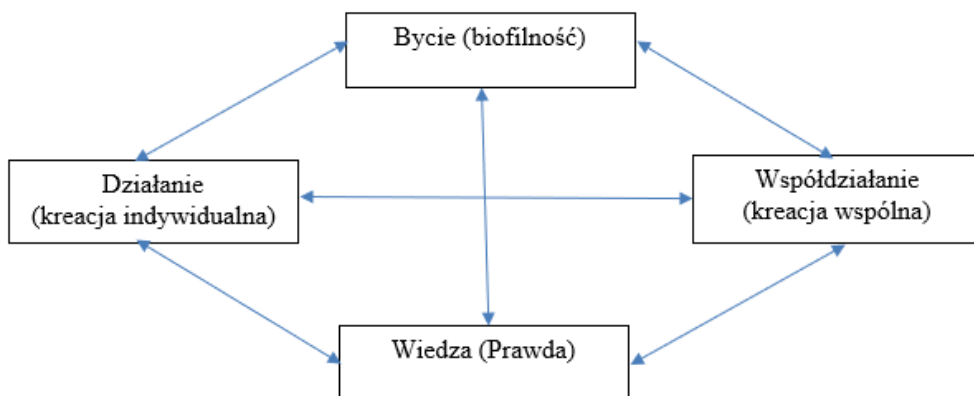
- (1) (krytyczna) wiedza,
- (2) (racjonalne i pragmatyczne) działanie,
- (3) (empatyczne i etyczne) współdziałanie,
- (4) (godne) bycie.

Niewątpliwie, to wiedza, stosowne z nią działanie i współdziałanie, tworzy bycie i to nie bycie w ogóle, ale bycie godne człowieka z natury wolnego i wolnego w doskonalonych relacjach społecznych, właściwych dla społeczeństwa obywatelskiego. Jednak pytanie, czy wolność i dążenie do niej bez jakościowego oznaczenia, znaczy trwaniem,

pozostaje tutaj bez odpowiedzi. Proces aktywności społecznej w tym wymiarze można jednak przedstawić jako zazębianie się czterech jej wymiarów (rysunek poniżej).

**Rysunek 4.**

*Filary edukacji kognitariuszy doskonalące społeczeństwo obywatelskie*



*Źródło: opracowanie własne.*

Zatem cywilizacja kognitywna to taka, w której realizacja życia ma na celu ułatwienie osiągnięcia pełnego rozwoju osobowości, autonomii i osądu oraz odpowiedzialności (Delors, 1998). Nie wiem jednak, względem jakiej trwałej, jakiego punktu odniesienia, bowiem celem tej cywilizacji jest „praktopia” (miejsce aktywności praktycznej), która zainicjowana została wg Alвина Tofflera przez „trzecią falę cywilizacji”. Nie jest to – jak wyjaśnia Toffler (1997) – spełnienie ani jakiegś utopii i idealnego życia społecznego, ani antyutopii i mrocznej wizji nieludzkiego świata. „Praktopia” to wizja świata lepszego od istniejącego, budowanego przez kreatywne i rozczłonkowane mniejszości, indywidualia oraz ludzi myślących, wybierających sposób życia, który pozwala na podmiotowość i realizację ogólnie pojmowanej wolności, której nie daje się realizować bez odwagi w myśleniu – krytycznego i swobodnego myśleniu intelektualisty, który – jak pisze Toffler – przekroczył poziom człowieka maszyny, instrumentu i rzeczy, czy po prostu niewolnika. O takim myśleniu pisał wcześniej również Immanuel Kant, idealistycznie pisząc o „oświeceniu” w swoim krótkim tekście pt. *Co to jest Oświecenie*. Jak twierdzi Kant, powtarzając przy tym formułę *sapere aude* (łac. nie bój się wiedzy) użytą przez Horacego jako poradę w liście do swojego ucznia, „oświecenie” polega na tym, że:

[człowiek wyszedł] [...] z niepełnoletności, w którą popadł z własnej winy. Niepełnoletność to niezdolność człowieka do posługiwania się własnym rozumem bez obcego kierownictwa. Zawinioną jest ta niepełnoletność wtedy, kiedy przyczyną jest nie brak rozumu, lecz decyzji i odwagi posługiwania się nim bez obcego kierownictwa, Sapere Aude! Mniej odwagę posługiwania się własnym rozumem – tak oto brzmi hasło Oświecenia (Kant, 1966, s. 164).

W powyższym kontekście można zasadnie sugerować, że zadaniem tofflerowskiego intelektualisty cywilizacji trzeciej fali jest poszukiwanie „[...] krytycznego i odważnego myślenia, empatycznego rozumienia rozmaitych doświadczeń będących udziałem człowieka, a także zrozumienia złożoności świata, w którym żyjemy ... zdolności krytycznego myślenia, analizy logicznej i wyobraźni” (Nussbaum, 2016, s. 23). Zatem idzie o to, aby porzucić niedojrzałość ujawnianą zaniechaniem używania indywidualnego potencjału rozum i pełne jego użycie. Jak stwierdza Kant: „Do wejścia na drogę Oświecenia nie potrzeba niczego prócz wolności, i to wolności najniezgodniejszej spośród wszystkiego, co nazwać można wolnością, mianowicie wolności czynienia wszechstronnego, publicznego użytku ze swego rozumu” (1966, s. 166). Nie jest to łatwe, ponieważ tradycja i doświadczenie historyczne skłania do tego, aby nie myśleć i poszukiwać gwarancji bezpieczeństwa u opiekunów lub opiekuna, którzy do tego skutecznie przekonują swoją trzodę. Rzecz ma się tak, jak diagnozował Kant, a mianowicie: „[...] ze wszystkich stron słyszę pokrzykiwanie: nie myśleć! Oficer woła: nie myśleć! ćwiczyć! Radca finansowy: nie myśleć! płacić! Ksiądz: nie myśleć! wierzyć!” (1966, s. 164). Wbrew tym pokrzykiwaniom hasłem społeczeństwa obywatelskiego ludzi oświeconych jest: „[...] myślcie, ile chcecie i o czym chcecie, ale bądźcie posłuszni!” (s. 165).

To właśnie do takiej kantowskiej racjonalności, między innymi, nawiązuje Habermas (1997, 1999, 2000) w swojej koncepcji racjonalnego i kompetentnego komunikowania, rozwijając ideę wolności deliberatywnej. W tym procesie możliwa jest ewolucja społecznej myśli przystającej do indywidualizującej cywilizacji kognitywnej. Dzięki temu „oświeceni”, mężni podmiotowo i bezpieczni obywatele nowego typu w coraz większym stopniu nabywają zdolności do działania w [domniemanej, przyp. aut.] „wolności” – działania korzystnego dla człowieka, który okazuje się już czymś więcej niż maszyną (narzędziem albo przedmiotem troski innych, panów lub opiekunów, albo tyranów), czy zwierzęciem albo bydłem, traktowany jest tak, jak tego wymaga wolność i godność ludzka przynależna człowiekowi z jego natury. Wymóg ten leży u podstaw wizji obywatela i człowieka nowego typu, funkcjonującego w cywilizacji kognitywnej – kognitariusza. Z założenia – jak czytamy w przywołanej już wcześniej książce Marthy C. Nussbaum (2016):

Liberalna demokracja potrzebuje obywateli, którzy myślą krytycznie, potrafią zachować pewien dystans wobec zmieniającej się rzeczywistości, a jednocześnie potrafią „myśleć uczuciami”, także w polityce, oraz przyjmować punkt widzenia drugiego człowieka, z którym żyją wspólnie w wielokulturowym i pełnym sprzecznych opinii społeczeństwie. Innymi słowy, współczesne odmiany demokracji potrzebują kultury liberalnej, by dalej z powodzeniem łagodzić napięcia pomiędzy suwerennością zbiorowej woli a prawną wolnością jednostek (s. 11–12).



#### 4. Rekomendacje dla edukacji doskonalącej społeczeństwo obywatelskie

W XXI wieku monopol edukacyjny tradycyjnej szkoły i państwa ewidentnie ulega coraz większej erozji, a proces descholaryzacji staje się coraz bardziej intensywny, czego wyrazem stało się powszechne i wręcz rewolucyjne podjęcie realizacji kształcenia zdalnego pod wpływem niedawnej epidemii koronawirusa. Wyraża to czytelne różnicowanie podmiotów edukacji, których intencjonalne oddziaływania mogą iść w tym, a nawet przeciwstawnych kierunkach. Na przykład może sposobić tylko do zacieklej walki – walki z każdym i wszystkimi – oraz tzw. świętej wojny, albo sposobić tylko do bezgranicznej miłości – miłości każdego i wszystkich, nawet wrogów i nieprzyjaciół – zgodnie z wskazaniem św. Augustyna: „Kochaj i rób, co chcesz”, ale w perspektywie synergicznego i holistycznego paradygmatu edukacyjnego w sposobieniu zarówno do walki i wojny, jak i do miłości oraz pokoju. Nie wyłącznie, lecz również i przede wszystkim przystosowanie do tego, co stanowi fundament ludzkiej godności, a mianowicie wolności i odpowiedzialności. Zmiany paradygmatu edukacji, descholaryzacja sprzyjająca rozproszeniu wiedzy i władzy, oraz permanentne jej, zarówno poszerzanie, jak i pogłębianie, związane są współcześnie z czterem wspomnianymi systemami wychowania (Świniarski i Pieczywok, 2011). Z krytycznego przewartościowania tych systemów na wzór wyjaśnień Alvina Tofflera (1997) o nakładaniu się cywilizacji podobnie jak fale morskie można wywnioskować, że na koncepcję wychowania do (dla lub na rzecz) Miłości, związaną z koncepcją konserwatywną i chrześcijańską, nakłada się koncepcja wychowania do Walki, związana z koncepcjami radykalnymi i rewolucyjnymi, a na nią z kolei, koncepcja wychowania do wolności, związana z koncepcjami liberalnymi, by wreszcie, ta ostatnia (do wolności), zdaje się być przykrywana współcześnie przez swoistą „czwartą falę” (Toffler, 1999)<sup>3</sup>, którą staje się konstruktywistyczną koncepcją edukacji kognitariuszy i do (dla lub na rzecz) bezpieczeństwa (Świniarski, 1999, 2017).

Zarówno Toffler, jak i jego poprzednicy nie mieli jednak do czynienia z tak dramatycznym przyspieszeniem procesów informatycznych oddziałujących na poznanie i wiedzę, pragmatycznie rozwijając globalne powiązania i nagromadzenia różnorodnych, często nieistotnych informacji. Rewolucja nowych technologii informatycznych wypaczyła unifikacyjne założenia Habermasa. Czas społeczny funkcjonuje w tempie odmiennym niż rewolucje industrialne, technologiczne czy teleinformatyczne, które rozwijają się w oszołamiającym tempie. Dla kultury ewoluuje znacznie wolniej, również dla praw, które zmieniają się dopiero wtedy, gdy nagromadzone przeobrażenia społeczne dosłownie rozsadzają funkcjonujące ramy normatywne. Dotychczasowe całości przestają do siebie pasować. Sami dostrzegamy, że korzystamy

---

<sup>3</sup> W pisarstwie Tofflera pojawia się „czwarta fala” jako epoka kolonizacji kosmosu i głębin morskich, ale nie ma ona uzasadnienia w świetle jego wcześniejszych założeń wyjaśniających logikę dziejów i chyba nie jest rozwijana.

z XXI-wiecznych technologii i procesów produkcji, a edukacja, kultura, instytucje i prawa są skonstruowane dla minionego stulecia. Co oznacza, że baza ekonomiczna wyemigrowała już do sfery cyfrowej, a większość nadbudowy nadal tkwi w epoce przemysłowej. Z powodu arytmii zmian ma miejsce dezorganizacja zarządzania społeczeństwem, postępuje odczuwalny deficyt po stronie edukacji odpowiadającej na wyzwania epoki technologii. W epoce, w której główny czynnik produkcji jest niematerialny i daje się rozpowszechniać wśród wszystkich bez ponoszenia kosztów dodatkowych, muszą pojawić się nowe reguły gry, uwzględniające potrzeby kształcenia według spójnej, uniwersalistycznej narracji, odpowiadającej na pytania, jaka przyszłość jest nam bliska (?) i jakimi środkami moglibyśmy ją osiągnąć. Rolą edukacji staje się zatem uporządkowanie wyobraźni społeczno-politycznej związanej z przyszłością technologii, w tym uczenia maszynowego obejmującego wariacje na temat wzorców z przeszłości, ich rekonfigurowanie, mieszanie i przetwarzanie (Joler i Pasquinelli, 2020).

Na powyższe kwestie uwagę zwraca m.in. Yuval Noah Harari w studium *21 lekcji na XXI wiek*, podnosząc, że w obrębie ludzkiego ciała dzięki bioinżynierii i bezpośrednim interfejsom mózg-komputer może dojść do niespotykanej rewolucji naukowo-technologicznej. Informacje przekazywane w zinstytucjonalizowanym procesie edukacyjnym będą dla dużego odsetka jej uczestników dublowane względem powszechnego dostępu do cyfrowych nośników. Tym samym zamiast coraz większej ilości informacji ludziom potrzeba jest zdolność ich rozumienia, odróżniania tego, co ważne, od tego, co ważne nie jest, a przede wszystkim zaś zdolność łączenia wielu bitów informacji w całościowy obraz świata. Harari (2018) zachęca do modernizacji form i metod edukacji, aby mogła się ona odnajdywać w horyzoncie 2050 r. i dalszym. Przełomu oczekuje po wdrożeniu do praktyki zasady „4K” – krytycznego myślenia, komunikacji, kooperacji i kreatywności. Według niego edukacja powinna kłaść mniejszy nacisk na umiejętności techniczne i silniej akcentować uniwersalne umiejętności życiowe. Najważniejsze będzie zdolność radzenia sobie ze zmianą, uczenia się nowych treści i zachowywania równowagi psychicznej w nieznanych sytuacjach.

Także na gruncie polskim obecne są inicjatywy i organizacje promujące i wspierające edukację dla przyszłości. Na przykład: Fundacja Edukacja dla Przyszłości (EDP) zajmuje się dostarczaniem narzędzi edukacyjnych, szkoli nauczycieli i rodziców i wywiera wpływ na zmiany polskiego systemu oświatowego; Instytut Strategie 2050 podejmuje działania na rzecz zmian w polskiej edukacji, m.in. szkoła dla równego startu, edukacja proinnowacyjna, prozdrowotna, ekologiczna i obywatelska, odbiurokratyzowanie i predefiniowanie roli nauczyciela; Edukacja Przyszłości – członek globalnej sieci HundrED, prezentujący i łączący innowacyjne projekty edukacyjne z Polski z innymi krajami.

Konkludując, zasadna wydaje się konstatacja, że realizacja europejskiej prestrzeni wolności, bezpieczeństwa i sprawiedliwości zmierza do sposobienia obywateli

tego zrzeczenia politycznego tak, aby swe życie realizowali poszerzając godność, wolność, równość i solidarność. Jej próba rekonstrukcji, o ile jest reglamentowana XIX-wieczną filozofią społeczną, zawiera idee konstruktywistyczne, jak widać w perspektywie habermasowskiej, ale z potencjałem dla poszerzenia wcześniejszych idei i pragmatycznym wykorzystaniem dla podmiotowych zasad społecznych. W poszerzaniu tym zasadzającym się na wzajemnym ograniczaniu jednostronności takich tradycyjnych celów wychowania jak Miłość, Walka, Wolność i Bezpieczeństwo, idzie o podmiotowość człowieka myślącego – kognitariusza, o jej obronę, rozwijanie i doskonalenie. W sposobieniu tym i obronie ważna rola przypada tworzeniu europejskiej przestrzeni edukacyjnej – przestrzeni wypełnianej i kształtowanej także przez poszerzanie i pogłębianie badań bezpieczeństwa oraz edukacją doń. Edukacja ta jest realizowana przez wielość osób i instytucji, w tym przede wszystkim takie, jak: (1) rodzina i grupa rówieśnicza oraz szkoła; (2) społeczność lokalna, z jednej strony regionalna, z drugiej zaś również globalna; (3) środki masowej informacji; (4) Kościół i państwo o określonym ustroju, oraz różnego rodzaju wspólnoty międzynarodowe, w tym organizacje pozarządowe o skali działania wewnątrzpaństwowego i międzypaństwowego (Gutek, 2003, s. 14–15). Osoby te i instytucje oraz ustrój lub panujące prawo w swoisty sposób realizują określone koncepcje filozoficzne, naukowe i religijne oraz ideologiczne.

Przedstawione w powyższym tekście rozważania, analizy i opisy oraz rekomendacje na temat edukacji skłaniają do wniosku, że koncepcja edukacja do (dla lub na rzecz) pokoju i bezpieczeństwa najlepiej służy społeczeństwu obywatelskiemu cywilizacji wiedzy i informacji XXI wieku. Bowiem koncepcja takiej edukacji wyrasta z przewartościowania wcześniejszych filozofii wychowania, syntetyzuje i uwspólnia ich intencjonalne starania o wychowanie do Miłości, Walki i Wolności (zarówno negatywnej, jak i pozytywnej). Synteza zaś taka wyraża zarówno kontynuację, jak i dyskontynuację doświadczeń historycznych. Przewartościowuje ona te doświadczenia i uwzględnia szczególną preferencję dla zróżnicowanych odmian wolności. Zatem wiele przemawia za tym, aby edukacja do czynienia świata bezpiecznym, czy nawet bardziej bezpiecznym, była edukacją do (dla lub na rzecz) bezpieczeństwa oświeconego, podmiotowego i osadzonego na indywidualnym myśleniu krytycznym – kognitywnym.

Od człowieka czy obywatela nowego typu funkcjonującego w cywilizacji kognitywnej wymaga się tego, co głosi imperatyw kategoryczny Kanta: postępowania takiego, jakiego oczekujemy od innych i mogącego być powszechnym prawem wszystkich ludzi. To oczekiwanie nigdy nie może wynikać z traktowania człowieka jako środka, narzędzia i bezmyślnej siły – niewolnika – lecz zawsze: jako podmiotu rozumnego, wolnego i dlatego niepotrzebującego obcego kierownictwa. Brak lub ograniczenie pieczy, opieki i obcego kierownictwa definiuje podmiotowość ludzi

oświeconych – kognitariuszy. Dlatego należy bronić podmiotowości, wolności i demokracji deliberatywnej, oraz solidarności (która według cytowanych już słów JP II zaprzecza walce, ale i wyzwala walkę o godny kształt ludzkiego życia). Bowiem w epoce dominacji bezpieczeństwa (Foucault, 2010) coraz większego znaczenia nabierają deklaracje praw człowieka i obywatela. Z nich zaś wyrosło obywatelstwo ustanowione przez Unię Europejską, zawarte w *Karcie praw podstawowych UE*, które realizowane jest przez poszerzanie przestrzeni wolności, bezpieczeństwa i sprawiedliwości. Jest to ustanowienie, które stawiając jednostkę w centrum swych działań skłania się do intencjonalnego sposobienia oświeconego bezpieczeństwa obywateli społeczeństw otwartych. Dziś sposobienie to wspomagane dynamicznym rozwojem „wiedzy i informacji” kształtuje społeczeństwo informacyjne (Jagusiak i Olczyk 2017, s. 1003–1119). Edukacja w kształtowaniu takiego społeczeństwa z zachowaniem obywatelskości i tradycji liberalnej zyskuje na doskonałości wtedy, gdy pozwala na wolny (a nawet swobodny) przepływ informacji, ich gromadzenie i przetwarzanie oraz wykorzystanie w podmiotowym myśleniu, wręcz – postulowanej przez Kanta – odwagi w samodzielnym myśleniu i posługiwaniu się własnym rozumem. To założenie jest może na wskroś idealistyczne, zakłada bowiem rozum, jako pragmatyczny warunek podmiotowości człowieka, ale którego korzystania należy „nauczyć” dla unifikacji myślenia dla odpowiedniej idei „kognitariuszy”, niemniej jest również pragmatyczne, gdyż idee można nauczyć i społecznie zinternalizować wskazując jej uniwersalność. Wcześniejsze pojmowanie rozumu – sokratejski logos – występuje jako naturalny warunek świadomości własnego myślenia wobec uniwersalnych treści, a nie jako kreatywne kształtowanie rozumienia świata. W założeniach szkoły frankfurckiej jest jednak w praktyce szybszą możliwością kształtowania świadomości społecznej i przyspieszenia reaktywności w obszarach jej aktualnych potrzeb, a nie przeszłych znaczeń. Społeczeństwa bowiem ewoluują i mają swoje pragmatyczne cele. Edukacja dla bezpieczeństwa jest ich zasadniczym warunkiem realizacji.

## BIBLIOGRAFIA

- Arystoteles. (2004). *Polityka* (tłum. L. Piotrowicz). Wydawnictwo PWN.
- Bauman, Z. (2006). *Płynna nowoczesność* (tłum. T. Kunz). Wydawnictwo Literackie.
- Bell, D. (2014). *Kulturowe sprzeczności kapitalizmu* (tłum. Stefan Amsterdamski). Wydawnictwo Alethea.
- Berlin, I. (1991). *Dwie koncepcje wolności i inne eseje* (wybór i opracowanie J. Jedlicki). Wydawnictwo Res Publica.
- Bolter, J. D. (1990). *Człowiek Turinga. Kultura Zachodu w wieku komputerów* (tłum. T. Goban-Klas). Wydawnictwo PIW.
- Boucher, G. (2012). *Understanding Marxism*. Acumen Publishing.
- Buzan, B., Hansen, L. (2009). *The Evolution of International Security Studies*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511817762>
- Chojnacki, W. (2013). Socjologiczne uwarunkowania badań edukacji dla bezpieczeństwa w czasach płynnej ponowoczesności. W: M. Marcinkowski, M. Zuber (red.), *Edukacja*

- dla bezpieczeństwa w społecznościach lokalnych (s. 89–91). Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistycznej im. króla Stanisława Leszczyńskiego w Lesznie.
- Collins, A. (2007). *Contemporary Security Studies*. Oxford University Press.
- Cugowska, A., Kunikowski J. (red.). (2007). *Czynić świat bardziej bezpiecznym*, t. 1 i 2. Wydawnictwo Akademii Podlaskiej.
- Delors, J. (1998). *Raport: Edukacja jest w niej ukryta siła* (tłum. W. Rabczuk). Stowarzyszenie Oświatowców Polskich. Wydawnictwo UNESCO.
- Dewey, J. (1963). *Demokracja i wychowanie: Wprowadzenie do filozofii wychowania* (tłum. Z. Doroszowa). Wydawnictwo Książka i Wiedza.
- Dewey, J. (2005). *Szkoła a społeczeństwo* (tłum. R. Czaplińska-Maternichowa). Wydawnictwo Akademickie ŻAK.
- Faure, E., Herrera, E., Kaddoura, A. R., Lopes, H., Pietrowski, A. W., Rahnama, W., Ward F. C. (1975). *Uczyć się, aby być* (tłum. Zakrzewska). Wydawnictwo PWN.
- Foucault, M. (2010). *Bezpieczeństwo, terytorium, populacja* (tłum. M. Herer). Wyd. Nauk. PWN.
- Fromm, E. (2012). *Mieć czy być?* (tłum. J. Karłowski). Wyd. Rebis.
- Garlitz, D., Zompetti, J. (2023). Critical theory as Post-Marxism: The Frankfurt School and beyond. *Educational Philosophy and Theory*, 55(2), 141–148. <https://doi.org/10.1080/00131857.2021.1876669>
- Goban-Klas, T., Sienkiewicz, P. (1999). *Spółczesność informacyjna: Szanse, zagrożenia, wyzwania*. Wydawnictwo Fundacji Postępu Teleinformatycznego.
- Gutek, G. L. (2003). *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji* (tłum. A. Kacmajor i A. Sulak). Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Habermas, J. (2000). *Filozoficzny dyskurs nowoczesności* (tłum. M. Łukasiewicz). Wydawnictwo Universitas.
- Habermas, J. (1997). *Modernizm – niedokończony projekt*. W: R. Nycz (red.), *Postmodernizm. Antologia przekładów* (tłum. M. Łukasiewicz, s. 25–46). Wyd. Baran i Suszczyński.
- Habermas, J. (1999). *Teoria działania komunikacyjnego* (t. 1, tłum. A.M. Kaniowski). Wydawnictwo Nauk. PWN.
- Harari, N.Y. (2018). *21 lekcji na XXI wiek*. Wydawnictwo Literackie.
- Jagusiak, B. (2023). Paradigms of Sick, Healthy, and Normal Security in Social Sciences. *Polish Political Science Yearbook*, 1(52), 165–185.
- Jagusiak, B., Olczyk, S. (2017). Społeczeństwo informacyjne w Polsce – wybrane problemy i implikacje. *Studia Administracji i Bezpieczeństwa*, 3, 149–165. <https://doi.org/10.15804/ppsy202301>
- Jan Paweł II. (1987). Świat nie zapomni, że słowo „solidarność” zostało wypowiedziane tu w nowy sposób. W: *Drogą jest Eucharystia. Przemówienia Ojca Świętego podczas trzeciej wizyty w Ojczyźnie 9–14 czerwca 1987*.
- Joler, V., Pasquinelli, M. (2020). The Noosphere Manifested. *AI & Society*, 36, 1263–1280. <https://doi.org/10.1007/s00146-020-01097-6>
- Kant, I. (tłum. A. Landman). (1966). *Co to jest Oświecenie?* W: T. Kroński, *Wybór pism. Kant* (s. 164–170). Wydawnictwo Wiedza Powszechna.
- Korzeniowski, L. (2008). *Securitologia. Nauka o bezpieczeństwie człowieka i organizacji społecznych*. Wydawnictwo EAS.
- Kozielecki, J. (1997). *Transgresja i kultura*. Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Kozielecki, J. (1994). *Koncepcje psychologiczne człowieka*. Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Kuczyński, J. (1989). *Uniwersalizm jako metafizyka. t. 1. Polskość i uniwersalistyczny socjalizm*. Centralny Ośrodek Metodyczny Studiów Nauk Politycznych.
- Mara, G.M. (1997). *Socrates' Discursive Democracy: Logos and Ergon in Platonic Political Philosophy*. Suny Press.

- Marcuse, H. (1991). *Człowiek jednowymiarowy: badania nad ideologią rozwiniętego społeczeństwa przemysłowego* (wstęp W. Gromczyński, tłum. S. Konopacki, Z. Koenig i in.). Wydawnictwo PWN.
- Marcuse, H. (1998). *Eros i cywilizacja* (tłum. H. Jankowska, A. Pawelski). Wydawnictwo Muza S.A.
- Nussbaum, M. C. (2016). *Nie dla zysku. Dlaczego demokracja potrzebuje humanistów* (tłum. Ł. Pawłowski). Biblioteka Kultury Liberalnej.
- ONZ. (1978). Deklaracja o wychowaniu społeczeństw w duchu pokoju, zgłoszona przez Polskę w 1978 i uchwalona na XXXIII Sesji Zgromadzenia Ogólnego ONZ 15 XII 1978.
- Palermo, M. J. G. (2018). *Habermas. Wiara w demokrację*. Wydawnictwo Hachette Polska.
- Rosa, R., Świniarski, J. (2010). *Edukacja dla bezpieczeństwa – bezpieczeństwo w edukacji*. Wydawnictwo Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach.
- Russell, B. (1945). *A History of Western Philosophy. And Its Connection with Political and Social Circumstances from the Earliest Times to the Present Day*. Simon and Schuster.
- Świniarski, J., Chojnacki, W. (2004). *Filozofia bezpieczeństwa. Podręcznik akademicki*. Wydawnictwo AON.
- Świniarski, J. (1999). *Filozoficzne podstawy edukacji dla bezpieczeństwa*. Agencja Wydawnicza Egros.
- Świniarski, J. (2017). Edukacja na rzecz bezpieczeństwa w ujęciu filozoficznym. W: W. Horyń, M. Marcinkowski (red.), *Edukacja dla bezpieczeństwa. Wybrane problemy* (rozdz. I). Wydawnictwo WSOWLąd. im. Generała Tadeusza Kościuszki we Wrocławiu.
- Świniarski, J., Kawalerski P. (2019). *Drogi i bezdroża securitologii*. Wydawnictwo WAT.
- Świniarski, J. (1997). *O naturze bezpieczeństwa. Prolegomena do zagadnień ogólnych*. Wydawnictwo Makuliński.
- Świniarski, J., Pieczywok, A. (2011). Podstawowe koncepcje wychowania i paradygmaty filozofii pedagogiki. *Zeszyty Naukowe AON*, 4(85), 183–207.
- Toffler, A. (2006). *Trzecia fala* (tłum. E. Woydyłło, M. Kłobukowski). Wydawnictwo Kupisz S.A.
- Toffler, A., Toffler, H. (1997). *Wojna i antywojna. Jak przetrwać na progu XXI wieku* (tłum. B. i L. Burdeccy). Wydawnictwo Literackie MUZA SA.
- Toffler, A., Toffler, H. (1999, 25 grudnia). *Nadciąga czwarta fala* (tłum. A. Szostkiewicz). *Polityka*, 52.
- Turchin, P. (2022). Załęski, P. S. (2012). *Neoliberalizm i społeczeństwo obywatelskie*. Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Załęski, P.S. (2008). Etymologia społeczeństwa obywatelskiego: o problemie tłumaczenia nowoczesnej koncepcji *bürgerliche Gesellschaft*. *Acta Philologica*, 34, 49–54. <https://acta.wn.uw.edu.pl/resources/html/article/details?id=227545&language=pl>