

Krystyna Duraj-Nowakowa

STUDIOWANIE
LITERATURY
PRZEDMIOTU

Akademia
Ignatianum

Wydawnictwo WAM

Kraków 2012

© Akademia Ignatianum, 2012
ul. Kopernika 26 • 31-501 Kraków

Redakcja
Ewa Zmuda

Projekt okładki i stron tytułowych
Andrzej Sochacki

978-83-7614-043-8 (Akademia Ignatianum)
978-83-7505-906-9 (Wydawnictwo WAM)

WYDAWNICTWO WAM
ul. Kopernika 26 • 31-501 Kraków
tel. 12 62 93 200 • faks 12 42 95 003
e-mail: wam@wydawnictwowam.pl
www.wydawnictwowam.pl

DZIAŁ HANDLOWY
tel. 12 62 93 254-255 • faks 12 43 03 210
e-mail: handel@wydawnictwowam.pl

KSIĘGARNIA INTERNETOWA
tel. 12 62 93 260, 12 62 93 446-447
faks 12 62 93 261
e.wydawnictwowam.pl

Drukarnia Wydawnictwa WAM
ul. Kopernika 26 • 31-501 Kraków

SPIS TREŚCI

WSTĘP	7
1. STUDIOWANIE LITERATURY PRZEDMIOTU	15
1.1. Swoistość i zasady oraz rodzaje poznania naukowego	15
1.2. Problem i problematyka a problemowość studiów literaturowych.	51
1.3. Cele i zadania poznawania teoretycznego	68
2. PROCEDURA POZNAWANIA PIŚMIENICTWA SPECJALISTYCZNEGO	110
2.1. Problemowe tezy z literatury	110
2.2. Metody studiów nad literaturą.	121
2.3. Techniki i narzędzia poznania studyjnego	144
3. WYJAŚNIENIE STANU WIEDZY O PRZEDMIOCIE STUDIÓW	190
3.1. Analizy tekstów specjalistycznych.	190
3.2. Interpretacje publikacji naukowych	206
3.3. Uogólnianie danych ze studiów literaturowych, wnioski i postulaty ..	237
PODSUMOWANIE	253
BIBLIOGRAFIA	257
Bibliografia przedmiotu	257
Bibliografia opracowań metodycznych	263
WYKAZ TABEL I RYSUNKÓW	264
USZCZEGÓLOWIONY SPIS TREŚCI	265

CONTENTS

INTRODUCTION	7
1. THE PECULIARITY OF THE RESEARCH INTO SUBJECT LITERATURE	15
1.1. Principles and categories of scientific cognition	15
1.2. Problem, the problems and involved problems of literature research ..	51
1.3. Aims and tasks of theoretical cognition	68
2. A PROCEDURE OF SPECIFIC WRITINGS' COGNITION	110
2.1. Problem theses from literature.	110
2.2. Methods of literature research	121
2.3. Techniques and tools of studio cognition.	144
3. AN INTERPRETATION OF THE STATE OF KNOWLEDGE CONCERNING THE MATTER OF RESEARCH	190
3.1. Analysis of specialist test.	190
3.2. Interpretation of scientific publications	206
3.3. Generalizations, conclusions and postulatem from literature research	237
SUMMARY	253
BIBLIOGRAPHY	257
Subject bibliography	257
Bibliography of methodical Works.	263
List of table and diagrams	264

INHALTSVERZEICHNIS

EINFÜHRUNG	7
1. DIE EIGENTÜMLICHKEIT DER STUDIEN ÜBER DIE FACHLITERATUR	15
1.1. Das Wesse, die Grundsätze und Arten der wissenschaftlichen Erkenntnis	15
1.2. Das Problem, die Problematik und Problemstellung der literaturwissenschaftlichen Studien	51
1.3. Ziele und Aufgaben der theoretischen Erkenntnis	68
2. DIE BEHANDLUNGSWEISE DER ERKENNTNIS VON FACHSCHRIFTTUM	110
2.1. Die Problemthesen von der Literatur	110
2.2. Die Methoden der Studien über die Literatur	121
2.3. Die Technikę und Werkzeuge der Studierkenntnis	144
3. DIE ERLÄTERUNG DES WISSENSTANDES ÜBER DEN UNTERSUCHUNGSgegenSTAND	190
3.1. Die Analyse des Fachtextes	190
3.2. Die Interpretation der wissenschaftlichen Publikationen	206
3.3. Die Verallgemeinerungen, Schulussfolgerungen und Forderungen von den literaturwissenschaftlichen Studien	237
ZUSAMMENFASSUNG	253
BIBLIOGRAPHIEN	257
Die Bibliographie des Gegenstandes	257
Die Bibliographie der methodisen Bearbeitungen	263
Das Verzeichnis der Tebellen und Schemata	264

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	7
1. СПЕЦИФИКА ИЗУЧЕНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРЕДМЕТУ.....	15
1.1. Сущность, основания и виды научного познания.....	15
1.2. Проблема, проблематика и проблемность изучения литературы... ..	51
1.3. Цели и задачи теоретического познания.....	68
2. ПРОЦЕДУРЫ ИЗУЧЕНИЯ СПЕЦИАЛИЗИРОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	110
2.1. Проблемные тезисы по литературе	110
2.2. Методы изучения литературы	121
2.3. Приемы и средства учебного исследования	144
3. ОПРЕДЕЛЕНИЕ СТЕПЕНИ ИЗУЧЕННОСТИ ПРЕДМЕТА ИССЛЕДОВАНИЙ.....	190
3.1. Анализ специализированного текста.....	190
3.2. Интерпретация научных публикаций	206
3.3. Обобщения, выводы и требования, почерпнутые из изучения литературы	237
ИТОГИ	253
БИБЛИОГРАФИИ	257
1. Библиография предмета	257
2. Библиография методических работ.....	263
Список таблиц и схем	264

WSTĘP

Adresaci i geneza książki

Opracowanie niniejsze kierujemy do czytelników zainteresowanych samouctwem, czyli specyficznym uczeniem się, doształcaniem się i doskonaleniem zdobytej wiedzy oraz do początkujących autorów rozpraw. Powstawało ono bowiem na skutek impulsów płynących z własnych studiów literaturowych, ale bodźcem najsilniejszym były procesy współdziałania ze studentami, licencjantami, magistrantami i doktorantami, podczas których dojrzewała decyzja napisania takiego tekstu na ich potrzeby. Potrzeba opracowania takiej książki dała się zaobserwować nie tylko podczas zajęć akademickich (proseminariów i seminariów, wykładów i konwersatoriów oraz ćwiczeń), ale nade wszystko podczas lektur, analiz i oceniania rozpraw awansowych, w toku tak konsultacji, jak i własnych prac w zaciszu gabinetu i czytelnicy bibliotecznych. Materiały, które znalazły się w tej książce, zbierane były najpierw na potrzeby samej autorki, by przekonać się, co wiadomo o sposobach studiowania literatury przedmiotu poznania.

W polskiej tradycji akademickich prac awansowych w pedagogice tak złożyły się okoliczności i praktyka, iż takie prace „teoretyczne”, czyli wyłącznie studyjne nie są wystarczająco dobrze widziane. Z reguły lepiej, a może i łatwiej prowadzone oraz przyjmowane są takie opracowania awansowe, dowodzące wypróbowania sił kandydata w pełnym cyklu poznania: od oświetlenia problematyki w teorii przez założenia metodologiczne i koncepcję metodyki badań własnych aż po opracowanie ich wyników zarazem studyjnych i empirycznych.

Przedmiot autorskiego opracowania

Zawarte tu materiały zostały tak dobrane i ułożone, jak ukazują to oba rodzaje spisów treści, tzn. ogólniejszy na początku, zaś szczegółowszy na

końcu książki. Materiały te zdają się mieć walory na tyle uniwersalne, że mogą być wykorzystywane we wszystkich rodzajach studiów, opisów i gatunków publikacji rozmaitych dyscyplin naukowych. Nie jest bowiem obojętne dla żadnej dziedziny i dyscypliny oraz specjalności nauki, jak opracowany zostanie stan wiedzy o wybranym problemie poznania jako cel komplementarnych prac w przypadku opisu pełnego cyklu poznawczego od przesłanek teoretycznych przez koncepcję badań własnych i ich realizację aż po opracowanie wyników. Szczególnej jednak wagi nabiera opis stanu wiedzy w wyłącznie studyjnych opracowaniach literatury przedmiotu. Zaś tu zajmować się będziemy właśnie głównie studiami literatury przedmiotu poznania, a nie pozyskiwaniem wyników badań empirycznych o samej rzeczywistości. Będzie nas tu zatem wielowymiarowo interesować kontekst epistemologiczny, tzn. zdobycie wiedzy, i gnoseologiczny, tj. proces jej zdobywania nt. tytułowego problemu, a nie tylko kontekst ontologiczny poznania naukowego, tzn. samej rzeczywistości. Samodzielne, tzn. osobne i wyłączone studia literaturowe, czyli poznanie teoretyczne, to wszelkie poznanie zmierzające do zgromadzenia wiedzy, które pozwala budować pewne formy jej generalizacji, uogólnienia w rozmaite postaci efektów od spostrzeżeń, przez prawa naukowe aż po teorie. Jednak każdy wybrany problem poznawczy tak teoretyczny, jak i praktyczny, czyli realizacyjny, powinien być najpierw skonfrontowany z dotychczasowymi, rzeczowo najbliższymi, jak i dalszymi osiągnięciami danej specjalności, potem jej najbliższych dyscyplin nauki za pomocą ich analizy i interpretacji, tj. sprawdzenia poprawności twierdzeń oraz syntetyzowania przez uogólnianie, wnioskowanie i postulowanie kierunków i zakresów dalszych prac poznawczych. Właśnie ta procedura została wybrana za nadrzędny przedmiot i problem niniejszej książki.

Przydatność i cele książki – praktyczne, teoretyczne i dydaktyczne

Jak częściowo wynika już z dotychczasowych wywodów, w niniejszej książce zajmujemy się – nie wyłącznie, ale głównie – studium piśmiennictwa fachowego dla trzech celów opracowania stanu wiedzy o wybranym przedmiocie: (1) samoistnego studium teoretycznego lub/i (2) studium nadrzędnego albo współrzędnego wobec dopiero dalej i później

opracowywanych przesłanek metodologicznych i autorskiej, a wyprowadzonej z nich koncepcji badań, a potem jeszcze i omówienia pozyskiwanych materiałów empirycznych oraz – nawet – (3) przygotowania się do egzaminów i kolokwium.

Jednak oprócz tych celów naukowych, dydaktycznych i wychowawczych na danym etapie rozwoju wiedzy, którą zgromadziliśmy z zastanych publikacji fachowych oraz ze względu na wspomniane dominowanie owych pełnych kompozycyjnie i warsztatowo rozpraw awansowych, raz po raz, tu i ówdzie, czynimy dygresje – jak to oceniali pierwsi czytelnicy maszynopisu – o niepoślednim znaczeniu poznawczym i wydatnej przydatności praktycznej, choć o różnym stopniu związku z tytułem, na temat także procesu poznania empirycznego. Te opisy traktujemy tu drugoplanowo, ale spójnie oraz komplementarnie i często przez podobieństwa lub zróżnicowanie, czyli konfrontatywnie.

Otóż bowiem – jak uczą wieloletnie doświadczenia promotorki i recenzentki – ten proces poznania empirycznego jest lepiej i bliżej wykładany oraz ćwiczony w toku przedmiotu „Metodologia badań...”, częściej praktykowany podczas ćwiczeń i seminariów oraz więcej znany z literatury o warsztacie poznawania. Dlatego przez zestawienia kontrastowe, a czasem przez ujawnianie pewnych bliskości, wydać się może jaśniejszy, wyraźniejszy i bardziej zrozumiały oraz dzięki temu w konsekwencji prawdopodobnie prostszy do zastosowania.

Poza kontaminacją, tj. skrzyżowaniem czynników heterogennych tych dwu przeciwstawnie odmiennych procesów poznania niniejsze opracowanie w warstwie rzeczowej i formalnej dotyka w zróżnicowanej głębi i szerokości dwóch innych aspektów tytułowej problematyki studiowania literatury przedmiotu. Albowiem jawi się ta problematyka jako nadrzędna wobec jej podporządkowanych celów: 1) studiowania dla poszerzenia własnych horyzontów poznania, czyli samouctwa, tj. samokształcenia i 2) samodoskonalenia się, np. zawodowego, czyli podnoszenia kwalifikacji. Tak ukierunkowane samokształcenie i samodoskonalenie w praktyce może i przebiega nieco inaczej (w tempie, zakresie, poziomie i kontroli), ale prawidłowo czyż nie powinno przebiegać analogicznie w kolejności i strukturze czynności, jak im nadrzędny proces ogólny studiowania literatury przedmiotu bez względu na cel? Czy nie są to bowiem tylko inaczej w szczegółach ukierunkowane cele tych procesów; bardziej ukierunkowane na skutki z uwagi na recenzowanie i ocenianie na awans, bądź zaledwie samoocenie?

Wyjaśnienia wymaga więc specyfika autorskiego podejścia do tytułowej problematyki, którą sytuujemy pomiędzy metodologią nauk a metodyką i technologią pracy umysłowej, zwanej też inżynierią wiedzy. Nie zamierzaliśmy opracowywać tylko kolejnego, czysto praktycznego, przewodnika. Natomiast zamiarem uczyniliśmy napisanie takiej książki, która – spełniając funkcję przewodnika – zachęciłaby i przekonała jednocześnie do sensu jej wykorzystania przez potencjalnych adresatów, a przy okazji wyeksponowałaby uwarunkowania i perspektywy naukowe takich pogłębionych studiów literaturowych dla dalszych poszukiwań poznawczych. Dlatego treści tu zawarte rzucone są na szersze tło metodologiczne, na nim zaś osadzamy treści metodyczne i technologiczne, zakładając, że przez metodykę poznania rozumie się konkretne zastosowanie jakiejś sprawdzonej metody, a przez technologię prac pojmujemy rzemiosło lub sztukę użycia danej metody, natomiast przez technikę rozumie się biegłość i kunszt czynności poznawczych.

STUDIOWANIE LITERATURY PRZEDMIOTU

1.1. SWOISTOŚĆ I ZASADY ORAZ RODZAJE POZNANIA NAUKOWEGO

1.1.1. Specyfika poznania naukowego na tle przedzałożeń

Pojęcie nauki i metodologii nauk

Jeśli akapity wstępu spełniły rolę wprowadzenia formalnego do całości tekstu niniejszej książki, to następne strony już właściwego tekstu mają za zadanie wprowadzić Czytelnika do meritum jej problemu tytułowego. Będą to najpierw tzw. przedzałożeń metodologiczne, czyli określone tło dla rozwiązywania zagadnień szczegółowszych i konkretniejszych. Dlatego dalej, jednak w sposób dość skrótowy, zajmiemy się wybranymi kwestiami warsztatowymi przez zwięzłe omówienie zagadnień najbardziej istotnych dla treści i struktury całej książki. Zawrzemy tu podstawowe informacje z metodologii nauk i nauki o nauce. Oparcie na tych podstawach jest przecież budowaniem właśnie owych koniecznych – ściślej związanych z tematem – przedzałożeń (o których w sposób kompetentny i przekonujący oraz wielostronny i zajmujący pisze W. Kaczyńska, 1992).

Zajmiemy się najpierw pojęciem nauki, aby potem zbliżyć się do jej metodologii. Nazwa *nauka* jest używana do przenoszenia i utrwalania wielu pojęć, z których interesują nas dwa znaczenia: funkcjonalne i wynikowe. Nauka rozumiana funkcjonalnie jest procesem badania naukowego. I ten kontekst w niniejszym opracowaniu będzie nam towarzyszył do końca tekstu. Natomiast nauka rozumiana wynikowo, to rodzaj wiedzy, nazywany wiedzą naukową, uzyskanej przez racjonalnie organizowane badania. Ten kontekst w niniejszej książce będzie nam przyświecał jako cel dalszy, na-

wet dalekosiężny, ujmowany efektywnościowo. Zaś ze względu na źródła wyróżnia się dwa sposoby poznawania samodzielne i komunikatowe (por. W.S. Jevons, 1960).

Poznanie samodzielne jest poznaniem podmiotowo bezpośrednim i dzięki temu oryginalnym. Oznacza to, że osoba poznająca w ten sposób uzyskuje wiedzę przez postrzeganie i myślenie, czyli dzięki procesom własnych organów – zmysłów i własnego mózgu. Poznanie samodzielne może być naukowe lub nienaukowe. Zaś poznanie komunikatowe następuje przez przekazywanie wiedzy od jej twórców do odbiorców. Osoba nabywająca wiedzę poznaje określone przedmioty przez wypowiedzi innej osoby, która przedmioty te samodzielnie już poznała. Poznanie komunikatowe, tak samo jak samodzielne, dzieli się na naukowe i nienaukowe, czyli właśnie potoczne (por. J.J. Jadacki, 1985). W tym opracowaniu najbliżsi będziemy procesowi poznawania samodzielnego z myślą o jego ujęciu komunikatowym w przyszłości, czyli o dydaktyce wybranego np. z planu przedmiotów kierowanego studiowania w szkole wyższej lub samodzielnego.

Główne procesy tworzenia wiedzy a istotne cechy wiedzy naukowej

Najbardziej ogólną i ważną cechą poznania naukowego jest racjonalność. Racjonalne jest takie poznanie przez studiowanie lub/i przez badanie, którego cel ustalono, metody realizacji oparto na aktualnej i adekwatnej do tego celu wiedzy metodologicznej. Racjonalność badania jest też określana jako jego metodyczność, czyli trafność doboru metod i środków do założonych celów teoretycznych albo badawczych i do warunków ich realizacji. Metodyczność jest warunkiem uzyskania wiedzy naukowej. I takim racjonalnie zorganizowanym procesem poznania, ale głównie studyjnego, jego metodyką realizacji zajmować się będziemy w całej książce.

Dyscypliny naukowe traktujące o racjonalności tworzenia wiedzy oraz o cechach wytworzonej wiedzy nazywane są metodologiami nauk. Nazwa „metodologia nauki”, najkrócej mówiąc, znaczy tyle, co nauka o metodach poznawania naukowego. Składniki nazywane są wypowiedziami wiedzy twórczymi, ponieważ informują o tym, jak są wykonywane badania naukowe i jakie cechy powinny mieć wyniki tych badań (por. pionierskie opracowanie: H. Muszyński, red., 1967).

Zwróćmy ponadto uwagę na główne procesy tworzenia wiedzy. Wiedza naukowa powstaje jako wynik pracy studyjnej i badawczej dwóch odmian

poznania naukowego, tylko stylistycznie, nie rzeczowo (byłoby to błędem), z sobą utożsamianych, zwłaszcza jej głównego składnika – procesów poznawczych. Do głównych procesów poznawczych należą często zhierarchizowane formy: postrzeganie, wyobrażanie i tworzenie pojęć przez myślenie i zapamiętywanie, budowanie twierdzeń i prawidliwości, praw i teorii naukowych. Ogół procesów poznawania naukowego dzielony jest na dwa poziomy: 1) poziom obserwacji i 2) poziom poznawania abstrakcyjnego. Postrzeganie jest bezpośrednim odbiciem przedmiotu w mózgu człowieka, zachodzącym w czasie kontaktu jego narządów zmysłowych z tym przedmiotem. Nie zawsze i nie wszystkie przedmioty będące w zasięgu zmysłów obserwatora są przez niego postrzegane. Postrzegane są bowiem tylko te przedmioty, na które, podkreślmy, obserwator zwrócił uwagę mimowolnie lub celowo, i tylko wtedy, kiedy obserwator ma sprawnie działające zmysły i mózg oraz kiedy jest dostatecznie przytomny i uważny oraz dokładny (metody myślenia naukowego por. J. M. Bocheński, 1992).

Ważnym rodzajem procesów poznawczych obok postrzegania jest myślenie, ponieważ obejmuje ono formułowanie i przekształcanie sądów logicznych, będących wynikiem własnych doświadczeń albo uzyskanych od innych ludzi i zapamiętanych. Formułowanie sądów polega na przypisywaniu albo odmawianiu przedmiotom istnienia oraz na przypisywaniu albo odmawianiu przedmiotom posiadania cech i zachodzenia między nimi relacji (w tych kwestiach logikę pragmatyczną por. K. Ajdukiewicz, 1965).

Wyróżnia się – jak wiadomo – dwie formy myślenia: konkretne, czyli obrazowe, i abstrakcyjne. W myśleniu konkretnym składnikami sądów logicznych są wyobrażenia postrzegawcze, pamięciowe i projekcyjne, zaś w myśleniu abstrakcyjnym – pojęcia. To one są materią elementarną dla budowania wiedzy za pośrednictwem ich nazw, czyli terminów (język i poznanie por. K. Ajdukiewicz, 1985).

Badania naukowe są stale narażone na błędy. Błędy poznawcze i badawcze są określane jako niezamierzone uchybienia wobec zasad naszych prac wiedzotwórczych. Błędy badawcze w ich rozległym znaczeniu mają najczęściej następujące źródła:

1. Wrodzone skłonności badaczy do upraszczania.
2. Tkwiące w umysłach badaczy nawyki do uproszczonego myślenia.
3. Podatność organów poznania na zakłócenia, obniżające sprawność poznawania i myślenia badaczy.

4. Wpływ stanów emocjonalnych na nastawienie badacza do przedmiotu badań.

5. Niedostatek umiejętności metodycznych.

6. Nieracjonalna organizacja badań (jeszcze inne klasyfikacje niebezpieczeństw usterek w poznaniu por. R. Hyman, 1968).

Właśnie niebezpieczeństwa popełniania tych błędów wzmagają konieczność lepszego ich rozeznania i dzięki temu przygotowania się do wykonywania prac poznawczych na różnych ich etapach, także na etapie studiów literatury przedmiotu zainteresowań.

Twórczy aspekt nauki i nauk humanistycznych, ich miejsce wśród innych nauk

Twórczy aspekt nauk zasługuje na szczególną uwagę dlatego, ponieważ twórczością nazywane są działania realizowane bez wzorców – z powodu ich obiektywnego braku – a mające na celu otrzymanie wytworów oryginalnych i zarazem cennych społecznie i naukowo. Praca naukowa jako praca twórcza wymaga wyobraźni. Wyobraźnia jest niezbędna, gdyż pozwala dostrzegać i trafnie formułować cele poznania i badań, tzn. antycypować te cele, czyli je sobie najpierw wyobrazić, wybrać albo wymyślić i opracować własne metody, dokonać nowych uogólnień, dostrzec błędy we własnej i cudzej pracy. Jednak w pracach naukowych występują równolegle zwykłe procesy rutynowe i niezwykłe, chciałoby się powiedzieć, procesy twórcze. Zaś w pracach twórczych – jak nam wiadomo – wyróżniane są cztery fazy:

1. Preparacja, obejmująca nie tylko świadome próby rozwiązania problemu, ale i czynności (!) dokształcania się autora.

2. Inkubacja – okres, w którym autor nie myśli świadomie o problemie, ale w jego mózgu już jednak zachodzą podświadomie procesy prowadzące do rozwiązania postawionego problemu.

3. Ołśnienie – pojawienie się w świadomości badacza pomysłu rozwiązania problemu.

4. Sprawdzenie i sprecyzowanie rozwiązania (o stadiach atakowania problemów poznania por. Z. Pietrasiński, 1983).

Wszystkie te 4 fazy mogą pojawiać się lub być wywoływane w całym procesie studiowania literatury przedmiotu. Twórczość naukowa polega ponadto na stwierdzeniu podobieństw i różnic między przedmiotami przez gromadzenie i kombinacje (skojarzenia) treści poznawczych. Dlatego tak

istotne jest pozyskiwanie i porządkowanie, czyli tematyczne układanie materiałów studyjnych z piśmiennictwa oraz danych z badań.

Nie każdy jednak rodzaj nowości jest cenny dla nauki. Wiedzę naukową wzbogacają tylko takie twierdzenia oryginalne, które równocześnie są ważne dla rozwoju nauki i użyteczne dla społeczeństwa (w związku z tym zagadnieniem warto poznać wprowadzenie do psychologii wiedzy osobiściej por. J. Pieter, 1993).

Twórczość naukowa wówczas jest efektywna, gdy jej wytwór spełnia następujące warunki:

1. Jest obiektywnie nowy, czyli obejmuje nieznaną treść.
2. Zawiera treści ważne dla rozwoju nauki lub praktyki.
3. Został opublikowany w komunikatywnej formie, pisemnej lub innej, a hierarchia ważności poznawczych autora jest bliska hierarchii występującej w świadomości uczonych (elementy teorii poznania i metodologii nauk por. T. Kotarbiński, 1990).

Ze względu na stawiane cele i wyniki realizacji zadań z nimi splecionych twórczość naukowa jest zwykle przeciwstawiana twórczości np. technicznej (por. także epistemologię i metodologię np. nauk ekonomicznych – S. Żurawicki, 1989).

W naszym opracowaniu ważne jest rozumieć pełniej miejsce nauk humanistycznych wśród innych nauk. Rozwój badań i przyrost wiedzy naukowej wywołują potrzebę podziału pracy między badaczami, podziału dyscyplin naukowych oraz rozstrzygnięcia, jaki zasób wiedzy zasługuje na miano samodzielnej nauki. Rozstrzygnięcie takie jest jednak trudne z powodu braku niekwestionowanych kryteriów podziału wiedzy naukowej. Metodolodzy w tych okolicznościach zalecają stosować celowo dwa kryteria kwalifikowania: a) ilość wiedzy możliwej do opanowania przez jednego pracownika naukowego, b) uznanie danego zasobu wiedzy za godny zdobywania w wyższych uczelniach. Są to jednak mało ostre i nie dość dokładne kryteria, nie pozwalają bowiem stwierdzić bezpośrednio, jakie są zakresy poszczególnych nauk, ani ustalić, czy dany zasób wiedzy nazywany nauką (dziedziną lub dyscypliną naukową) jest nauką, czy węższej – dyscypliną, lub tylko działem nauki. W praktyce rodzaje i zakresy nauk są ustalane umownie pod wpływem zainteresowań badaczy albo potrzeb dydaktycznych i/lub praktycznych, często jednak zdarza się także, że przedmioty studiów w szkołach wyższych mają inne zakresy, zawarte skrótowo w sylabusach, niż odpowiednie dyscypliny naukowe (zagadnienia struktury nauki por. E. Nagel, 1970).

W niniejszej książce zainteresują nas szczególnie cechy potocznej wiedzy humanistycznej, ponieważ taka wiedza jest najstarszym rodzajem wiedzy ogólnej. Aż do czasów nowożytnych (XVII w.) była to jedyna wiedza. Stała się ona tylko częścią wiedzy zawodowej, zachowała jednak wysoką rangę, występuje bowiem we wszystkich instytucjach i jest komplementarna w stosunku do stosowanej w praktyce wiedzy naukowej. Wiedza potoczna powstała w wyniku tzw. w ogólności życiowych i zawodowych doświadczeń ludzi zajmujących się bezpośrednio zdobywaniem, wytwarzaniem i wymianą dóbr – w przypadku pedagogiki – głównie dóbr humanistycznych. Do wiedzy potocznej zaliczane są też przysłowia. Prakseolodzy, także na przykład my filolodzy, widzą w nich istotne osiągnięcia mądrości ludowej, gdyż dotyczą ważnych spraw życiowych i zawodowych, co uzasadnia i podkreśla między innymi we wstępie do prakseologii T. Pszczołowski (1960).

Przedmiot poznania humanistyki

Ważne jest też wyodrębnienie przedmiotu badań nauk humanistycznych i/lub społecznych, do których zaliczamy naszą pedagogikę (o co jeszcze nadal się spieramy). Nazwa *przedmiot badań* wchodzi w zakres szerszej nazwy *przedmiot poznania*, która jest definiowana jako określenie tego, co istnieje poza podmiotem poznającym, o czym ludzie mogą myśleć, pisać i mówić. To więc ważne w niniejszej rozprawie słowo kluczowe mamy już wstępnie zdefiniowane.

Można stwierdzić, że przedmiotem badań humanistycznych są głównie sprawy i osoby, grupy społeczne oraz ich kwestie i przedmioty materialne, częściowo nawet i przedmioty idealne, dodatkowo znaki, wyrażenia i odzworowania wyników badań (konkretne ilustracje przedmiotów poznania na przykładzie pedagogiki por. H. Muszyński, 1971; 60-106).

Cechy wiedzy naukowej a jej społeczne funkcje

W kontekście poznania tak studyjnego, jak i empirycznego zwracają uwagę jeszcze i inne istotne cechy wiedzy naukowej jako wiedzy funkcjonalnej, czyli użytecznej. Wiedza naukowa jest rodzajem informacji. Informacja zaś jest zwykle określana, wzorem Norberta Wienera (1961), jako treść zaczerpnięta przez podmiot poznający ze świata zewnętrznego za pomocą receptorów nerwowych lub technicznych. Aby móc prawidłowo formuło-

wać i wykorzystywać wiedzę naukową, trzeba znać jej cechy, zwłaszcza stanowiące podstawę oceny i kryteria zaliczania jej składników do wyników twórczości naukowej. Nieznajomość takich cech powoduje kwalifikowanie składników wiedzy nienaukowej do wiedzy naukowej, przecenianie albo niedoceniając dzieł naukowych lub ich składników.

Składnikami wiedzy naukowej są zdania gramatyczne i ich równoważniki. Większość z nich stanowią twierdzenia, czyli sformułowania już II stopnia po spostrzeżeniach. Obiektywność wiedzy, o czym będziemy jeszcze nie raz pisać, jest interpretowana jako rzeczowość i bezstronność wypowiedzi. Bezstronność zaś jest rozumiana jako niezależność treści wypowiedzi od upodobań albo uprzedzeń jej autora. Wartość wiedzy naukowej wynika przede wszystkim z jej prawdziwości, dlatego za naukowe uznawane są tylko twierdzenia prawdziwe (sztuka i efekty poznania naukowego por. W.I.B. Beveridge, 1960).

Zatrzymajmy uwagę jeszcze na obiektywizmie wiedzy naukowej. Postawa obiektywna badacza zależy od jego prawdomówności i metodycznych kompetencji, między innymi rzetelności i odpowiedzialności, dlatego w pracy badawczej powinien on wykazać następujące właściwości:

1. Poddawać swoje poglądy naukowe własnej i cudzej krytyce.
2. Bezstronnie rozważać cudze poglądy, niezgodne z własnymi.
3. Zmieniać własne poglądy, gdy znajdzie fakty niezgodne z nimi.

Wiążą się te cechy badacza zatem z koniecznością postawy nie tylko problemowego, ale jednocześnie i krytycznego podejścia, jak to eksponuje np. J. Kmita (J. Kmita, red., 1976). Cechy te mogą przynosić owoce także w procesie studiowania piśmiennictwa.

Kolejną istotną cechą twierdzeń naukowych, uznaną za swoistą cechę stylu naukowego, jest ścisłość. W nauce, podobnie jak w myśleniu potocznym, ścisłość wypowiedzi bywa utożsamiana z jej zwięzłością lub szczerogółowością, ale też z precyzją i dokładnością oraz wspomnianą już rzetelnością autora. Nie jest łatwo w praktyce zastosować tę cechę, wymaga ona starań i dbałości autora.

Od zwrócenia uwagi na wybrane właściwości budowania wiedzy przejdźmy do jej zastosowalności. Metodolodzy nauk przypisują wiedzy naukowej cztery rodzaje takiej użyteczności społecznej, nazwane funkcjami nauk w działalności życiowej człowieka: wyjaśniającą, diagnostyczną, prognostyczną i praktyczną. Przy czym funkcja diagnostyczna polega na wykorzystywaniu wiedzy do rozpoznawania i klasyfikowania przez ludzi

rzeczy i zjawisk oraz na ułatwianiu ludziom poznawania pewnych zjawisk jako przyczyn na podstawie zaobserwowanych objawów-skutków albo na odwrót. Zaś funkcja wyjaśniająca polega na bezpośrednim zaspokajaniu ciekawości, czyli na umożliwianiu ludziom zrozumienia zjawisk, które ich zainteresowały. Jest ona pełniona przez nauki humanistyczne na równi z innymi naukami teoretycznymi i praktycznymi. Funkcja prognostyczna rezultatów poznania polega na możliwości wykorzystywania wiedzy diagnostycznej i wiedzy o związkach przyczynowo-skutkowych do przewidywania stanów rzeczy i przebiegów zjawisk danego typu w przyszłości. Natomiast funkcja praktyczna, zwana też pragmatyczną, wiedzy humanistycznej polega na jej wykorzystaniu do doboru i kwalifikacji celów podmiotu, do formułowania systemów i podsystemów poznania, do kształtowania zachowań ludzi oraz do doboru zasobów i nakładów tak, aby efektywnie uzyskać założone cele.

Także wyniki studiowania literatury przedmiotu mogą wykazywać cechy którejs z tych funkcji lub wszystkie łącznie. Ich wybór, dokonany by osiągnąć cel, wiąże się z wyborem rodzaju poznania naukowego. Oto jak wyobrażenie celu poznania może (wzajemnie) determinować wybór całej metodyki poznania i poszczególnych jej etapów-składników.

Funkcje nauki dzielone są na dwa zasadnicze rodzaje – teoretyczne i praktyczne. Ten podział dla problemu niniejszej książki ma szczególne znaczenie i użyteczność. Aby podział ten nie był błędnie rozumiany, należy pamiętać, że: a) poszczególne dyscypliny naukowe pełnią wymienione dwie funkcje w różnym zakresie, b) użyteczność nauki bywa bezpośrednia i pośrednia, c) dana dyscyplina naukowa może obejmować partie wiedzy niejednorodne pod względem użyteczności (filozofowanie w kontekście nauki por. J. Życiński i in., 1987; zaś filozofowanie w kontekście naszej pedagogiki por. K. Denek, J. Gnitecki, red., 1991).