

Mateusz Bonecki

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Epistemologia społeczna wobec kulturowego uczenia się

Wprowadzenie

W artykule podejmuje się zagadnienie kultury w sensie epistemicznym, tj. kultury rozumianej jako system przekonań. Stanowi ona, z jednej strony, regulator praktyki społecznej, z drugiej zaś, jest systemem wiedzy dotyczącej rzeczywistości, w której funkcjonują uspołecznione jednostki. Założenie powyższe jest typowe dla wielu stanowisk w ramach epistemologii społecznej, które dodatkowo przyjmują, że wszelkie praktyki społeczne są praktykami wiedzytwórczymi.

Właśnie w takim kontekście artykuł niniejszy nawiązuje do prowadzonych przez Annę Pałubicką badań nad związkami łączącymi potoczną i naukową praktykę badawczą, które to zbliżyły nauki o kulturze, przyjmujące epistemiczne rozumienie kultury, do nurtu epistemologii społecznej. Na tak zakreślonym tle rozwinięta zostanie idea społeczno-kulturowego uczenia się, przez które nie rozumie się procesu przyswajania wiedzy kulturowej przez jednostki, ale modyfikowania zasobów wiedzy społeczeństwa jako całości oraz – pośrednio – usprawniania praktyk opartych na tak modyfikowanej wiedzy.

Epistemologia społeczna

Kwestia społecznego charakteru wiedzy naukowej stała się jednym z centralnych zagadnień filozofii dopiero w XX w. Przesunięcie problemowe, o którym tu mowa, wynika częściowo ze zmiany paradygmatu filozofowania – z mentalistycznego na językowo-komunikacyjny. Przekonanie, które zawdzięczamy Wittgensteinowi, mówiące, że granice języka są zarazem granicami (poznawalnego) świata, na dobre

odmieniło zakres problemów teoriopoznawczych. Wystarczyło bowiem zdać sobie sprawę z tego, że język jest instytucją społeczną, która służy przede wszystkim komunikacji, aby problemu poznania nie dało się już dłużej formułować w perspektywie indywidualistycznej. Oczywiście wczesny Wittgenstein z taką konstatacją by się nie zgodził, dlatego też pozostaje on zarazem pierwszym filozofem paradygmatu lingwistycznego i ostatnim reprezentantem metodologicznego solipsyzmu.

Jak pisze Karl-Otto Apel, solipsyzm metodologiczny zasadza się na tym, że

[...] nowoczesna *l o g i k a n a u k i*, która nie reflektuje nad ostatecznymi presupozycjami *a priori*, dziedziczy [...] milczące założenie tradycyjnej epistemologii: mianowicie, że pojedynczy, samotny podmiot wiedzy jest w stanie uprzedmiotwić cały świat, włączając w to współbliznich. (Apel 1972: 5)

Tym samym solipsyzm czy indywidualizm metodologiczny przyjmuje, że wiedza naukowa może być wytworem indywidualnego podmiotu, *solus ipse*. Wraz z tym, niektóre orientacje pozostające w ramach tego sposobu myślenia przyjmują dodatkowo, że wszelkie poznanie można uzyskać, a czasem nawet i uzasadnić, opierając się jedynie na tym, co dane jest świadomości jednostkowego podmiotu. Wedle Jerzego Kmity indywidualizm metodologiczny stanowi

[...] świadomie lub *implicite* tylko zakładaną przesłankę wszelkich orientacji epistemologicznych, dla których repertuar problemów podstawowych generowany jest niemal wyłącznie przez rozważanie sytuacji: jednostkowy podmiot poznający – przedmiot poznania. (Kmita 1976: 140)

Mając na uwadze tak ukształtowany krajobraz intelektualny, zagadnienie wiedzy uspołecznionej można uchwycić trojako, stawiając poniższe pytania:

- (i) W jakim sensie wiedza i poznanie są uwarunkowane społecznie?
- (ii) W jakim sensie praktyka naukowa jest praktyką społeczną?
- (iii) W jakim sensie dowolna praktyka społeczna jest praktyką wiedzytwórczą?

Pytanie (i) wyraża problem, z którym początkowo mierzyła się klasyczna socjologia wiedzy reprezentowana chociażby przez Karla Mannheima czy Karola Marksa. Dla Mannheima przedmiotem socjologii wiedzy były formy społecznej determinacji poznania (Mannheim, 2008). W socjologii podejmowano też kwestię zrelatywizowanych społecznie wyobrażeń czasu i przestrzeni lub schematów pojęciowo-klasyfikacyjnych, czego świadectwem są prace Emila Durkheima oraz Marcela Maussa (Durkheim 1990; Durkheim, Mauss 2001).

Pytanie (ii) zakłada, że praktyka naukowa (profesjonalna aktywność wiedzytwórcza) jest praktyką społeczną ze wszystkimi tego konsekwencjami. Poszczególne koncepcje, które odpowiadają na to pytanie, biorą pod uwagę mniejszy lub większy zakres tych konsekwencji, podejmując kwestię społecznego charakteru wiedzy w mniej lub bardziej abstrakcyjny sposób. Charles S. Peirce zwraca uwagę, że idea regulatywna poznania jako nieskończonego procesu badawczego zorientowanego na wypracowanie powszechnego konsensusu wśród badaczy (Peirce 1997) zakłada, iż podmiotem aktywności poznawczej nie może być indywidualium. Karl-Otto Apel, rozwijając koncepcję wspólnoty badaczy Peirce'a, zauważył, że

badacz musi móc „identyfikować się z nieskończoną wspólnotą eksperymentu (jako wymienialny jej członek), o której jednocześnie wie, że jej cel, stwierdzenie ostatecznej prawdy, nie zostaną osiągnięte za jego życia” (Apel 1973: 424). Przywołać można tutaj również wydaną w latach 30. XX w. pracę Ludwika Flecka, poświęconą m.in. zagadnieniu „kolektywów myślowych” (Fleck 1986), przez które rozumieć należy grupy jednostek oddziałujących na siebie intelektualnie. Jednostki wchodzące w skład takich kolektywów podzielają pewne przekonania stanowiące – jak określa to Fleck – „styl myślowy” danego kolektywu. Temat praktyki naukowej jako praktyki społecznej jest współcześnie najobszerniej dyskutowany w ramach tzw. studiów nad nauką i technologią (*science and technology studies*). W tym nurcie bada się relację nauki jako podsystemu społecznego do innych podsystemów społeczeństwa, wykazując, w jaki sposób aspekty społeczno-kulturowe determinują proces badawczy i – odwrotnie – jak produkty tego procesu rzutują na całościowe funkcjonowanie systemu społecznego. Wspomniany Fleck jest zaliczany do tego nurtu obok, przykładowo, Iana Hackinga czy Bruna Latoura (Bińczyk, Derra 2014).

Z kolei w przypadku pytania (iii) przyjmuje się założenie, że dowolna aktywność społeczna jest aktywnością poznawczą i wiedzotwórczą, która jako taka może zostać poddana analizie epistemologicznej. Oznaczałoby to, że tematem epistemologii są nie tylko twierdzenia i procedury związane z praktyką naukową, ale szeroko rozumiany zbiór dowolnego rodzaju przekonań oraz instytucji i praktyk generujących, upowszechniających i podtrzymujących te przekonania. Wiedza naukowa jako zbiór przekonań prawdziwych i uzasadnionych (np. eksperymentalnie) byłaby szczególnym przypadkiem wiedzy, która powstaje w toku specyficznych interakcji i aktywności składających się – w tym akurat przypadku – na praktykę badawczą. Poszerzenie obszaru refleksji epistemologicznej pozwala uchwycić aktywności takie jak generowanie wiedzy eksperckiej w toku wykonywania obowiązków zawodowych lub sprawdzanie i udoskonalanie wiedzy potocznej o konsekwencjach praktycznych.

Badania nad przekonaniami kolektywnymi, żywionymi przez grupy, organizacje lub instytucje (Gilbert 1987), stanowiłyby jeden z istotnych aspektów wyłaniającego się tutaj pola problemowego. Natomiast prace Alfreda Schütza (1984) z zakresu socjologicznej fenomenologii, który podejmował zagadnienie społecznej dystrybucji wiedzy, pokazują, w jaki sposób kwestia wiedzy społecznej przestała sprowadzać się do socjologicznej analizy praktyki naukowej. Wywodzące się z tego nurtu prace Petera L. Bergera i Thomasa Luckmanna (2010) dowodzą, że socjologia wiedzy musi objąć swoim zasięgiem również zwyczaje, instytucje społeczne, wartości, przekonania czy nawyki, które stanowią formy wiedzy fundamentalne dla funkcjonowania społeczeństwa, a praktyki społeczne są procesem nieustannego przetwarzania tego typu wiedzy.

Istotny wkład w eksplorację pola problemowego wyznaczonego pytaniem (iii) ma również myśl pragmatystyczna, która czerpie z filozofii zdrowego rozsądku.

Najlepszym tego przykładem jest teoria poznania Johna Deweya, której jednym z centralnych tematów jest właśnie kwestia upowszechnionej społecznie wiedzy zdroworozsądkowej. Pragmatyzm jest zainteresowany przekonaniem zdroworozsądkowymi przede wszystkim z tego względu, że to one odpowiedzialne są za pilotowanie działań podmiotu, a same te działania stanowią miejsce, w którym przekonania podlegają testowi doświadczenia i z którego wyrastają wszelkie problemy zarówno praktyczne, jak i teoretyczne. Właśnie w takim kontekście Dewey porównuje wiedzę zdroworozsądkową, stanowiącą przesłankę działań podejmowanych przez jednostki w życiu codziennym, z wiedzą naukową w aspekcie zdolności eksplanacyjnych i predykcyjnych obu tych rodzajów wiedzy (Dewey 1938).

Właśnie dla rozważań mieszczących się w obszarze wyznaczonym pytaniem (iii) warto zarezerwować określenie „epistemologia społeczna”. Niezależnie od jego źródeł w bibliotekoznawstwie (Egan, Shera 1952), termin ten jest od końca lat 80. XX w. stosowany w odniesieniu do dwóch nurtów refleksji nad społeczną produkcją wiedzy, firmowanych nazwiskami Steve’a Fullera oraz Alvina Goldmana.

Wedle Fullera epistemologia społeczna odpowiada na pytanie, w jaki sposób zorganizowana powinna być społeczna praktyka wiedzotwórcza, wzięwszy pod uwagę niedoskonałość zdolności poznawczych podmiotów, a także fakt posiadania przez nie określonych, zrelatywizowanych społecznie i historycznie zasobów wiedzy (Fuller 1991: 3). Jego zdaniem epistemologia społeczna posiada interes normatywny, gdyż poszukuje optymalnej formuły społecznego podziału pracy poznawczej, a więc zajmuje się „polityką epistemiczną” (*epistemic policy*). Refleksja ta dotykać ma kwestii tego, w jaki sposób „zmiana relacji społecznych” pomiędzy „producentami wiedzy” wpływa na kształt rezultatów procesów wiedzotwórczych (Fuller 1991: 3).

Alvin Goldman (1999: 5) stawia natomiast pytanie o to, w jaki sposób społeczne praktyki i instytucje wpływają na zawartość prawdziwościową przekonań jednostek biorących udział w tych praktykach i instytucjach. Wprowadza w tym celu pojęcie fundamentalnej wartości werytystycznej (*fundamental veritistic value*), którą odróżnia on od wartości logicznej przekonań i którą przypisuje stanom przekonaniowym podmiotu takim jak wiedza, niewiedza lub błędne przekonanie. W dużym skrócie: gdy podmiot jest przekonany o prawdziwości zdania prawdziwego, wówczas wartość werytystyczna takiego stanu wynosi 1. Jeśli zaś podmiot jest przekonany do prawdziwości zdania fałszywego, wówczas wartość ta wynosi 0. Dotykając zagadnienia społecznej produkcji wiedzy, Goldman używa pojęcia instrumentalnej wartości werytystycznej (*instrumental veritistic value*), która z kolei przypisywana jest interakcjom społecznym (np. rozmowie, argumentacji, perswazji, wykładowi czy eksperymentowi) ze względu na to, jaką absolutną wartość werytystyczną generują. Jeśli wskutek jakiejś interakcji fundamentalna wartość werytystyczna uległa zmianie z 0 na 1, to instrumentalna wartość werytystyczna przypisywana takiej interakcji również wyniesie 1 (Goldman 1999: 87-94).

Słowem, w werytystycznej epistemologii społecznej praktyki wiedzotwórcze są, m.in., analizowane odnośnie do ich instrumentalnej wartości werytystycznej.

Zatem, co szczególnie widoczne u Fullera i Goldmana, epistemologia społeczna podejmuje zagadnienie sposobu, w jaki społeczeństwo nabywa, przekształca i upowszechnia wiedzę, biorąc pod uwagę jej własności ściśle poznawcze takie, jak zdolność do przewidywania i wyjaśniania zjawisk, warunki intersubiektywnej akceptowalności, kryteria ważności przedmiotowej, a nawet wartość logiczna. Epistemologia społeczna jest tu więc rozumiana jako dyscyplina reflektująca nad poznawczymi własnościami wiedzy wytwarzanej w ramach praktyki społecznej traktowanej *explicite* jako proces wiedzotwórczy, realizowany przez system społeczny rozumiany jako system kognitywny. Zaryzykować można byłoby stwierdzenie, że z epistemologią społeczną *par excellence* mamy do czynienia zwłaszcza wtedy, gdy przechodzimy od epistemologii społecznej (dotyczącej praktyki naukowej) do epistemologii tego, co społeczne w szerokim sensie.

Fuller (1992) popełnił swego czasu recenzję *Szkiców z teorii poznania naukowego* Jerzego Kmity (1976; 1991), w której zgadza się z Kmitą co do podstawowych założeń dotyczących społeczno-historycznego uwarunkowania nauki, zauważając, iż historyk nauki rekonstruuje wiedzę dotyczącą założeń metodologicznych, której wspólnota uczonych wcale nie musi sobie uświadamiać. Fuller odnotował też, że Kmita pyta o zmiany świadomości społecznej (wiedzy kolektywnej) powodowane dostosowywaniem się indywidualów do obiektywnych wymogów struktury społecznej. Wreszcie, zwraca on również uwagę na fakt, że Kmita zastosował aparat pojęciowy metodologii, dokładniej – zasadę korespondencji Nielsa Bohra, do wyjaśniania zmian w szeroko rozumianej kulturze. Słowem, z punktu widzenia Fullera kulturoznawczy nurt szkoły poznańskiej nie tylko podejmuje kwestię społecznych determinant nauki, co Kmita rozważał, wskazując na funkcję technologiczną, edukacyjną i światopoglądową funkcję nauki (Kmita, 2007), nie tylko traktuje praktykę naukową jako praktykę społeczną, ale również stosuje aparat metodologiczny do badań praktyk społecznych jako takich.

Tab. 1. Zestawienie poglądów Jerzego Kmity w odniesieniu do trzech sposobów rozumienia społecznego charakteru wiedzy

	ZAŁOŻENIE	STANOWISKO JERZEGO KMITY
(i)	poznanie uwarunkowane społecznie	Poznanie naukowe realizuje funkcję technologiczną, edukacyjną i światopoglądową.
(ii)	praktyka naukowa jako praktyka społeczna	Praktyka naukowa jest regulowana przez społeczną świadomość epistemologiczno-metodologiczną.
(iii)	praktyka społeczna jako praktyka wiedzotwórcza	Każdy rodzaj praktyki społecznej może być badany odnośnie do zachodzących w niej procesów tworzenia, sprawdzania, udoskonalania i upowszechniania wiedzy.

W dalszym ciągu przeanalizowane zostanie dokładniej to, w jaki sposób na gruncie szkoły poznańskiej dokonano się przesunięcie problemowe, wiodące od (ii) badań nad społecznym charakterem praktyki naukowej do (iii) badań nad praktyką społeczną jako praktyką wiedzytwórczą i systemem społecznym jako systemem kognitywnym. W konsekwencji kulturoznawczy nurt szkoły poznańskiej wpisywać się będzie we wskazane ramy epistemologii społecznej.

Metodologia pragmatyczna

W opublikowanym po raz pierwszy w roku 1948 referacie „Metodologia i metanauka” Kazimierz Ajdukiewicz wyróżnia trzy możliwe sposoby rozumienia nauki. Są to: nauka jako czynności badawcze, nauka jako historyczne wytwory tych czynności i wreszcie idealne pojęcie nauki, które odnosi się do twierdzeń bez względu na to, czy są one wytworami jakichkolwiek czynności badawczych lub też czy są przez jakiegokolwiek badacza uznawane. Metodologia zajmować ma się wówczas nauką w sensie czynności i ich wytworów, natomiast metanauka – nauką rozumianą idealnie. Najbardziej rozwiniętymi działami metanauki mają być metamatematyka i metalogika, które podejmują zagadnienie dedukcyjnej natury systemów wiedzy naukowej i rozwijają teorię systemów sformalizowanych (Ajdukiewicz 2006a). Z kolei zadanie metodologii, która jest nauką empiryczną i rozumiejącą, jest dwojakie: deskryptywne, gdy dokonuje się opisu czynności badawczych i poznawczych, oraz normatywne, gdy ustala się procedury postępowania badawczego, które uchodzą za poprawne, tj. wiodą do uzyskania prawomocnych, akceptowalnych rezultatów badawczych (Ajdukiewicz 2006a: 122). Ustalanie procedur badawczych dokonuje się na drodze kodyfikacji „norm kierujących w praktyce postępowaniem uczonych” (Ajdukiewicz 2006a: 123).

W szkicu „Systemy aksjomatyczne z metodologicznego punktu widzenia”, pochodzącym z roku 1960, Ajdukiewicz pisze, że metanauka rozpatruje naukę jako „system zdań, rozumianych jako napisy o określonym kształcie, system odnoszący się do tzw. modeli, które go spełniają” (Ajdukiewicz 2006b: 332). W metanauce stosuje się jedynie pojęcia syntaktyczne i semantyczne, podczas gdy w metodologii – również pojęcia pragmatyczne, skoro ta ostatnia interesuje się „różnymi postawami ludzkimi wobec pewnych zdań, a więc pewnym ludzkim zachowaniem” (Ajdukiewicz 2006b: 333). Zachowanie to podlegać ma ocenie metodologicznej, z punktu widzenia ustalanych na gruncie metodologii norm i reguł: „ustalając taką regułę metodolog ocenia zgodne z nią zachowanie jako skuteczne do osiągnięcia celu poznawczego i wyraża aprobatę takiego zachowania” (Ajdukiewicz 2006b: 334). Co ważne, cele poznawcze, o których tu mowa, zazwyczaj nie są uświadamiane przez badaczy, stąd też Ajdukiewicz mówi o „quasi-celach” i dodaje, że

[...] badanie tych quasi-celów kierujących postępowaniem ludzi nauki stanowi rodzaj syntezy procedury naukowej, zmierza do ujęcia jej jako całości zorganizowanej na sposób działań świadomie kierowanych ku osiągnięciu pewnego celu. (Ajdukiewicz 2006b: 335)

Z kolei w opublikowanej w roku 1965 *Logice pragmatycznej* Ajdukiewicz już wprost stwierdza, że teoria systemów dedukcyjnych stanowi „najważniejszy i najbardziej rozwinięty dział” metodologii apragmatycznej, a więc takiej, która bada własności wytworów praktyki badawczej bez odniesienia do czynności, które na praktykę taką się składają. Natomiast tam, gdzie przedmiotem zainteresowania są czynności badawcze oraz powiązane z nimi wytwory, zastosowanie znajduje termin „metodologia pragmatyczna” (Ajdukiewicz 1974: 177). Ajdukiewicz przywołuje też pochodzące od Edwarda Sprangera pojęcie „humanistycznego rozumienia” (Ajdukiewicz 2006a: 123; 2006b: 335), podkreślając w ten sposób, iż metodologia pragmatyczna jest działem humanistyki (Ajdukiewicz 1974: 177). Mając na uwadze tak rozumianą metodologię, szkoła poznańska realizować będzie program metodologicznej refleksji nad humanistyką.

W tym celu Kmita rozwija teorię racjonalnego wyboru (racjonalności decyzyjnej), która, w dużym skrócie, zakładałaby, że aktor podejmuje takie decyzje i w konsekwencji wykonuje takie czynności, które w świetle posiadanej przez aktora wiedzy wiodą do najbardziej preferowanych przez niego rezultatów. Teoria ta legnie u podstaw koncepcji interpretacji humanistycznej, która polegać będzie właśnie na racjonalizacji i jednocześnie wyjaśnianiu działań aktora na drodze rekonstrukcji jego wiedzy i preferencji (Kmita, Nowak 1969). Interpretacja stanie się narzędziem metodologii pragmatycznej, ponieważ pozwoli na racjonalizowanie czynności uczonych. Zamiarem Kmita i Nowaka jest przeprowadzenie rekonstrukcji logicznej sposobu wyjaśniania charakterystycznego dla humanistyki. Rekonstrukcja logiczna to „podstawowy zabieg poznawczy opisowej metodologii nauk”, której celem jest odtwarzanie norm i dyrektyw faktycznie kierujących postępowaniem badawczym (Kmita, Nowak 1969: 50). Gdy takiej „racjonalnej rekonstrukcji” poddana zostanie praktyka badawcza humanistyki, okaże się, że jedną z powszechnie stosowanych na jej gruncie procedur poznawczych, co więcej – procedurą szczególną i niespotykaną w innych dyscyplinach empirycznych, a więc dla humanistyki definicyjną – będzie właśnie interpretacja humanistyczna.

Zatem metodologiczny aparat pojęciowy, z którym Kmita i Nowak przystąpili do logicznej rekonstrukcji humanistyki jako praktyki badawczej, stanowił już pierwsze przybliżenie aparatu pojęciowego, który posłużył następnie do sformułowania definicji kultury. Tak jak praktyka badawcza podporządkowana jest pewnym celom, wyrażanym przez normy, które realizuje się poprzez czynności, wyrażane w zdaniach dyrektywnych, tak samo wszelka intencjonalna aktywność człowieka motywowana jest celami oraz pilotowana wiedzą, jak cele te osiągać. Nic zatem dziwnego, że nauka (w specyficznym sensie, rozumiana jako regulator praktyki badawczej) staje się w tej perspektywie dziedziną kultury, tj. społeczną

świadomością metodologiczno-epistemologiczną, historycznie zrelatywizowanym wyrazem tego, jakie metody i standardy badawcze uchodzą za miarodajne.

Metodologia nauki jest zatem szczególnym przypadkiem refleksji nad ludzkim zachowaniem i jego wytworami: metodologia pragmatyczna interesuje się nauką dokładnie w taki sam sposób, w jaki humanistyka interesuje się dowolną działalnością ludzką. Co ważne, w takim zakresie, w jakim metodologia pragmatyczna rekonstruuje standardy postępowania badawczego uznawane w danej społeczności, metodologiczna refleksja nad nauką jest refleksją kulturoznawczą. Z tego względu teorie poznania naukowego, a więc konkretne koncepcje epistemologiczne takie jak pozytywizm czy hipotetyzm, stanowiąc mają „uporządkowany zapis poszczególnych, metodologicznych elementów formy świadomości społecznej, zwanej nauką”, które motywują „społeczną praktykę badawczą nowożytnych nauk empirycznych” (Pałubicka 1977: 5).

Idąc dalej, wzorem metodologii apragmatycznej w sensie Ajdukiewicza, oprócz pragmatycznej refleksji nad czynnościami badawczymi, postawić można pytanie, czy treść świadomości społecznej nie może zostać poddana analizie abstrahującej od związku tej treści z działaniem, w sposób podobny do tego, jak refleksja apragmatyczna obchodzi się z produktami praktyki badawczej. Prowadziłoby to do sformułowania założeń *a p r a g m a t y c z n e j r e f l e k s j i n a d k u l t u r ą*, która obejmuje

[...] rekonstrukcję i systematyzację treści doświadczenia społecznego i świadomości społecznej, rekonstrukcję założeń semantyki języka, w którym treści te się wyraża, a także refleksję nad eksplanacyjną i przewidystyczną mocą sądów składających się na doświadczenie społeczne. (Bonecki 2011: 208)

W dalszym ciągu objaśniona zostanie kwestia tego, w jakim sensie świadomość społeczna, a przede wszystkim – przekonania kulturowe, są traktowane jako forma wiedzy i rezultat nienaukowej praktyki badawczej.

Epistemiczna koncepcja kultury

Kultura w sensie społeczno-regulacyjnym to zbiór przekonań normatywnych i dyrektywalnych, respektowanych w danej grupie społecznej, stanowiących subiektywno-racjonalną determinantę działań, które są funkcjonalne względem obiektywnych zapotrzebowań społecznych (Kmita 2007: 57). Definicja ta ma charakter „regulacyjny”, ponieważ kultura jest regulatorem działań; jest ona również „społeczna”, ponieważ przekonania kulturowe są powszechnie w danej społeczności respektowane. Fakt ich powszechnego respektowania znajduje z kolei wyjaśnienie w tym, że praktyka pilotowana takimi przekonaniami skutecznie realizuje określone funkcje w ramach struktury społecznej.

W ramach tej definicji, obok przekonań normatywnych, które zalecają podmiotowi realizację pewnych stanów rzeczy lub też wyrażają jego preferencje,

drugim istotnym elementem zbioru przekonań kulturowych są przekonania dyrektywne. Dyrektywy kulturowe wyrażają treści objęte następującym schematem: „efekt (uchwytny praktycznie) E w okolicznościach (uchwytnych praktycznie) o_1, \dots, o_n uzyskuje się zawsze przez podjęcie czynności C ” (Pałubicka 1977: 30). Dyrektywy mogą występować w różnych stylizacjach, przykładowo, w formie imperatywów hipotetycznych, zawierających predykaty deontyczne, mówiących, że dla uzyskania określonego efektu powinno się podjąć jakąś czynność. Przekonania te mogą też być wyrażone w zdaniach czysto opisowych o postaci okresów warunkowych, gdzie poprzednik wyraża warunki konieczne lub wystarczające zajścia efektu opisanego w następniku. Schematy przekonania dyrektywnego są nader wygodnym narzędziem kodyfikowania wiedzy. W ten sposób można bowiem wyrazić każde *know how*, począwszy od reguł konstruowania wypowiedzi językowych, przez zasady korzystania z komunikacji miejskiej, skończywszy na sztuce murowania domu czy przygotowywania prezentacji na *pitching* przed inwestorem.

Z tego też względu w szeroko rozumianej refleksji kulturoznawczej przekonania dyrektywne występują przynajmniej w dwojakiej roli: jako przesłanki interpretacji humanistycznej oraz jako *k o d y f i k a c j a w i e d z y p r a k t y c z n e j* (Bonecki 2011: 201). W tym pierwszym przypadku, odwołując się do dyrektyw, humanista racjonalizuje (interpretuje) zachowania jednostki w taki sposób, że stwierdza o podmiocie interpretowanej czynności, iż respektuje on, m.in., określone przekonanie dyrektywne i że właśnie dlatego podejmuje on interpretowaną czynność. Natomiast w przypadku kodyfikacji wiedzy praktycznej, z punktu widzenia podmiotu czynności zdanie dyrektywne stanowi opis obiektywno-kulturowej rzeczywistości, w której podmiot czynność realizuje. Aktor traktuje zatem swoje przekonania przedmiotowo jako prawdziwy opis rzeczywistości. Tym samym pewien podzbiór przekonań kulturowych, tj. przekonania dyrektywne, wyrażają wiedzę wspólnoty kulturowej na temat świata przez tę wspólnotę zamieszkiwanego. Kultura to zatem społeczny zasób prawomocnej wiedzy o świecie, mniej lub bardziej usystematyzowana i zorganizowana wiedza na temat rzeczywistości istniejącej dla danej grupy.

Akcentując ten społeczny i empiryczno-praktyczny charakter przekonań dyrektywnych, przyjmuje się, że ogół przekonań dyrektywnych respektowanych w danej grupie społecznej stanowi *d o ś w i a d c z e n i e s p o ł e c z n e* tej grupy. Jak pisze Pałubicka, doświadczenie społeczne to

[...] fragment świadomości społecznej generowany przez praktykę społeczną, który stanowi bezpośrednią determinantę subiektywną sposobu podejmowania działań z zakresu indywidualnej praktyki uregulowanej społecznie. (Pałubicka 1977: 30)

Istotną cechą tak rozumianego doświadczenia społecznego jest to, że udzielając szczegółowych instrukcji wskazujących, jakie czynności należy podjąć, aby uzyskać określony rezultat, identyfikuje ono zależności przyczynowo-skutkowe między zjawiskami występującymi w otoczeniu przyrodniczym i społecznym. Zależności te stanowią, co więcej, egzemplifikację ogólniejszych prawidłowości,

które również odnotowywane są na gruncie doświadczenia społecznego. Zawiera bowiem ono również okresy warunkowe wyrażające treści zgeneralizowane, stanowiące u o g ó l n i e n i a jednostkowych doświadczeń praktycznych. W takiej sytuacji przekonania dyrektywne (przesłanki dedukcyjne dyrektyw) stwierdzałyby, że ilekroć zachodzi zjawisko typu *A*, tylekroć zachodzi również zjawisko typu *B*. Tym samym poszczególne dyrektywy (instrukcje praktyczne) wyrażałyby treści, będące uszczegółowieniem regularności prawopodobnych. Użyto tu terminu „prawopodobny” z tego względu, że zdania dyrektywne są w najlepszym razie indukcyjnymi uogólnieniami cząstkowych obserwacji, dokonujących się w toku realizacji czynności, więc nie spełniają definicji ścisłego prawa naukowego.

Tab. 2. Epistemiczne własności doświadczenia społecznego.

Doświadczenie społeczne, zawierając przekonania dyrektywne (instrukcje dla działań) oraz przekonania dyrektywne (przesłanki dedukcyjne dyrektyw), wyraża wiedzę opisową, która:

- konstatuje (w formie okresów warunkowych) zależność wystąpienia efektu odnośnej czynności od faktu jej wykonania;
 - wskazuje na powiązania przyczynowo-skutkowe właściwe otoczeniu przyrodniczemu i społecznemu;
 - zawiera zdania nomotetyczne, stanowiące indukcyjne uogólnienia jednostkowych obserwacji, stwierdzające regularności prawopodobne;
 - pełni funkcje eksplanacyjne oraz przewidywyczne.
-

Niemniej już nawet same zdania konstatujące regularności prawopodobne świadczą o interesujących własnościach epistemicznych doświadczenia społecznego. Po pierwsze, obecność tego typu zdań pozwala na przeprowadzanie na gruncie doświadczenia operacji wyjaśniania. W grę wchodzi tu wyjaśnianie ateoretyczne (praktyczne), gdzie *eksplanans* wskazuje „bezpośrednią przyczynę praktyczną zajścia wyjaśnianego zjawiska” (Pałubicka 1977: 37). Po drugie, w analogiczny sposób zdania nomotetyczne mogą być zastosowane do przewidywania zdarzeń. Tym samym doświadczenie społeczne pełni dwie funkcje, eksplanacyjną i przewidywczą, tradycyjnie związane z praktyką naukową.

Podsumowując, społeczno-regulacyjna definicja kultury zwraca uwagę, iż na kulturę składają się przekonania normatywne i dyrektywne, o ile są powszechne w danej grupie, zaś fakt ich powszechnego respektowania wyjaśnia się, wskazując na fakt, że praktyka pilotowana tymi przekonaniem odpowiada na obiektywne potrzeby społeczne. Ogół przekonania dyrektywnych, wchodzących w skład kultury, określa się mianem doświadczenia społecznego, stanowiącego zasób społecznie uznawanej wiedzy proceduralnej. Doświadczenie społeczne, zawierając również zdania ogólne (nomotetyczne), reprezentuje prawopodobne regularności świata praktycznego, przejawia interesujące własności epistemiczne takie jak zdolność predykcyjna lub eksplanacyjna. Z tego względu właśnie można powiedzieć, że

społeczno-regulacyjna definicja kultury jako definicja ideacyjna, traktująca kulturę jako system przekonań lub treści myślowych, jest definicją epistemiczną. Odpowiada ona bowiem nie tylko na pytanie, dlaczego podmioty zachowują w określony sposób, ale również na pytanie o to, jaki jest stan ich wiedzy na temat otoczenia i rządzących nim prawidłowości.

Biorąc pod uwagę epistemiczne własności doświadczenia społecznego jako podzbioru kultury, można wyszczególnić kilka cech charakterystycznych kultury w sensie epistemicznym, stanowiącej podzakres wspólnotowej wiedzy, która:

- (i) obejmuje praktyczne instrukcje dla działań;
- (ii) dostarcza zestandaryzowanych schematów interpretacji typowych działań;
- (iii) dostarcza schematów rozumienia typowych, społecznie rozpoznawalnych zjawisk i zależności między nimi;
- (iv) pozwala na wyjaśnianie i przewidywanie tych zjawisk poprzez odwołanie do wiedzy nomotetycznej;
- (v) sformułowana jest w języku, w którym na co dzień zjawiska te są werbalizowane przez członków danej grupy.

Podsumowując ten fragment rozważań, sformułować można dwa wnioski. Po pierwsze, prace Anny Pałubickiej (1977; 1984), badając zagadnienie nauki w jej przedteoretycznym stadium rozwoju oraz relacji łączących jej twierdzenia z potocznym doświadczeniem społecznym, umożliwiły sprecyzowanie epistemicznej koncepcji kultury, a wraz z tym – włączenie społeczno-regulacyjnej koncepcji kultury w nurt epistemologii społecznej. Po wtóre, kultura w sensie epistemicznym stanowi układ odniesienia dla badań nad dowolnymi rodzajami wiedzy praktycznej. Epistemiczne rozumienie kultury można zastosować, przykładowo, do kultury organizacyjnej (Bonecki 2012: 67-68). Wynika to z tego, że możliwa rola dyrektyw w procesie kodyfikacji wiedzy nie tylko czyni dyrektywy użytecznymi w refleksji kulturoznawczej, ale jednocześnie zbliża kulturoznawstwo do nauki o zarządzaniu lub prakseologii, w których pojęcie dyrektyw praktycznych było szeroko dyskutowane (Leniewicz 1971). Skądinąd, wprowadzając pojęcie dyrektywy do żargonu metodologicznej refleksji nad naukami humanistycznymi, Kmita i Nowak (1969) wskazywali na jego prakseologiczny rodowód.

Kulturowe uczenie się

Praktyka społeczna, ze względu na epistemiczne cechy doświadczenia, jest praktyką opartą na wiedzy i wiedzotwórczą zarazem. Wiąże się ona nierozłącznie z typowymi procesami wiedzowymi takimi jak tworzenie, praktyczne stosowanie, sprawdzanie, udoskonalanie i upowszechnianie wiedzy. Tworząc nową wiedzę, a następnie podejmując na jej podstawie działania, jed-

nostki stosują ją praktycznie, a tym samym poddają empirycznemu sprawdzeniu. Praktyka społeczna to zatem „proces ciągłego, nieprzerwanego przekształcania się subiektywnych struktur humanistycznych w struktury obiektywne” (Pałubicka 1977: 16). Struktury humanistyczne, o których tu mowa, to odniesienia przedmiotowe systemów przekonań kulturowych. W procesie ich uprzedmiotowienia, a więc przypisywania im obiektywnej rzeczywistości, wiedza kulturowa zyskuje wartość przedmiotową, a także intersubiektywne obowiązywanie. To upowszechnianie się określonych zakresów wiedzy wyjaśnione może być na sposób funkcjonalny: w świadomości społecznej utrwalają się wartości, które reprezentują obiektywne potrzeby, a także wiedza, która umożliwia – od strony technicznej – realizację takich wartości (Pałubicka 1977: 30). Innymi słowy, społecznie akceptowane wartości (wyrażone w normach) odzwierciedlają zapotrzebowanie społeczne, a wiedza o sposobie realizacji tych wartości (tzn. dyrektywy) reprezentuje obiektywne prawidłowości rządzące rzeczywistością (Pałubicka 1977: 15).

Oczywiście możliwe jest wystąpienie rozbieżności między obiektywną i subiektywną strukturą humanistyczną. W takiej sytuacji działania pilotowane aktualnym stanem wiedzy okazują się nieskuteczne, a sama ta wiedza nie przechodzi testu empiryczno-praktycznego i nie uzyskuje przedmiotowej ważności. Niefektywność praktyki wywoływać może zaś „mniej lub bardziej radykalne zmiany w zakresie świadomości konstytuującej [...] subiektywne struktury humanistyczne” (Pałubicka 1977: 16). Zmianę zasobu wiedzy kulturowej wyjaśnia się natomiast na sposób funkcjonalno-genetyczny, wskazując, że skorygowana wiedza odpowiada na zapotrzebowania społeczne w sposób bardziej adekwatny aniżeli wiedza w jej stanie wyjściowym, podlegającym udoskonaleniu (Kmita 2008: 42-46).

W perspektywie indywidualistycznej, najogólniej rzecz ujmując, uczenie się polega na zmianie stanu pamięci jednostki, która w określonych okolicznościach skutkuje zmianą zachowania indywiduum. Z kolei kulturowe uczenie się polegałoby na takim przekształceniu zasobu wiedzy kulturowej (zmianie stanu kolektywnej pamięci), że wiedza skorygowana ulegałaby obiektywizacji i upowszechnieniu w skali społecznej, stanowiąc zasób wiążących instrukcji praktycznych dla typowych działań jednostkowych.

Otwartym jednak pozostaje pytanie, jak bardzo radykalne zmiany w zasobach wiedzy kulturowej może generować działalność praktyczna i właściwe jej kulturowe uczenie się. Zwraca się w tym kontekście uwagę na ograniczenie wynikające ze specyfiki samego doświadczenia społecznego, tj. wiedzy opisowej wchodzącej w skład kultury w sensie epistemicznym. Otóż doświadczenie społeczne

[...] nie obejmuje teorii naukowej [...] wyjaśniającej jego kształt, czyli – teorii ujawniającej mechanizm rządzący tą dziedziną rzeczywistości, w której rozwijana jest praktyka generująca doświadczenie społeczne. (Pałubicka 1977: 37)

Oznacza to, że wiedza posiadająca bezpośrednie zastosowanie praktyczne, a więc wiedza przypisywana podmiotowi w celu zrationalizowania jego czynności, jest

ograniczona w aspekcie swojej mocy eksplanacyjnej oraz predyktywnej. Jak już wcześniej wspomniano, w przypadku doświadczenia społecznego w grę wchodzi eksplanacja ateoretyczna, odwołująca się do bezpośrednich przyczyn praktycznych wyjaśnianego zjawiska. Alternatywą dlań byłoby z kolei wyjaśnianie teoretyczne, gdzie wykorzystuje się *eksplanans* „teoretyczno-naukowy” (Pałubicka 1977: 37). W konsekwencji, „treść doświadczenia społecznego nie podlega więc teoretycznemu wyjaśnieniu tak długo, jak długo pozostaje się wyłącznie na jej gruncie” (Pałubicka 1977: 38).

Podstawową funkcją poznania właściwego kontekstowi wiedzy kulturowej okazuje się zatem „rejestracja i systematyzacja istniejącej treści doświadczenia społecznego” (Pałubicka 1977: 80). Natomiast epistemologia tego typu praktyki wiedzytwórczej jest „swojego rodzaju »przedłużeniem« sposobu myślenia, charakteryzującego potoczną procedurę praktycznego operowania nagromadzonymi treściami doświadczenia społecznego” (Pałubicka 1977: 81). W tym samym duchu przeciwstawia się „myślenie spontaniczno-praktyczne” właściwie postawie aktora, tj. podmiotu zaangażowanego w realizację celów praktycznych, „myśleniu metafizyczno-teoretycznemu”, charakteryzującemu się postawą zdystansowaną czy refleksyjną (Pałubicka 2006). Ten drugi typ myślenia ma być typowy dla praktyki naukowej, skoncentrowanej na opisywaniu i wyjaśnianiu zjawisk w abstrakcji od doraźnych celów praktycznych.

W innym miejscu Pałubicka (2013) odróżnia wiedzę operacyjną, umożliwiającą skuteczne manipulowanie rzeczywistością, od wiedzy deskryptywnej, „nastawionej na wyjaśnienie i rozumienie badanego fragmentu rzeczywistości kulturowej” (Pałubicka 2013: 178-179). Zdaniem Pałubickiej w epoce gospodarki opartej na wiedzy preferowaną formą wiedzy jest wiedza operacyjna. Zarzucenie klasycznego modelu funkcjonowania wiedzy naukowej, gdzie proces wiedzytwórczy prowadzi od hipotez teoretycznych przez eksperymentalne sprawdzenie do praktycznego zastosowania, zdiagnozować miał już „nowy eksperymentalizm” (Hacking 1983). Dla Hackinga eksperyment naukowy ma być już nie tyle narzędziem empirycznego testu teorii, ile środkiem mającym na celu interweniowanie w świat i wytwarzanie nowych zjawisk (Pałubicka, 2013: 180-181). Prymat „interwencyonistycznego” modelu praktyki badawczej czy „operacyjnego” zastosowania wiedzy skutkować ma m.in. rozproszeniem praktyki badawczej, która staje się nominalistyczna (kazuistyczna) ze względu na partykularny charakter podejmowanych przez nią problemów praktycznych (Pałubicka 2013: 182). Brak rekursu do wiedzy teoretycznej sprawia, że myślenie praktyczne traci z pola widzenia złożoność całej dziedziny przedmiotowej.

Wracając do zagadnienia kulturowego uczenia się, można powiedzieć, że poznanie zorientowane teoretycznie jest w stanie formułować, przekształcać i rozwiązywać problemy badawcze nierozwiązywalne na gruncie wiedzy kulturowej (doświadczenia społecznego) czy wiedzy operacyjnej. Oznacza to, że nieadekwatność wiedzy kulturowej względem realnych warunków i potrzeb

społecznych, może być bardziej adekwatnie i bardziej efektywnie przewyższona dzięki naukowej praktyce badawczej. Tym samym wiedza teoretyczna ma większe predyspozycje do adekwatnego przekształcania zasobu wiedzy kulturowej (lepiej wspiera proces kulturowego uczenia się) aniżeli wiedza bezpośrednio praktyczna (operacyjna).

Należy zwrócić uwagę, że powyższe rozróżnienie pomiędzy procesem wiedzytwórczym realizowanym na poziomie wiedzy kulturowej a refleksją teoretyczną wpisuje się w pragmatystyczny nurt badań nad wiedzą zdroworozsądkową. Zagadnienie to stanowi bowiem centralny punkt epistemologii Johna Deweya (1938), który wyszczególnia dwa tryby badania (*inquiry*). Badanie zdroworozsądkowe (*common-sense inquiry*) operuje terminologią konkretną, właściwą językowi potocznemu, stosowanemu do opisu rzeczywistości codziennej praktyki. Z kolei badanie naukowe (*scientific inquiry*) posługuje się żargonem specjalistycznym i jest prowadzone w perspektywie ukonstytuowanej teoretycznie. Dewey (1938) zwraca uwagę, że podczas gdy badanie zdroworozsądkowe ma na celu wprowadzanie „wymaganych zmian w zachowaniu” (Dewey 1938: 60), badanie naukowe pozwala na przeprowadzenie refleksyjnej organizacji treści zdroworozsądkowych, dzięki czemu możliwe jest rozpoznanie nowych relacji i zależności pomiędzy zjawiskami, a także przewidywanie nowych zjawisk, których zdrowy rozsądek nie był w stanie uchwycić (Dewey 1938: 97). Można zatem powiedzieć, że wiedza formułowana na gruncie badania naukowego przewyższa wiedzę formułowaną na gruncie badania zdroworozsądkowego pod względem mocy predyktywnej oraz eksplanacyjnej (Malitowska, Bonecki 2016: 191).

W sposób podobny do Deweya zagadnienie wiedzy umotywowanej praktycznie i teoretycznie podejmuje Wilfrid Sellars (1963). Posługuje się on pojęciem manifestującego się obrazu (*manifest image*) rzeczywistości oraz obrazu naukowego (*scientific image*). Obraz pierwszego typu jest prezentacją świata praktycznego, przesiąkniętego intencjami podmiotów działających. Jak uważa Sellars, wiedza składająca się na manifestujący się obraz świata może podlegać empirycznemu udoskonaleniu (*empirical refinement*) w ramach tego obrazu, w taki sposób, iż „świat ujmuje się w terminach kanonów wynikania indukcyjnego [...] uzupełnionych kanonami wynikania statystycznego” (Sellars 1963: 7). Zdaniem Sellarsa postępowanie takie jest naukowe z zastrzeżeniem, że empiryczne udoskonalanie wiedzy posługuje się nadal schematem pojęciowym obrazu manifestującego się i że brakuje mu dodatkowo (metodologicznej) dyscypliny oraz podejścia krytycznego. Co najważniejsze jednak, empiryczne udoskonalanie wiedzy nie odwołuje się do instancji teoretycznych, te pozostają bowiem domeną wiedzy tworzącej obraz naukowy – prezentację świata w perspektywie fizykalistycznego języka przyrodznawstwa, dopuszczającą użycie predykatów teoretycznych, odwołujących się do postulowanych, nieobserwowalnych wielkości, posiadających jednak większy potencjał poznawczy.

Tab. 3. Zestawienie wybranych typów wiedzy i rodzajów badania właściwych dla poziomów działania i refleksji w epistemologii społecznej.

	POZIOM DZIAŁANIA	POZIOM REFLEKSJI
Dewey (1938)	badanie zdroworozsądkowe	badanie naukowe
Sellars (1963)	obraz manifestujący się	obraz naukowy
Pałubicka (1977)	doświadczenie społeczne (wiedza przedteoretyczna)	wiedza teoretyczna
Pałubicka (2006)	myślenie spontaniczno-praktyczne	myślenie metafizyczno-teoretyczne
Pałubicka (2013)	wiedza operacyjna	wiedza deskryptywna

Biorąc pod uwagę, że w każdym z przywołanych tu przykładów wiedza ma każdorazowo charakter intersubiektywny (jest praktyczną wiedzą kolektywną lub wiedzą powszechnie uznawaną we wspólnocie uczonych) oraz że jest ona produktem praktyk społecznych, szczególnie zaś – nienaukowych, koncepcje te, analizowane odnośnie do swoich własności epistemicznych, można uznać za należące do epistemologii społecznej we wcześniej zdefiniowanym sensie.

Kultury (systemy wiedzy), które ulegają przekształceniu poprzez refleksję o charakterze teoretycznym, wprowadzają bardziej radykalne innowacje, wynikające z rozpoznania zależności i prawidłowości nieuchwytnych na gruncie wiedzy czysto operacyjnej. Mają też możliwość bardziej efektywnego korygowania wiedzy bezpośrednio praktycznej. Stąd też Pałubicka (2013) postuluje konieczność instytucjonalnego zabezpieczenia refleksji teoretycznej, która generować ma wiedzę w trybie innym niż praktyczny, przewidywanym przez epistemologię „empirycznego udoskonalania wiedzy” (Sellars) lub „badania zdroworozsądkowego” (Dewey).

Kulturowe uczenie się dokonuje się zatem w dwóch trybach: empirycznym i teoretycznym. W pierwszym przypadku wprowadza się zmiany w dyrektywach praktycznych lub ich przesłankach, stanowiących indukcyjne uogólnienia faktów identyfikowanych w ramach wiedzy praktycznej. Natomiast w przypadku trybu teoretycznego przebieg działania praktycznego oraz jego okoliczności identyfikuje się na gruncie teoretycznym, z wykorzystaniem odpowiedniego aparatu pojęciowego, zdolnego do uchwycenia bardziej złożonych struktur problemowych. Teoretyczny tryb uczenia się wprowadza zmianę w wiedzy kulturowej pośrednio, generując nowe twierdzenia ogólne, przewyższające wiedzę doświadczalną zasięgiem eksplanacyjnym i przewidywanym. Wiedza niemożliwa do sformułowania na gruncie praktycznym staje się w ten sposób podstawą dla udoskonalonych dyrektyw praktycznych.

Konkluzja

Można, chociażby ze względów historyczno-faktograficznych, nie zgadzać się z tezą Anny Pałubickiej (1977), że epistemologia pozytywizmu reprezentuje horyzont poznawczy właściwy doświadczeniu społecznemu i że nauka sterowana taką epistemologią pozostaje na przedteoretycznym stadium rozwojowym. Trudno natomiast nie zgodzić się z tym, że postawienie takiej hipotezy badawczej pozwoliło na dogłębne przestudiowanie związków, jakie łączą potoczną praktykę wiedzy z profesjonalną praktyką badawczą. Badania te doprowadziły bowiem ostatecznie do epistemicznego rozumienia kultury, a także do włączenia tego typu refleksji kulturoznawczej w nurt epistemologii społecznej.

Epistemologia społeczna zajmuje się badaniem epistemicznych własności produktów dowolnych praktyk społecznych, których praktyka naukowa jest jedynie szczególnym przypadkiem. W obrębie tak rozumianej epistemologii znaczne możliwości ma epistemiczne ujęcie kultury, zgodnie z którym pewien podzakres wiedzy (systemu przekonań) motywującej podmioty do działania, opisuje rzeczywistość praktyki i jako taki podlega modyfikacjom ze względu na swoją efektywność praktyczną. Społeczeństwo lub jego podgrupy stosują wiedzę w praktyce, a także dokonują jej udoskonalenia, które upowszechnia się w skali społecznej o tyle, o ile w sposób bardziej adekwatny odpowiada na obiektywne zapotrzebowania praktyki społecznej. Społeczeństwo jest w tym sensie systemem kognitywnym, a jego kolektywna pamięć podlegać może modyfikacjom.

Propozycja kulturowego uczenia się, polegającego na zmianie stanu pamięci kolektywnej (świadomości społecznej) w dwóch trybach, empirycznym i teoretycznym, może być z powodzeniem zestawiona z funkcjonującymi na gruncie teorii organizacji modelami, odpowiednio, jednopętlowego i dwupętlowego uczenia się (Argyris, Schön 1978). W przeciwieństwie do uczenia się jednopętlowego, wprowadzającego korekty w istniejących rutynach organizacyjnych, uczenie dwupętłowe podaje w wątpliwość podstawowe założenia, na których rutyny te się opierają. W analogiczny sposób uczenie się w trybie teoretycznym wyprowadza społeczeństwo poza dotychczasowe *modus operandi* i pozwala wprowadzać radykalne innowacje w schematach postępowania, uwzględniające aporie dotychczasowej praktyki. W takim duchu, w odwołaniu do pragmatystycznej koncepcji „nieskończonej wspólnoty badaczy” (Peirce), sformułowana została propozycja koncepcji etyk zawodowych opartych na ustawicznym kształceniu profesji, z wykorzystaniem eksperckiej refleksji nad złożonością praktyki zawodowej (Malitowska 2014).

Koncepcja – jak można to określić – refleksyjnego uczenia się kultur i społeczeństw, najdosadniej sformułowana przez Pałubicką w *Gramatyce kultury europejskiej*, wyraża bardzo zasadniczą ideę: społeczeństwo dla swojego funkcjonowania potrzebuje instytucjonalnego wsparcia refleksji, wiążących standardów wytwarzania wiedzy eksperckiej, mechanizmów transferu tej wiedzy do życia

społecznego (edukacja i technologia) oraz jej przekładu na decyzje polityczne o zasięgu społecznym i gospodarczym. Idea ta zakreśla ramy pewnej wizji „polityki epistemicznej” w sensie Fullera (1991). Poniżej wskazuje się na kilka aspektów tej propozycji, którym należałoby się dokładniejsza analiza.

Po pierwsze, dokładniejszej analizy wymaga kwestia, czy praktyczne niezaangażowanie rozumu naukowego jest decydującym warunkiem uchwycenia przez rozum złożoności dziedziny problemowej na tyle, by generowane przez niego dyrektywy praktyczne nie prowadziły do niepożądanych rezultatów. Brak odniesienia teorii do świata życia (tj. ukierunkowania teorii przez wartości czerpane z rzeczywistości społecznej) wskazuje się bowiem jako jeden z powodów autonomizacji rozumu przyrodoznawczego i następnie instrumentalizacji jego produktów poznawczych. Takiemu stanowi rzeczy próbują, przykładowo, przeciwdziałać badania transdyscyplinarne, które wiedzę przedmiotową uzupełniają holistyczną analizą warunków wdrażania innowacji naukowo-technologicznych, która bierze pod uwagę konsekwencje społeczne, ekonomiczne czy środowiskowe (Hirsch Hadorn *et al.* 2008). Idea badań transdyscyplinarnych i interdyscyplinarnych jest w ogóle postrzegana jako odpowiedź na rosnącą złożoność problemów badawczych oraz praktycznych konsekwencji ich rozwiązań (Klein 2004).

Po drugie, otwartym pozostaje pytanie, czy integracja teoretyczna rozumu naukowego jest najwłaściwszym i w ogóle wykonalnym przedsięwzięciem, jeśli chodzi o zagwarantowanie rozumowi neutralności. Programowanie badań naukowych może bowiem opierać się na integracji pragmatycznej, przez którą rozumieć należy „wykorzystanie różnych teorii przy realizacji jednolitego zespołu celów pozapoznawczych” (Wojewódzki 1976: 27). Integracja pragmatyczna, jakkolwiek ukierunkowana na rozwiązywanie problemów praktycznych, podejmuje, analogicznie do idei badań transdyscyplinarnych, kwestię praktycznej stosowalności rezultatów badawczych.

Po trzecie, współcześnie kwestia integracji rozumu przez rekurs do świata życia jest podejmowana w ramach dyskusji nad tzw. metodami partycypacyjnymi, które włączają obywateli w podejmowanie decyzji i kształtowanie polityki (Bonecki, Malitowska 2016). Doskonałym tego przykładem są metodologie tzw. *citizen-foresight*, angażujące obywateli w proces szkicowania wizji społecznego rozwoju wspieranego przez realizację projektowanych we współpracy z obywatelami agend badawczo-innowacyjnych dla sektorów nauki i technologii (Gudowsky *et al.* 2016; Wilhelmer 2016).

Literatura

Ajdukiewicz, K. (1974). *Logika pragmatyczna*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

- Ajdukiewicz, K. (2006a). „Metodologia i metanauka”, [w:] K. Ajdukiewicz, *Język i poznanie*, t. II, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN: 117-126.
- Ajdukiewicz, K. (2006b). „Systemy aksjomatyczne z metodologicznego punktu widzenia”, przeł. H. Mortimer, [w:] K. Ajdukiewicz, *Język i poznanie*, t. II, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN: 332-343.
- Apel, K.O. (1972). „The A Priori of Communication and the Foundation of the Humanities”, *Man and World*, t. 5, no. 1: 3-37.
- Apel, K.O. (1973). „Das Apriori der Kommunikationsgemeinschaft und die Grundlagen der Ethik”, [w:] K.O. Apel, *Transformation der Philosophie*, vol. 2, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag: 358-436.
- Argyris, C., Schön, D. (1978). *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*, Reading MA: Addison-Wesley.
- Berger, P.L., Luckmann, T. (2010). *Społeczne tworzenie rzeczywistości. Traktat z socjologii wiedzy*, przeł. J. Niżnik, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bińczyk, E., Derra, A. (2014). „Studia nad nauką i technologią: tradycje, usytuowanie oraz ilustracje”, [w:] E. Bińczyk, A. Derra (red.), *Studia nad nauką i technologią. Wybór tekstów*, Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika: 7-19.
- Bonecki, M. (2011). „Interpretacja humanistyczna a teoretyczna rekonstrukcja kultury”, *Filo-Sofija*, nr 12: 189-211.
- Bonecki, M. (2012). „Sensemaking – wiedza i kultura organizacji w świetle humanistyki zintegrowanej”, *Filo-Sofija*, nr 18: 49-69.
- Bonecki, M., Malitowska, A. (2016). „Participatory methods for information society”, *Public Philosophy & Democratic Education*, vol. 5, no. 2: 5-10.
- Dewey, J. (1938). *Logic. The Theory of Inquiry*. New York: Henry Holt & Company.
- Durkheim, É. (1990). *Elementarne formy życia religijnego*, przeł. A. Zadrożyńska, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Durkheim, É., Mauss, M. (2001). „O niektórych pierwotnych formach klasyfikacji. Fragment planu ogólnej socjologii opisowej”, przeł. J. Szacki, [w:] M. Mauss, *Socjologia i antropologia*, Warszawa: Wydawnictwo KR.
- Egan, M.E., Shera, J.H. (1952). „Foundations of a theory of bibliography”, *The Library Quarterly*, vol. 22, no. 2: 125-137.
- Fleck, L. (1986). *Powstanie i rozwój faktu naukowego. Wprowadzenie do nauki o stylu myślowym i kolektywie myślowym*, przeł. M. Tuskiewicz, Lublin: Wydawnictwo Lubelskie.
- Fuller: (1991). *Social Epistemology*, Bloomington-Indianapolis: Indiana University Press.
- Fuller: (1992). „«Essays on the Theory of Scientific Cognition» by Jerzy Kmita” [recenzja], *Isis: A Journal of the History of Science*, no. 83: 373-373.
- Gilbert, M. (1987). „Modelling collective belief”, *Synthese*, vol. 73, no. 1: 185-204.
- Goldman, A.I. (1999). *Knowledge in the Social World*, New York: Oxford University Press.

- Gudowsky, N., Sotoudeh, M., Bechtold, U., Peissl, W. (2016). „Contributing to an European vision of democratic education by engaging multiple actors in shaping responsible research agendas”, *Public Philosophy & Democratic Education*, vol. 5, no. 2: 29-50.
- Hirsch Hadorn, G., Biber-Klemm, S., Grossenbacher-Mansuy, W., Hoffmann-Riem, H., Joye, D., Pohl, C., Wiesmann, W., Zemp, E. (2008). „The Emergence of Transdisciplinarity as a Form of Research”, [w:] G. Hirsch Hadorn *et al.*, *Handbook of Transdisciplinary Research*, Dordrecht: Springer Verlag: 19-39.
- Hacking, I. (1983). *Representing and intervening. Introductory topics in the philosophy of natural science*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Klein, J.T. (2004). „Interdisciplinarity and complexity: An evolving relationship”, *Emergence: Complexity and Organization*, vol. 6, no. 1-2: 2-10.
- Kmita, J. (1976). *Szkice z teorii poznania naukowego*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Kmita, J. (1991). *Essays on the Theory of Scientific Cognition*, przeł. J. Hołówka, Dordrecht – Boston – London: Kluwer Academic Publishers.
- Kmita, J. (2007). *Późny wnuk filozofii. Wprowadzenie do kulturoznawstwa*, Poznań: Bogucki Wydawnictwo Naukowe.
- Kmita, J., Nowak, L. (1969). „O racjonalizującym charakterze badań humanistycznych”, *Studia Filozoficzne*, nr 5: 49-77.
- Leniewicz, E. (1971). *Dyrektywy praktyczne. Konstrukcja i uzasadnianie*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Malitowska, A. (2014). *Etyka usług profesjonalnych*, Bydgoszcz: Oficyna Wydawnicza Epigram.
- Malitowska, A., Bonecki, M. (2016). „Common Sense and Scientific Inquiry: Remarks on John Dewey’s Philosophy of Educational Progressivism”, *Ethics in Progress*, t. 7, no. 1: 184-198.
- Mannheim, K. (2008). *Ideologia i utopia*, przeł. J. Miziński, Warszawa: Wydawnictwo Aletheia.
- Peirce, C.S. (1997). „Jak uczynić nasze myśli jasnymi?”, przeł. Z. Dyjas, [w:] C.S. Peirce, *Wybór pism semiotycznych*, Warszawa: Polskie Towarzystwo Semiotyczne: 73-92.
- Pałubicka, A. (1977). *Orientacje epistemologiczne a rozwój nauki*, Warszawa – Poznań: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Pałubicka, A. (1984). *Przedteoretyczne postaci historyzmu*, Warszawa – Poznań: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Pałubicka, A. (2006). *Myślenie w perspektywie poręczności a pojęciowa konstrukcja świata*, Bydgoszcz: Oficyna Wydawnicza Epigram.
- Pałubicka, A. (2013). *Gramatyka kultury europejskiej*, Bydgoszcz: Oficyna Wydawnicza Epigram.
- Schütz, A. (1984). „Potoczna i naukowa interpretacja ludzkiego działania”, przeł. D. Lachowska, [w:] E. Mokrzycki (red.), *Kryzys i schizma. Antyścjentystyczne*

- tendencje w socjologii współczesnej*, t. 1, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy: 137-192.
- Sellars, W. (1963). „Philosophy and the Scientific Image of Man”, [w:] W. Sellars, *Science, Perception and Reality*, Atascadero: Ridgeview Publishing: 1-40.
- Wilhelmer, D. (2016). „Society in need of transformation citizen-foresight as a method to co-create urban future”, *Public Philosophy & Democratic Education*, vol. 5, no. 2: 51-72.
- Wojewódzki, T. (1976). „O dwóch typach integracji nauk”, *Studia Filozoficzne*, nr 2: 15-28.

Mateusz Bonecki

Social Epistemology and Cultural Learning

Abstract

The paper investigates epistemic conception of culture in the light of which culture is understood as a form of knowledge (system of beliefs). Such approach is considered to be a variant of social epistemology where social practices in general are analysed in terms of knowledge-creating activities and investigated as to their epistemic properties. It also explains how societies and organizations generate, acquire, apply, improve, maintain and disseminate knowledge. These knowledge activities make up the complex process of “cultural learning” which relies on a change of collective memory leading to improved social behaviour (routines) resulting from more adequate and efficient body of collective beliefs. Two modes of cultural learning are discussed, empirical and theoretical, the former covering direct refinement of practical knowledge and the latter introducing radical innovations in theoretical principles which guide professional (e.g. institutionalized or scientific) inquiry.

Keywords: sociology of knowledge, social epistemology, organizational learning, cultural learning, culture, social knowledge, common-sense, collective beliefs, collective knowledge, epistemic policy.