

Edward Hajduk

Wątpliwe doświadczenia edukacyjne

Kultura i Edukacja nr 4, 7-22

2005

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

ARTYKUŁY–SPRAWOZDANIA

Edward Hajduk

WĄTPLIWE DOŚWIADCZENIA EDUKACYJNE

Ekonomiści, politolodzy, socjologowie przyjmują i upowszechniają poglądy odnośnie do dominacji pewnego rodzaju uwarunkowań rozwoju społeczeństwa. Politycy, autorzy programów, a także ludzie nauki, uznając jedno uwarunkowanie tego rozwoju, rozpoznali stopień jego oddziaływania w określonym typie społeczeństwa. Gdy surowcom naturalnym przypisywano znaczący udział w rozwoju gospodarczym, wskazywano, które społeczeństwa mają komfort, bowiem natura obdarzyła je bogactwami przedniej jakości. Gdy surowce naturalne ustąpiły pierwszego miejsca energii, dostęp do surowców energetycznych, zdolność społeczeństwa do korzystania z wielu takich źródeł energii absorbowały uwagę ludzi nauki, futurologów, polityków, autorów programów gospodarczych, strategów wojskowych. Gdy w rozwoju społeczeństwa wyeksponowano udział organizacji pracy – podmiotów wyznaczających działalność instytucji ekonomicznych, przedmiotem analizy naukowej stała się racjonalność organizacji takich instytucji rozpoznawania w różnych społeczeństwach.

1. Znaczenie kwestii edukacyjnej

Gdy uznano, że zdolność różnych instytucji gospodarczych do absorpcji naukowych osiągnięć przez ich praktyczne zastosowanie przesądza o rozwoju społeczeństwa, badaniu poddano działalność instytucji edukacji, z myślą o rozpoznaniu, czy instytucje te, będące składnikiem systemu różnych społeczeństw, uwzględniają w kształceniu potrzebę opanowania przez absolwentów umiejętności praktycznego zastosowania wiedzy naukowej. Przyspieszony rozwój gospodarczy rozpoznano w tych społeczeństwach, w których realizowane strategie rozwoju to uwarunkowanie doceniały, a instytucje edukacji imperatyw ten uznały za podstawę tworzenia programów kształcenia na każdym poziomie, przede wszystkim na poziomie wyższym.

Z publikacji socjologicznych, ekonomicznych, politologicznych lub futurologicznych możemy wyczytać przekonanie autorów, że głównym wyznacznikiem rozwoju

gospodarczego współczesnych społeczeństw są kompetencje twórców i realizatorów programów tego rozwoju, kompetencje nabyte także, a może przede wszystkim, w instytucjach edukacji. Ekonomiści, prakseologowie, socjologowie piszą o produktywności wiedzy tworzonej przez ludzi nauki, upowszechnianej przez instytucje edukacji, o zapotrzebowaniu na różne typy wiedzy w danym społeczeństwie, o wykorzystaniu wiedzy naukowej w produkcji, w usługach, w medycynie, w łączności, w zarządzaniu różnymi typami instytucji.

Czy te problemy wyznaczają przedmiot badań socjologii edukacji, psychologii kształcenia, pedagogiki, pedagogiki pracy w szczególności? Do postawienia tego pytania zachęca następująca myśl: „Wzmagająca się międzynarodowa konkurencja, która powstała na skutek globalizacji, stawia nowe wymagania wszystkim narodom. W konkurencji tej mogą skutecznie uczestniczyć tylko ci ludzie, którzy w instytucjach kształcenia posiadli umiejętność wczesnego rozpoznawania codziennych problemów i ich rozwiązywania”¹.

Zgadając się z taką diagnozą, dodamy, że ową umiejętność mogą ludzie opanować lub wzbogacić się o nią także poza instytucjami edukacji.

Siłą sprawczą innowacji technicznych, ekonomicznych, organizacyjnych są kompetencje pracowników instytucji ekonomicznych, finansowych, usługowych itp. nabyte w instytucjach edukacji oraz doświadczenie zawodowe uzyskane w instytucjach pracy zawodowej. W wersji bardziej rozmytej myśl tę zawiera opinia upowszechniana przez media o tym, że rozwój współczesnych społeczeństw jest uzależniony od poziomu wykształcenia ich członków. Ta niezbieżność poglądów, chyba pomijana w publikacjach, zachęca do wyrażenia własnej myśli. Naszym zdaniem należy odnotować różnice między wiedzą a wykształceniem, bowiem rozwój gospodarczy społeczeństwa jedni łączą z wykształceniem jego członków, a inni z ich kompetencjami (wiedzą, umiejętnościami, doświadczeniem).

Wiedza jest cechą osobową jednostki, a wykształcenie – jej cechą społeczną. Różnice historyczne ujęte są bardzo czytelnie, ludzie zawsze różnili się poziomem wiedzy, a poziomem wykształcenia różnią się od powstania instytucji edukacji. Wykształcenie uzyskuje jednostka tylko w instytucji, wiedzę może ona nabywać sama, bez udziału instytucji; niekiedy wykształcenie wymaga nostryfikacji, wiedza nie wymaga, niezależnie od tego, gdzie została uzyskana i przy czym udziale. Wykształcenie może być prawnie zakwestionowane, wiedzy prawnie nie można pozbawić nikogo. Na sali sądowej może być kwestionowana jej rzetelność. Produktywna jest wiedza, a nie wykształcenie, bowiem tworzymy dobra, konserwujemy je, wykorzystując wiedzę, umiejętności i doświadczenie, a nie wykształcenie.

Wykształcenie można uznać za wyznacznik ekonomicznego rozwoju społeczeństwa, generalnie pozytywnych zmian w społeczeństwie, jeśli jest trafnym wskaźnikiem

¹ G. Mietzel, *Psychologia kształcenia*, Gdańsk 2002, s. 351.

wiedzy tych samych osób. Relacje między wykształceniem ludzi a zmianami korzystnymi, gospodarczymi społeczeństwa byłyby bardziej przejrzyste, gdyby absolwenci uczelni pracowali zgodnie z formalnym wykształceniem. Pośrednio można wówczas weryfikować ich kompetencje i funkcje edukacyjne uczelni. Ponieważ żaden z ww. warunków nie jest spełniany: a) wykształcenie nie jest rzetelnym wskaźnikiem wiedzy, b) absolwenci wykonują prace zawodowe zgoła inne od zakładanych w programie kształcenia akademickiego, trzeba odstąpić od stanowczego orzekania o związkach rozwoju gospodarczego społeczeństwa z wykształceniem jego członków i eksponować powiązanie tego rozwoju z ich wiedzą, kompetencjami.

2. Czym jest wykształcenie?

Stosownie do wymienionych różnic między wykształceniem a wiedzą jednostki, naszym problemem będzie ukazanie niektórych relacji wiedzy i informacji, przy swobodnym i zamiennym posługiwaniu się obu pojęciami w codziennych wysłowieniach. Następnie omówimy niektóre doświadczenia uzyskane w przekazie sformalizowanym wiedzy, w jednym zdefiniowaniu tego pojęcia. Dyscyplina nauki: socjologia wiedzy, socjologia nauki, socjologia edukacji, dydaktyka, która włączy się do tworzenia lub realizacji programu spełniającego postulat zawarty w przywołanym cytacie G. Mietzela, musi uporać się z kilkoma problemami merytorycznie niejednorodnymi.

W co wyposaża ucznia lub studenta edukacja?

Nauka tworzy *wiedzę*, ale komputer przetwarza *informacje*. Uczony sprawdza *hipotezy*, a dziennikarz posiada *informacje*. Sonda wysłana na Marsa przekazuje *informacje*. Uczni dokonali *odkrycia*, a media potwierdziły wcześniej przekazaną o tym *informację*. Uzyskujemy cenne *informacje*, a naukę pobieramy u mistrza zawodu.

Czy jest różnica między wiedzą i informacją? Łagodna wypowiedź brzmi:

„Być może [...] nie każdy rodzaj potocznie rozumianej informacji zasługuje na miano wiedzy”².

Dwa terminy, a może dwa pojęcia: „wiedza” i „informacja”, są też wykorzystane do opisu trzech wyróżników współczesnych społeczeństw: społeczeństwa informatycznego, społeczeństwa informacji (A. Mattelart), a nawet ery informacji (B. Gates), społeczeństwa kognitariuszy (J. Koziński), społeczeństwa wiedzy (I. Białecki). Przy założeniu, że są to różne pojęcia, określenie relacji między nimi staje się niezbędne wówczas, gdy opisu współczesnych społeczeństw dokonujemy w przekazie dydaktycznym, a jest to przekaz propedeutyczny, przewidziany w programie edukacji socjologicznej, politologicznej lub pedagogicznej.

² K. Mudyń, *O granicach poznania w kategoriach wiedzy, niewiedzy i antywiedzy*, „Prakseologia” 1993, nr 3–4, s. 149.

To nie jest problem jedynie semantyczny, ma on też inne aspekty, mianowicie epistemologiczny i metodologiczny.

Badania empiryczne mogą być podporządkowane realizacji dwojakiego rodzaju celów poznawczych: uzyskaniu prawdy i zdobyciu bogatej informacji. Te dwa cele poznawcze są ze sobą w konflikcie.

„Utrzymując, że celem postępowania badawczego jest zarówno prawda, jak informacja, i twierdząc, że wówczas, gdy badacze uprawiają naukę – a nie, gdy zalecają stosowanie rezultatów badań naukowych, preferują raczej prawa i teorie informatyczne niż prawdziwe – należy podkreślić, że badacze uprawiający nauki empiryczne szukają nie jakichkolwiek informacji, lecz informacji empirycznych”³.

Psychologowie piszą o poziomach przetwarzania informacji. Odczytujemy też opis relacji między wiadomościami, informacjami a wiedzą. „Wiadomości i informacje zorganizowane są w systemy pojęciowe, odpowiadające określonym domenom przedmiotowym (dziedzinom wiedzy), oraz w systemy relacji reprezentujące ogólne zależności między jednostkami wiedzy, obiektami rzeczywistości, zdarzeniami i procesami. Wiadomości, informacje, systemy pojęciowe i systemy relacji reprezentują różne poziomy wiedzy. Systemy pojęciowe wraz z umiejscowionymi w nich wiadomościami i relacjami tworzą schematy poznawcze w postaci skryptów, wzorców i konstruktów”⁴.

Tak dokładny opis relacji pojęć: wiadomości – informacje – wiedza trudno uzyskać z lektury, skądinąd bardzo cennej poznawczo i praktycznie przydatnej, pracy G. Mietzela *Psychologia kształcenia*. Autor pisze o pozyskiwaniu nowych informacji (s. 245–262), o powiększającym się zasobie wiedzy (s. 262–265) i transferze wiedzy (s. 341–351). Wprowadzenie dokładnych rozróżnień wzmocniłoby dydaktyczne walory tej pracy, przy widocznych walorach poznawczych.

Miary stosowane do opisu informacji (*bit*, *bajt*, *megabajt*, *gigabajt*) nie są stosowane w opisie wiedzy, a cecha logiczna wiedzy (prawdziwość, fałszywość), zasadnie albo niezasadnie odnoszona jest też do wiadomości i do informacji. A jeśli już te rodzaje zadań zostaną zadowalająco rozwiązane – co jest deklaracją optymistyczną – trzeba określić relacje pojęć: wiedza – przekonania. Niektóre wątki tej relacji omawia A. Putko w pracy *O naturze przekonań jako reprezentacji umysłowych*. Socjolog wiedzy lub edukacji zauważy po lekturze tej pracy, że subdyscypliny socjologii nie odróżniają owej odmienności tak precyzyjnie, jak autor przywołanej pracy. Niektórzy socjologowie chyba zamiennie traktują oba terminy, tak jakby były jednakowymi pojęciami⁵. Wnikliwą analizę różnicy pojęć: wiedza – opinia – przekonania, wiedza potoczna – wiedza naukowa przeprowadził M. Ziółkowski w pracy *Wiedza, jednostka, społeczeństwo*⁶. Rozróżnienie poczynione jest przygotowaniem do zdefiniowania przedmiotu badań

³ A. Siemianowski, *Poznawcze i praktyczne funkcje nauk empirycznych*, Warszawa 1976, s. 93.

⁴ S. C. Nosal, *Psychologia myślenia i działania menedżera*, Kraków 2001, s. 382.

⁵ Np. M. Ziółkowski, *Wiedza [w:] Encyklopedia socjologii*, t. 4, Warszawa 2002.

⁶ M. Ziółkowski, *Wiedza, jednostka, społeczeństwo*, Warszawa 1998, s. 25–41.

socjologii wiedzy. Można je rekomendować tym, którzy czynnie uczestniczą w dystrybucji wiedzy, a przedmiotem ich refleksji jest jakość udostępnianych innym wartości i wzorów kultury.

3. Pojmowanie pojęcia „wiedza” – możliwe sposoby rozumienia

A jeśli socjolog wiedzy, socjolog edukacji, pedagog lub autor programu edukacji sformalizowanej, autor podręcznika akademickiego lub szkolnego upora się z różnieniem treści pojęć: informacje, wiadomości, przekonania i wiedza, zmierzy się z potrzebą uzasadnienia przyjętego przez siebie podziału wiedzy tworzonej lub upowszechnianej. Od tego obowiązku trudno się uwolnić, bowiem instytucje edukacji obejmują swoim oddziaływaniem, w wieloletnim przedziale ich biografii, setki tysięcy uczniów i studentów, którzy w tych instytucjach opanowują wiedzę, umiejętności, układy wartości. W instytucjach edukacji uczeń/student opanowuje gotowe schematy wiedzy, w szczególnych układach może tworzyć wiedzę wraz z nauczycielami i rówieśnikami. Zachęty, aby nauczyciele współtworzyli wiedzę z uczniami, idą od tych, którzy są przekonani, że wiedzę tworzyć może każdy w każdym wieku, jeśli warunki zewnętrzne będą temu sprzyjały, w odróżnieniu od tworzenia dzieła muzycznego, do czego trzeba mieć talent. Sądzę jednak, że z faktu posiadania przez nas wiedzy nie można wnioskować, że sami ją mogliśmy tworzyć. A pytając o to, jaką wiedzę można tworzyć, odpowiedzi udzielimy innej, gdy przyjmujemy teorie J. Piageta, a innej, gdy akceptujemy teorie L. S. Wygotskiego. Zwalniając się z uprawomocnienia odpowiedzi, możemy zadowolić się dowolną definicją zaproponowaną przez uczniów/studentów, dowolnym podziałem obiektów, dowolnym opisem zależności między zjawiskami, zdarzeniami, cechami. Do oceny wiedzy wytworzonej przez uczniów/studentów nauczyciel potrzebuje kryteriów. A te są pochodną przyjętej przez nauczyciela definicji wiedzy, co wyznaczy jego preferencje epistemologiczne – wszak są różne podziały wiedzy i niejednakowa praktyczna przydatność różnych jej rodzajów. Stosując przyjętą przez siebie definicję wiedzy, bardziej pozytywnie ocenia wiedzę jednego ucznia/studenta, a mniej wiedzę drugiego, gdyż każdy wytworzy inny jej rodzaj w identycznych warunkach edukacji. Jakość wiedzy raczej nie koreluje wyłącznie z metodą jej tworzenia, ale też takie przekonanie nie stanowi przesłanki do przyjęcia poglądu, że rzetelną wiedzę może tworzyć każdy, a dobrą pastę do zębów produkują wyłącznie znawcy technologii jej wytwarzania. Dlatego więc uznać można, że wiedza stanowiąca rezultat dyskusji uczniów/studentów ma walor poznawczy większy niż wiedza przekazana przez nauczyciela lub uzyskana z podręczników? Możemy więc rozstać się z myślą o wytworzeniu wiedzy w przekazie dydaktycznym, a przystąpić do przedstawienia rejestru podziałów wiedzy wyróżnionych przez autorów prac naukowych.

Ekspansja nauki, włączenie nauki do programu edukacji – od przedszkola do uniwersytetu, przyczyniła się do utrwalenia podziału na wiedzę naukową i wiedzę potocz-

ną, a w konsekwencji do dyskryminowania walorów epistemologicznych wiedzy potocznej (T. Hołówka, T. Maruszewski). Wykorzystanie wiedzy naukowej do rozwiązywania problemów praktycznych sugerowało podział wiedzy na teoretyczną i praktyczną, a zdaniem niektórych do podziału nauk na teoretyczne i praktyczne (A. Siemianowski). Coraz powszechniejsze wykorzystywanie praktyczne wiedzy naukowej umacnia podział wiedzy na teoretyczną i empiryczną.

Psychologowie poznawczej psychologii wyodrębniają wiedzę typu „wiem, że...” (deklaratywną) i typu „wiem jak...” (proceduralną) i wskazują na wiele różnic między obu typami wiedzy⁷.

Odnotować trzeba też podział wiedzy na *eksplicite* i *implicite*, przyjmowany przez etnometodologię, psychologię poznawczą i antropologię kultury. Przekonanie o realności tego podziału zachęca do stawiania pytań o treści tej wiedzy: stanowią ją wyłącznie wytwory umysłu czy cechy desygnatów – składników świata zewnętrznego? Inne pytanie odnosi się do genezy wiedzy *implicite* (milczącej): czy tworzymy ją świadomie, czy też jest ona efektem procesów niekontrolowanych; jakie są sposoby rozpoznawania jej zasobów, zmian w jej zasobach, a także czy wiedza milcząca może być przesłanką przydatną do tworzenia programów działania praktycznego? W jakich składnikach języka wiedza taka jest zakodowana oraz czy podlega ona sprawdzeniu empirycznemu i ocenie w kategoriach prawdy – fałszu? A może jest to wyłącznie domniemanie badacza, że sam posiada także wiedzę i inni też są w nią wyposażeni? Skoro jest odrębną wiedzą *implicite* i jedynym jej wyróżnikiem ontologicznym jest utajoność, a inne cechy są już rozpoznane, to traci ona swój status ontologiczny. Domyślamy się, że nie można jej udostępniać innym, gdy jest *implicite*, wszak wiedzę można czynić przedmiotem wymiany, jeśli język nadawcy i odbiorcy ma taką samą semantykę. Nie można więc wprowadzić do programu szkolnego edukacji sformalizowanej, wiedzy *implicite*, gdyż nie wiemy, jakie składniki języka lub inne systemy znaków są jej nośnikiem. Dysponenci wiedzy milczącej mogą ją przetwarzać na inne dobra, ale udostępniać innym nie zdołają, co ogranicza społeczne znaczenie wiedzy milczącej. Znaczący problem uważają, że jest to wiedza ekspertów. Sternberg wyróżnia takie cechy wiedzy milczącej:

- ma charakter proceduralny, jest ściśle związana z działaniem;
- istnieje w powiązaniu z indywidualnymi cechami jednostki, która tę wiedzę nabywa;
- jest nabywana z małą lub z żadną pomocą innych osób, tzn. jest zdobywana dzięki osobistym doświadczeniom, a nie dzięki instrukcjom otrzymanym od innych⁸.

⁷ K. Stemplewska-Żakowicz, *Osobiste doświadczenia a przekaz społeczny. O dwóch czynnikach rozwoju poznawczego*, Wrocław 1996.

⁸ Cyt za: E. Magier, *Wiedza milcząca – stanowiska teoretyczne i empiryczne*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2000, nr 4.

Ważność problemu poznawczego może wyznaczać jego obecność w różnych dyscyplinach nauki. Uznanie wiedzy za wyznacznik gospodarczych zmian we współczesnych społeczeństwach sprawia, że spór o podział wiedzy, epistemologiczną odrębność wyróżnionych typów wiedzy, absorbuje ludzi nauki. Oni sami też nadają poznawczą rangę problemom dyskutowanym.

Poszukiwacze kolejnych podziałów wiedzy stwierdzają obecność w literaturze psychologicznej informacji o wiedzy uzyskanej nie w dyskursie, a intuicyjnie, i o przydatności intuicji w podejmowaniu decyzji przez menedżerów⁹. Nie uzyskają oni pełnego opisu osobliwości intuicyjnego wytwarzania wiedzy, klarownego wykładu o jej genezie, o możliwościach intuicyjnego tworzenia wiedzy metodami symbolicznymi, o ustalaniu zasobu tej wiedzy zdeponowanego w umyśle jednostki i o możliwościach efektywnego udostępniania wiedzy tak pozyskanej innym jednostkom. A jeśli intuicja jako sposób radzenia sobie skutecznego z praktycznymi problemami (tworzenie poznawczych przesłanek do ich rozwiązywania) ma genetyczne uwarunkowania, to jakie są racjonalne wyjaśnienia znacznych różnic w zakresie kompetencji wyznaczonych przez tę cechę umysłu? Genetyka, a nie edukacja tworzy elitę menedżerów? Czy jednak edukacja może tę cechę rozbudowywać, utrwalać, uaktywniać w tworzeniu wiedzy? Problem epistemologiczny, wyrażony w pytaniu o walory poznawcze wiedzy uzyskanej intuicyjnie, ma kontekst dydaktyczny (edukacyjny): czy można reguły intuicyjnego tworzenia wiedzy dokładnie rozpoznać i przez ćwiczenia w ich opanowaniu ułatwić podejmowanie trafnych decyzji kierowniczych, czy też należy pogodzić się z rozdziałem tych kompetencji intelektualnych dokonywanym przez naturę? Inny podział wiedzy proponuje R. Wójcicki, zwracając uwagę na dwa znaczenia tego terminu: „W rozumieniu, które nazywamy epistemologicznym, wiedza to tyle, co zbiór przekonań, które po pierwsze zostały należycie uzasadnione, po drugie zaś są prawdziwe [...]. Wiedza w rozumieniu metodologicznym to zbiór krytycznie rozwijanych systemów przekonań np. teorii naukowych, których twierdzenia (sądy) pozostają względem siebie w określonych zależnościach – zarówno treściowych (np. dotyczą tej samej klasy, zjawisk) jak i formalnych – sądy, z jakich składają się różne systemy przekonań, należące do tej samej „dziedziny wiedzy” (np. dyscypliny badawczej) łączą zależności logiczne”¹⁰.

W rozumieniu epistemologicznym wiedza utożsamiana jest ze zbiorem, może systemem przekonań bardzo prawdopodobnych, jednak dokładnie sprawdzonych zgodnie z procedurami stosowanymi w nauce. W rozumieniu metodologicznym wiedza jest zbiorem przekonań, może systemem przekonań, spełniających przynajmniej dwa postulaty: a) opisują tę samą klasę, kategorię zjawisk, procesów (zdarzeń, cech); b) pozostają w stosunku do siebie w relacjach semantycznych, relacjach logicznych, wykluczających niezgodność, a tym bardziej sprzeczność. W rozumieniu metodologicznym

⁹ S. C. Nosal, op.cit., s. 270–273; J. H. Turner, *Struktura teorii socjologicznej*, Warszawa 1985, s. 65.

¹⁰ R. Wójcicki, *Wykłady z logiki z elementami teorii wiedzy*, Warszawa 2002, s. 235–236.

wyróżniamy wiedzę dyscyplin nauki (socjologii, psychologii), a także teorie tej samej dyscypliny nauki wyjaśniającej, każda inaczej wyjaśnia badane procesy, zjawiska, np. genezę empatii. W obu definicjach nie ma informacji o sposobach tworzenia wiedzy ani o funkcjach wiedzy i jej budowie.

4. Co oferuje szkoła?

Jeremy Rifkin napisał pracę *Wiek dostępu*, w której upowszechnia pogląd, że dostęp do dóbr, możliwość ich użytkowania, a nie posiadanie na własność, decyduje o sukcesie ekonomicznym, o komforcie życia¹¹. Zgadząc się z J. Rifkinem powiemy, że o komforcie życia jednostki decyduje dostęp do instytucji edukacji, instytucji pracy zawodowej i do instytucji służby zdrowia. Instytucje edukacji dysponują dobrem nieskończenie podzielonym, dobrem upowszechnianym przez media, prace naukowe. Instytucje edukacji kontrolują poziom opanowania tego dobra i poświadczają to dokumentem, który może ułatwić dostęp do instytucji pracy zawodowej. Naukowa kontrola może służyć ustaleniu, jaka jest jakość dobra udostępnianego przez instytucje edukacji. Szkoła jest instytucją przebywania dzieci i młodzieży, może także nauczycieli. Można ją nazwać „przebywalnią”. Byłaby to nazwa trafniejsza niż nazwa przechowalnia, bowiem przechowujemy rzeczy, dzieła, artykuły. Dzieci przebywają w szkole, młodzież przebywa w szkole, urzędnik przebywa w pracy, kuracjusz przebywa w sanatorium, aresztowany przebywa w areszcie śledczym. Sympatycy różnych postaci antyfundamentalizmu doświadczać mogą satysfakcji, bowiem przebywający w instytucjach edukacji nie poddają się indoktrynacji, nawet ją bojkotują lub kontestują albo pozorują posłuch dla dyrektyw nauczyciela. Szkoła, której działalność zawęza się jedynie do takiej funkcji, uczy bezradności, a nie samodzielności. Czy tak można zdefiniować funkcje uczelni?

Gdy spór o podziały wiedzy uznamy za epizod bez znaczących konsekwencji poznawczych albo za wymagający rozstrzygnięcia przed decyzjami dydaktycznymi, nie przesądzimy o doborze argumentów przemawiających za akceptacją jednego poglądu spośród dwóch opozycyjnych. Przyjmując kryteria epistemologiczne, możemy uznać, że każdy rodzaj podziału wiedzy jest tak samo prawomocny, jak każdy inny. Ale tworzenie wiedzy przynosi konsekwencje praktyczne. Wiedza ma także wartość ekonomiczną dlatego, że może być przetwarzana na taką wartość albo zamieniana na nią. A skoro tak, trzeba odpowiedzieć na pytanie, jakie rodzaje wiedzy powinny być obecne na rynku edukacyjnym? W trybie orzekającym, wyrażając myśl, zapytamy, jakie rodzaje wiedzy są obecne w sformalizowanym przekazie edukacyjnym. Po sformułowaniu odpowiedzi na pierwsze z tych pytań, zaktualizujemy dostosowywanie metod dystrybucji wiedzy i środków transportu, nośników wiedzy dających się sprawdzać, jakiej wiedzy są nośnikami.

¹¹ J. Rifkin, *Wiek dostępu*, Wrocław 2003.

Dostępne nam publikacje kwalifikowane do socjologii edukacji, opisujące aspiracje edukacyjne młodzieży, koncentrują się na preferencji uczelni i kierunków studiów. Nie ukazują, jaką wiedzę lub jakie umiejętności pragnie ona opanować. Może chce ona otrzymać metkę „wykształcenie”, bo towar „wiedzę” posiada – albo towar nie jest jej potrzebny i przy wyborze uczelni lub kierunku studiów jakość udostępnianej wiedzy nie podlega rozpoznaniu przez dokonujących tego wyboru. Socjologia edukacji w jednej znanej mi edycji bada uwarunkowania dostępu do różnych poziomów wykształcenia, a następnie sugeruje badanie przebiegu życia dysponentów różnych dyplomów. Ten rodzaj powiązań łatwiej ustalić niż zróżnicowanie przebiegu życia, gdy za wyznacznik przyjmuje się rodzaj opanowanej wiedzy lub opanowanych umiejętności. Pośrednio merytoryczne walory wiedzy mogą być oceniane poprzez ukazanie karier życiowych absolwentów różnych kierunków studiów, a znaczenie dyplomów poprzez rozpoznanie karier zawodowych absolwentów tego samego kierunku studiów, lecz pochodzących z różnych uczelni¹².

Podręczniki z logiki (Z. Ziemiński), z teorii wiedzy (Z. Chlewiński, R. Wójcicki), z metodologii nauk społecznych (J. Kmita; S. Nowak, P. Sztompka; A. Makarczyk) zawierają opis różnych typów wiedzy i różnych języków – nośników wiedzy. Są to definicje, podziały (klasyfikacje, typologie), hipotezy, opisy regularności empirycznych, generalizacje historyczne, prawa nauk (empirycznych i dedukcyjnych), teorie naukowe.

Ten podział wiedzy przyjmują ci uczeni, którzy uznają pogląd, że nauka jest jedyną dziedziną kultury, która realizuje trzy funkcje: poprawnie wyjaśnia zjawiska, zdarzenia, które bada, trafnie przewiduje bieg zdarzeń przyszłych i tworzy wiedzę przydatną do realizacji celów praktycznych: leczenia, nauczania, konstruowania urządzeń technicznych. Realizacja trzech funkcji wyznacza społeczne znaczenie nauki, udział jej w radzeniu sobie z problemami doświadczanymi przez współczesne społeczeństwa.

5. 0 dystrybucji wiedzy

Nabywanie wiedzy różni się od kupowania jabłek. Kupując jabłka, wiemy, na jakie się decydujemy: twarde albo miękkie, słodkie albo kwaśne. A wiedzę możemy ocenić po jej uzyskaniu, a niekiedy dopiero, gdy chcemy ją wykorzystać, albo wcale nie dokonamy oceny. Sprzedaż – kupno to realizacja umowy, zgoła innym stosunkiem społecznym jest nauczanie. Nauczający ma obowiązek udostępniać wiedzę o największej wartości, przydatną nauczaniem do rozumienia różnych fragmentów świata, swojego usytuowania w nich i przydatną do tworzenia lub realizacji programów działania praktycznego. Nauczający winien posiadać rozeznanie, co udostępnić: informacje, wiadomości, opinie, przekonania czy wiedzę i komunikować nauczaniem, jakie wytwory aktywności intelektualnej mu udostępnić i ewentualnie wskazać na różnice między

¹² T. Stalewski, *Kształcenie i zawód specjalisty zarządzania*, Wrocław 2000.

nimi. Realizacja takiego postulatu stanowi warunek konieczny uzyskania samodzielności intelektualnej przez nauczanych.

Uczestnicząc w dystrybucji wiedzy, z rozmysłem można respektować pewne imperatywy zewnętrzne w stosunku do ciągu działań, które jednocześnie limitują ich efektywność. Pierwszy to wybór jednej epistemologii, jednej definicji wiedzy, po drugie – przyjęcie jednego podziału wiedzy naukowej, po trzecie – dokładne określenie przynajmniej jednego celu edukacji – np. przygotowanie do pożytecznego poznawczo czytania tekstów naukowych, po czwarte – odwoływanie się do doświadczenia życiowego studentów, po piąte – koncentrowanie się na składnikach języka jako nośnikach wiedzy i na niezależności treści, znaczeniu w stosunku do ich budowy¹³. Olbrzymi przyrost wiedzy naukowej z dowolnej dziedziny, przyrost ilościowy periodyków ukazujących zasady dystrybucji wiedzy (w języku angielskim – 32 periodyki – „Journals in Education”) miliony „konsumentów” wiedzy wymuszają poszukiwanie procedury ułatwiającej opanowanie umiejętności radzenia sobie ze złożonymi, myślowymi obrazami świata społecznego.

Stosownie do tego postulatu dokonywana przez nas dystrybucja wiedzy w systemie sformalizowanej edukacji generuje doświadczenie, które werbalizujemy z myślą o porównywaniu z doświadczeniem cudzym. Jakie odnotowaliśmy utrudnienia doznawane przez studentów nauczanych metodologii nauk społecznych? Omówimy je zgodnie z przekonaniem, że dystrybucja wiedzy ma ułatwić jej odbiorcom czytanie tekstów naukowych i rozpoznawanie, jakie typy wiedzy one udostępniają. Zdziwienie nad dokonanymi konstatacjami będzie też w naszych relacjach nie w pełni usprawiedliwione.

Dbałość o jednoznaczność pojęć danej dyscypliny nauki dokumentują metodologowie (J. Kmita, S. Nowak), autorzy podręczników (P. Sztompka, Z. Ziemiński) i twórcy nowych dyscyplin (T. Kotarbiński) lub subdyscyplin nauki (W. Morawski). Ich prace motywują do wprowadzania studentów w taki tryb postępowania poznawczo pożytecznego, jaki można z nich odczytać.

Nauczani przez nas studenci (IV rok studiów) nie mogli wskazać podobieństwa sensu dwóch składników języka:

1. Jeżeli uczeń uczęszcza na lekcje, to jest uczniem pilnym.
2. Pilnym uczniem nazywamy ucznia uczęszczającego na lekcje.

Dla niektórych ułatwieniem było pytanie: „Na jakie pytanie zdania te stanowią odpowiedź?” Domyślamy się, że wykorzystanie liczby pojedynczej w pytaniu stanowiło niezamierzoną sugestię wskazującą, jaka powinna być odpowiedź. Znaczący procent adresatów pytania nadal nie radził sobie ze sformułowanym problemem, trafnym jego odczytaniem i udanym rozwiązaniem.

A jeszcze większego utrudnienia doświadczały studenci, gdy próbowali rozpoznać różnice między sensem tych zdań a składnikiem języka przedstawionym niżej:

3. Uczeń X, uczęszczający na lekcje, jest uczniem pilnym.

¹³ E. Narkiewicz-Niedbałec, *Wiedza naukowa studentów i jej zastosowanie przy formułowaniu dyrektyw praktycznych*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2003, nr 3.

Ten składnik języka zawiera dwa sądy i można zastąpić go dwoma o innej budowie:

3a. Uczeń X uczęszcza na lekcje.

3b. Uczeń X jest uczniem pilnym.

A jeśli je połączymy spójnikiem „i”, to można ułatwić twierdzenie, że składnik języka nr 3 nie jest definicją. Przypuszczamy, że według studentów składniki języka o budowie odmiennej (zawierają) komunikują odmienne sensory, znaczenia. A każde ze zdań 1–3 wyróżnia inną budowę. Studenci o tej różnicy nie mówili.

Nie uzyskaliśmy też poprawnej odpowiedzi na pytanie: „Co różni dwa rodzaje podziałów uczniów oprócz treści zdań, które komunikują o podziałach?”

4. Uczniów dzielimy na uczniów szkoły podstawowej i uczniów szkoły średniej.

5. Uczniów dzielimy na bardzo pilnych, pilnych, mało pilnych.

Ułatwieniem okazało się pytanie o to, które zdanie informuje o podziale uczniów w pełni rozłącznym, a które o podziale raczej nierozłącznym. Jednak o tym, że jeden podział jest klasyfikacją, a drugi typologią, moi partnerzy nie wiedzieli. Zasadność naszych oczekiwań wyznacza zdanie przez studentów egzaminów z przedmiotów, których program kształcenia zawiera analizę podziałów, zasad poprawnych podziałów, kryteriów wyznaczających rezultat dokonanych podziałów, cech, zdarzeń, zjawisk. Zupełną bezradność intelektualną ujawnili studenci, gdy zachęceni byli do wskazania podobieństwa i różnicy między trzema rodzajami składników języka:

6. Przy wzroście temperatury powietrza śnieg topnieje.

7. Jeżeli wzrasta temperatura powietrza, to śnieg topnieje.

8. Wzrasta temperatura powietrza i śnieg topnieje.

Ostatniego składnika języka nie uznają studenci za nośnik wiedzy o zależnościach, o oddziaływaniach jednego rodzaju zjawisk na drugi. To powszechne przekonanie osłabło wówczas, gdy podane zostały przykłady komunikowania takiego typu wiedzy w codziennym werbalizowaniu myśli:

9. Otrzymałem piękny prezent i bardzo się ucieszyłam.

10. Dosypałam soli do zupy i zupa jest smaczniejsza.

Te przykłady nie pomogły jednak studentom we wskazaniu różnic między zdaniem 7 i 8, oprócz odmiennej budowy. Nie pomogło w pełni studentom pytanie: „Które z tych zdań opisuje stany rzeczywiste, a które możliwe”, gdy porównujemy zdania 7 i 8. Ci sami studenci nie sformułowali poprawnej odpowiedzi na pytanie: „Jaka jest różnica, oprócz treści, między zdaniami podanymi niżej?”

11. Im większa liczebnie społeczność terytorialna, tym mniejsza śmiertelność niemowląt.

12. Im pełniejsze wyposażenie społeczności terytorialnej w instytucje opieki nad matką i dzieckiem, tym mniejsza śmiertelność niemowląt.

Niewystarczająco pomocna okazała się prośba o ustalenie, które zdanie opisuje relacje między dwoma stanami społeczności terytorialnej, a które opisuje uwarunkowania stanu społeczności wskazanego w części zdania następującej po zaimku „tym”,

przez stan społeczności wskazany w części zdania przed zaimkiem „tym”. Łatwiej radzili sobie studenci z odpowiedzią na pytanie, co należy zmienić w społeczności terytorialnej, aby zmniejszyć w niej śmiertelność niemowląt. Po udzieleniu trafnej odpowiedzi na to pytanie, pozostali jednak bezradni wobec oczekiwań, aby wskazali różnice między zdaniami 10 i 12. Identyczność budowy zdań blokowała wskazanie ważnych różnic w wiedzy komunikowanej przez te zdania.

Rejestr poczynionych obserwacji w przekazie wiedzy studentom i ich udziału w jej tworzeniu wzbogacimy o nowe, wcześniej niesygnalizowane elementy. Zachęcaliśmy studentów do wykorzystania treści podanego zdania i sformułowania nowych zdań, które dokładniej niż ono opisują komunikowane przez nie oddziaływanie, zależności. Zdanie „macierzyste” ma kształt:

A. Wiedza ludzi wpływa na ich gotowość do pomagania innym.

Wspomagani różnymi zachętami sformułowali dwa zdania:

A1. Bogatsza wiedza ludzi, większa ich gotowość do pomagania.

A4. Uboższa wiedza ludzi, mniejsza ich gotowość do pomagania.

Przy wyraźnych zachętach, wspomaganych informacją, że są jeszcze inne możliwe relacje między wiedzą ludzi a gotowością do pomagania, mogłem uzyskać – z pewnymi oporami – akceptację propozycji sformułowania takich zdań:

A2. Bogatsza wiedza ludzi, mniejsza ich gotowość do pomagania.

A3. Uboższa wiedza ludzi, większa ich gotowość do pomagania.

Jedno przypuszczenie pojawia się, gdy zamierzamy zrozumieć opór przeciwko poszukiwaniu innych konstrukcji języków, gdy dwie już stworzyli (A1 i A4). Prawdopodobnie studenci przyjmują aksjologiczne założenie, fundamentalne w doktrynie manichejskiej: pozytywnie oceniana prawdopodobna przyczyna wywołuje skutek tylko pozytywnie oceniony, a negatywnie oceniona prawdopodobna przyczyna wywołuje skutek tylko negatywnie oceniony. Wykluczona jest niespójność aksjologiczna, tzn. aby prawdopodobna przyczyna oceniana pozytywnie wywołała skutek o negatywnej wartości moralnej albo prawdopodobna przyczyna oceniana negatywnie generowała skutek oceniany pozytywnie. Urealnienie takiego rodzaju relacji – moralnego dobra i zła – o jakim było powyżej, burzy porządek aksjologiczny i pozbawia jednostkę mocnych przesłanek moralnie słusznych decyzji. Taki pogląd zarejestrował S. Ossowski: „[...] nie dopuszcza się przyczynowych wyjaśnień, przy których zjawiska oceniane pozytywnie mogłyby być uwarunkowane przyczynowo przez zjawisko oceniane negatywnie albo przy których pozytywne zjawiska mogłyby mieć ujemne skutki”¹⁴.

Szczególnie widoczne jest niezdecydowanie studentów, gdy są pytani o składniki języka będące nośnikami wiedzy o zależnościach zjawisk, zdarzeń, cech. Wyraźnie nie radzą sobie z wyrażeniem stanowczego przekonania odnośnie do zdania:

13. Im dłuższe włosy mają uczennice, tym dokładniej rozumieją prawa Newtona.

¹⁴ S. Ossowski, *O osobliwościach nauk społecznych*, Warszawa 1962, s. 154.

Zdanie o takiej treści nie komunikuje wiedzy o zależnościach, bowiem jest nieprawdziwe. Tak sądzą pytani studenci. Uzyskaniu innych doświadczeń poznawczych służyło pytanie sformułowane niżej:

Czy składnik języka o budowie:

14. Mama powiedziała do córki: „Kto słucha rad ludzi doświadczonych, ten popełnia mniej błędów”, informuje o występowaniu zależności obiektywnych? Studenci dopiero po dodatkowych pytaniach rozpoznali dwa zdania (sądy) i uznali, że jedno taką wiedzę komunikuje. Wyraźne niezdecydowanie studentów dostrzec można było, gdy musieli ustalić, ile sądów (myśli) zawiera składnik języka:

15. Przypuszczam, że doświadczenie ludzi w pomaganiu wpływa na ich gotowość do pomagania.

A można go odczytać tak:

- a) autor tego zdania ma słabe przekonanie o tym, że „doświadczenie ludzi w pomaganiu wpływa na ich gotowość do pomagania”;
- b) niezależnie od tego, kto jest autorem takiej wypowiedzi, komunikuje ono realną zależność gotowości do pomagania od doświadczenia ludzi w pomaganiu.

Odczytanie „a” wymaga innego sprawdzenia niż odczytanie „b”. W wersji „a” nie może być hipotezą, a w wersji „b” hipotezą być może. Stwierdzone przez nas niezdecydowanie studentów, ile sądów (myśli) komunikują przedstawione składniki języka, można uznać za wskaźnik trafności konstatacji: trudno zapamiętać składnik języka zawierający dwa lub więcej sądów¹⁵, ale też niełatwo ustalić, ile sądów (myśli) jest zakodowanych w danym składniku języka.

Zgoła inny rodzaj problemów stwarza studentom rozstrzygnięcie, który rodzaj wiedzy ma walor praktyczny, potwierdzony w astronautyce, w budowie pojazdów kosmicznych:

16. Słońce obraca się wokół Ziemi.

17. Ziemia obraca się wokół Słońca.

W tym kontekście postawiliśmy studentom pytanie, który rodzaj wiedzy może być przydatny nauczycielom, rodzicom, duchownym do realizacji celów praktycznych:

18. Doświadczenie ludzi w pomaganiu wpływa na ich gotowość do pomagania.

19. Im bardziej pozytywne doświadczenie ludzi w pomaganiu, tym większa ich gotowość do pomagania.

Nasze dociekania są pochodną przekonania, że wiedza z nauk empirycznych powinna być przydatna do rozwiązywania problemów praktycznych.

Edukacja metodologiczna podporządkowana była także ukazaniu studentom reguł uwiarygodnienia wiedzy (legitymizacji wiedzy). Propozycja nasza miała trzy warianty. W pierwszym należało ocenić logiczną wartość drugiego zdania, gdy znamy wartość zdania pierwszego.

¹⁵ G. Mietzel, op.cit., s. 235.

20. W Krakowie jest uniwersytet (zdanie prawdziwe).

21. Nieprawda, że w Krakowie jest uniwersytet.

Trafna odpowiedź poprzedzała pytanie: czy uznanie drugiego zdania za fałszywe wymagało uprzedniego przeprowadzenia badań empirycznych.

Drugi wariant sprawdzania wiedzy przez studentów polegał na udzieleniu odpowiedzi na pytanie, które zdanie jest prawdziwe, a które fałszywe?

22. Jeżeli Warszawa ma więcej mieszkańców niż Poznań, to Poznań ma mniej mieszkańców niż Warszawa.

23. Jeżeli Warszawa ma więcej mieszkańców niż Poznań, to Poznań ma tyle samo mieszkańców co Warszawa.

Trafna odpowiedź poprzedzała pytanie stawiane studentom: co przesądzało o ich trafnym wskazaniu? Żadna odpowiedź niewspomagana przez nas nie była poprawna. Kłopotliwe było też dociekanie autora pytania, czy zdania te mogą być hipotezą.

Trzeci wariant to pytanie, co może przesądzić o uznaniu albo zakwestionowaniu zdania:

24. Im wyższe wykształcenie mają ludzie, tym chętniej pomagają innym ludziom.

Częściej można było wskazać poprawną odpowiedź na to pytanie niż na postawione w wariacie pierwszym lub drugim spośród pytań przedstawionych wyżej. Intellectualna bezradność studentów okazała się szczególnie dostrzegalna, gdy byli zachęceni do przyjęcia albo odrzucenia, z prośbą o podanie powodów własnej decyzji, następującego zdania:

25. Im większy błąd, tym większy stopień pewności, że wynik obarczony tym błędem jest prawdziwy¹⁶.

Studenci, adresaci oczekiwań autora, poznawali testy statystyczne oraz ich przydatność do obrony albo kwestionowania sprawdzanej empirycznie hipotezy.

Rodzaj omawianych ze studentami problemów i dobór przykładów służących diagnozie ich możliwości radzenia sobie z nimi powinny wytwarzać przekonanie o tym, że wiedza pewna ma często mniejszy walor poznawczy niż wiedza mniej pewna. A taka jest wiedza o uwarunkowaniach przekonań ludzi, wartości akceptowanych, oraz ich zachowań publicznych. Taką wiedzę przekazywać można studentom z nadzieją, że będzie ona produktywnie wykorzystywana. Przedstawione rozpoznanie możliwości radzenia sobie przez studentów z problemami metodologicznymi prowadzi do smutnej konstatacji. Wydłuża się okres mojego oczekiwania na urealnienie postulatu: student wchodzi do uczelni z własnym długopisem, a opuszcza ją z własnym pomysłem na życie, wspomagany rzetelną wiedzą.

Jakie są efekty prób przygotowania studentów do czytania tekstów naukowych ze zrozumieniem? Skąpe, a w niektórych edycjach tych prób mizerne, a może żadne. Jakże są bariery tego stanu?

¹⁶ M. Czarnocka, *Błędy przypadkowe a charakter bazy empirycznej*, „Prakseologia” 1993, nr 3–4, s. 139.

1. Ekspozyty językowe studentów, wybrane zgodnie z ich doświadczeniem życiowym, mają semantykę zakorzonioną w ich zasobie wiedzy aksjologiczno-normatywnej i jest to semantyka inna niż ta deskryptywno-wyjaśniająca, którą w dyskusji z nimi zamierzałem nadać zdaniom. Semantyki te są nieprzekładalne, wcześniej opanowana utrudnia przyswojenie drugiej, opanowywanej później.
2. Obecne stale w nastawieniu studentów przekonanie, że nauczanie metodologii nie może dokonywać się przy wykorzystywaniu wiedzy pochodzącej z ich doświadczenia, a powinno być realizowane przy wykorzystaniu wiedzy z naukowych rozpraw i z wykorzystaniem języka tych rozpraw.
3. Oczekiwania prowadzącego dyskusję ze studentami, aby uczestniczyli w tworzeniu lub trafnej reprodukcji wiedzy, okazały się chyba nierealistyczne.
4. Przyjęta definicja wiedzy i jej podział wprowadzony do dyskusji ze studentami zbyt odbiegał od ukształtowanego wcześniej przekonania o tym, co wiedzą jest, i nie mógł być zasymilowany w przekazie dydaktycznym dokonywanym za pomocą języka potocznego, chociaż będącego nośnikiem wiedzy sprawdzonej, naukowej.
5. Studenci nie dostrzegali przydatności wiedzy, którą powinni współtworzyć ani do pisania pracy promocyjnej, ani do realizacji powinności antycypowanej roli zawodowej. Takie przekonanie stanowiło silną barierę utrudniającą aktywność intelektualną oczekiwaną przeze mnie.
6. Proponowany ład w myśleniu i szata słowna, niemodna, jest wyrazem postawy fundamentalistycznej. Antyfundamentalista, waloryzujący bardziej pozytywnie ekspresję niż schematy, z pewnością osiągnąłby rezultaty wzmacniające przekonanie o osiągnięciu sukcesu edukacyjnego. Ta pewność osłabia nasze zwątpienie w sens mozołu dydaktycznego.

LITERATURA:

- Białecki I., *Wstęp* [w:] *Co wiemy o nauce?*, I. Białecki (red.), Warszawa 2003.
- Chlewiński Z., *Umysł. Dynamiczna organizacja pojęć*, Warszawa 1999.
- Cichocki P., *Podmiotowość w społeczeństwie*, Poznań 2003.
- Czarnocka M., *Błędy przypadkowe a charakter bazy empirycznej*, „Prakseologia” 1993, nr 3–4.
- Drucker P. F., *Spółczesność pokapitalistyczna*, Warszawa 1999.
- Gates B., *Droga ku przyszłości*, Warszawa 1997.
- Higher Education: *Handbook of Theory and Research*, Volume XVII, 2003, Edited by John C. Smart, University of Memphis TN USA, „Journals in Education”.
- Hołówka T., *Myślenie potoczne*, Warszawa 1986.
- Kmita J., *Jak słowa łączą się ze światem*, Poznań 1998.

- Kmita J., *Wykłady z logiki i metodologii nauk*, Warszawa 1973.
- Kotarbiński T., *Traktat o dobrej robocie*, Wrocław–Warszawa–Kraków 1965.
- Kozielecki J., *Koniec wieku nieodpowiedzialności*, Warszawa 1995.
- Magier E., *Wiedza milcząca – stanowiska teoretyczne i empiryczne*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2000, nr 4.
- Makarczyk W., *Studium nad aparaturą pojęciową socjologii*, Warszawa 1991.
- Malewski A., *O nowy kształt nauk społecznych*, Warszawa 1975.
- Maruszewski T., *Wiedza potoczna jako reprezentacje rzeczywistości*, „Poznańskie Studia z Filozofii Nauki” 1986, nr 10.
- Mattelart A., *Spółczesność informacji. Wprowadzenie*, Kraków 2003.
- Mietzel G., *Psychologia kształcenia*, Gdańsk 2002.
- Morawski W., *Socjologia ekonomiczna*, Warszawa 2001.
- Mudyń K., *O granicach poznania w kategoriach wiedzy, niewiedzy i antywiedzy*, „Prak-seologia” 1993, nr 3–4.
- Narkiewicz-Niedbalec E., *Wiedza naukowa studentów i jej zastosowanie przy formułowaniu dyrektyw praktycznych*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2003, nr 3.
- Nikitin E., *Wyjaśnianie jako funkcja nauki*, Warszawa 1975.
- Nosal S. C., *Psychologia myślenia i działania menedżera*, Kraków 2001.
- Nowak S., *Metodologia badań społecznych*, Warszawa 1985.
- Ossowski S., *O osobliwościach nauk społecznych*, Warszawa 1962.
- Pawłowski T., *Tworzenie pojęć i definiowanie w naukach humanistycznych*, Warszawa 1978.
- Piaget J., *Studia z psychologii dziecka*, Warszawa 1966.
- Putko A., *O naturze przekonań jako reprezentacji umysłowych*, Poznań 1995.
- Rifkin J., *Wiek dostępu*, Wrocław 2003.
- Siemianowski A., *Poznawcze i praktyczne funkcje nauk empirycznych*, Warszawa 1976.
- Stalewski T., *Kształcenie i zawód specjalisty zarządzania*, Wrocław 2000.
- Stemplewska-Żakowicz K., *Osobiste doświadczenia a przekaz społeczny. O dwóch czynnikach rozwoju poznawczego*, Wrocław 1996.
- Sztompka P., *Teoria i wyjaśnianie. Z metodologicznych problemów socjologii*, Warszawa 1973.
- Sztompka P., *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków 2002.
- Turner J. H., *Struktura teorii socjologicznej*, Warszawa 1985.
- Wójcicki R., *Wykłady z logiki z elementami teorii wiedzy*, Warszawa 2002.
- Wygotski L. S., *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka*, Warszawa 1978.
- Ziemiński Z., *Logika praktyczna*, Warszawa 1992.
- Ziółkowski M., *Wiedza [w:] Encyklopedia socjologii*, t. 4, Warszawa 2002.
- Ziółkowski M., *Wiedza, jednostka, społeczeństwo*, Warszawa 1989.