

Danuta Chmielewska-Banaszak

## WIEDZA MILCZĄCO PRZYJMOWANA

Termin „wiedza milcząco przyjmowana” (*tacit knowledge*) wprowadził Michael Polanyi na określenie różnych umiejętności, z których umiemy korzystać, choć nie znamy mechanizmu ich funkcjonowania „Wiemy więcej, niż jesteśmy w stanie powiedzieć” (Polanyi [1966, s. 4]). Dotyczy to również umiejętności niezbędnych w pracy naukowej. Wiedzę „milcząco przyjmowaną” zdobywa się przede wszystkim przez uprawianie nauki, a nie przez przyswajanie sobie reguł jej uprawiania (por. Jodkowski [1990], Kuhn [1970a]).

W omówieniach dotyczących wiedzy milczącej obok prac Polaniego wymienia się prace Kuhna i psychologów eksperymentalnych. (Omówienie badań psychologicznych dotyczących milczącej wiedzy i milczącego uczenia się zob. Reber [1993]). Tekst poniższy ma zwrócić uwagę na fakt, że na gruncie filozofii nauki Fleck jako pierwszy opisał zjawisko wiedzy milczącej (choć nie wprowadził tego terminu).

Z rozważań Flecka nad rolą stylu myślowego w kształtowaniu teorii i praktyki naukowej wynika, że kolektywny styl myślenia prawie zawsze wywiera bezwzględny przymus postrzegania i interpretowania świata w określony – zgodny ze stylem – sposób. Ukierunkowując poznawczą aktywność uczonych, wyznacza sposób prowadzenia badań i interpretacji wyników, decyduje o przekonaniach teoretycznych oraz określa treść i granice obserwacji naukowej. Jednocześnie styl myślowy ogranicza „pole widzenia” członków kolektywu myślowego, ponieważ kieruje uwagę badaczy na problemy, które zostały uznane za naukowe (warte zainteresowania) przez kolektyw, w którego obrębie styl ten funkcjonuje. Wreszcie styl myślowy decyduje o uprzedzeniach członków kolektywu wobec problemów uznanych przez kolektyw za niewarte zainteresowania.

Styl myślowy – owa „całościowa intelektualna gotowość takiego a nie innego działania” – jest skutkiem teoretycznego i praktycznego wykształcenia. Przekazywanie treści określonego stylu myślowego nie jest możliwe wyłącznie drogą werbalną:

Styl myślowy wznosi się na fundamencie wcześniejszej wiedzy, wielu udanych i nieudanych eksperymentów, długotrwałego ćwiczenia i wychowania oraz [...] licznych przystosowań i przekształceń pojęciowych (Fleck [1935a, s. 129]).

Ważną rolę w jego przekazywaniu i przejmowaniu odgrywa doświadczenie, które jest „eksperymentalnym i nieeksperymentalnym, zarówno jasno ujętym, jak i niejasnym «instynktownym» zasobem wiedzy danego badacza” (Fleck [1935a, s. 129]).

Uczony nabywa doświadczenia przez „porównywanie swojego sposobu pracy ze sposobami stosowanymi przez innych badaczy”. Doświadczenie, dając możliwość samodzielnego poznania („Nie-doświadczony jedynie się uczy, ale nie poznaje”), jest więc wykształceniem praktycznym, „zawsze tylko osobiście osiągalnym”, w odróżnieniu od wykształcenia teoretycznego, które – przechodząc z nauczyciela na ucznia – stanowi „Wprowadzenie, pewnego rodzaju wtajemniczenie, udzielane przez innych – otwiera wstęp do nauki” (Fleck [1935a, s. 127]). Nabywanie doświadczenia często rozpoczyna się od kształtowania umiejętności widzenia. W tym kontekście „widzieć” znaczy – odtwarzać w odpowiednim momencie obraz wytworzony przez społeczność myślową, do której się należy:

Trzeba się więc dopiero uczyć patrzeć, aby móc spostrzegać to, co stanowi podstawę danej dyscypliny. Trzeba zdobyć pewne doświadczenie, pewną umiejętność, które nie dadzą się zastąpić formułami słownymi. Wobec tego niemożliwy jest kompletny aksjomatyczny budynek wiedzy, bo żadne słowa czy zdania nie wystarczą dla oddania jej całkowitej treści. Budowla taka jest zrozumiała tylko dla fachowca, ale dla laika nie jest ona odpowiednikiem danej gałęzi wiedzy. Konieczność odróżniania fachowca od laika, konieczność pewnego doświadczenia i osiągnięcia pewnej

umiejętności wprowadzają zasadniczy czynnik alogiczny w wiedzę (Fleck [1935a, s. 59])

Naukowiec zawsze rozpozna laika, który opanował jego dziedzinę, choćby najlepiej – ale tylko werbalnie. Dzieje się tak dlatego, że dla laika treść określonego pojęcia zawarta jest w podręcznikowej (werbalnej) definicji, fachowiec natomiast wie, że żadna definicja nie pokrywa się w całości z treścią słów. Laik zna wyłącznie reguły – fachowiec ponadto wyjątki, możliwość dalszych wyjątków itp. (zob. też Cackowski [1986]).

Michael Polanyi (1891–1976) po opuszczeniu w 1919 roku rodzinnych Węgier mieszkał kolejno w Niemczech i Anglii. Był profesorem chemii na Uniwersytecie w Manchesterze. Pod koniec lat czterdziestych porzucił ostatecznie chemię na rzecz filozofii. Wśród jego prac filozoficznych najważniejszą pozycję zajmuje [1958]. Popularne wprowadzenie do problematyki wiedzy milczącej podał podczas dwóch pierwszych wykładów w USA, które ukazały się jako [1966].

Według Polanyiego, naukowe badanie nie jest postępowaniem zalgorytmizowanym, ale twórczym, heurystycznym procesem, który może być realizowany jedynie przez kompetentnego uczonego. Kompetencja w naukowym badaniu polega na stosowaniu reguł określonych przez standardy naukowości oraz na kierowaniu się pewnymi, często nie w pełni uświadomionymi „przekonaniami”. Te reguły i przekonania składają się na „wiedzę osobistą” uczonego, która jest nabywana przede wszystkim w bezpośredniej, personalnej relacji z mistrzem. W osobistym kontakcie z mistrzem-nauczycielem adept poznaje (przez przykłady i naśladownictwo) również te reguły, które nie są znane samemu nauczycielowi, choć ich przestrzega.

Relacja mistrz–uczeń jest warunkiem trwania nauki. Dzięki niej tradycja badawcza jest przekazywana kolejnemu pokoleniu uczonych, którzy ją akceptują, modyfikują bądź odrzucają. Zasadniczym sensem kontaktu adepta z mistrzem jest transmisja pewnej wizji świata i związanej z nią wizji nauki, a nie konkretnych technik i reguł postępowania badawczego. Wizja (ideał) nauki, przyjmowana przez uczonego w kontakcie z mistrzem, sugeruje problemy warte badania, wskazuje na pojęcia i wiarygodne relacje empiryczne, zaleca ignorować

wanie pewnych danych czy zależności. Wspólna wizja nauki jest podstawą istnienia wspólnot naukowych. Jest wynikiem swoistego kontraktu społecznego, który polega na tym, że uczeni dobrowolnie służą pewnemu ideałowi nauki.

Reguły uprawiania nauki nie są skodyfikowane, lecz – milcząco przyjmowane. Milcząco przyjmowane i przyswajane są również przeświadczenia, które tworzą schematy interpretacyjne, „czyli ramy odniesienia dla procesu poznawania”. Wiedza milcząca, która wyprzedza poznanie wyartykułowane, ma decydujący wpływ na proces poszukiwania i rozwiązywania problemów naukowych. Dla zrozumienia zasad posługiwania się „milczącą wiedzą” Polanyi podaje przykład z mapą. Korzystając z niej, posługujemy się nie tylko wiedzą o regułach czytania mapy. Konieczny jest również pewien trening oraz pewna wiedza, którą nabywamy w sposób nieuświadomiony; wiedza, której nie opisują reguły (zob. też Polanyi [1946], Polanyi, Prosch [1975], omówienie ogólne Tuchańska [1990]).

Kuhnowska koncepcja paradygmatu zawiera w sobie rozważania na temat wiedzy milcząco przyjmowanej. Przyswajając paradygmat, uczonego poznaje zarówno teorie, metody, jak i wzorce rozwiązywania problemów badawczych. Paradygmatu nie można jednak sprowadzić jedynie do „zespołu reguł” dających się z niego jednoznacznie wyprowadzić. Paradygmat wpływa bowiem w sposób decydujący również na sposób widzenia i interpretowania danych zmysłowych. Każdy, kto chce stać się „mieszkańcem świata uczonych”, przechodzi ortodoksyjny proces kształcenia, podczas którego stopniowo i nieodwracalnie dokonują się przeobrażenia sposobu widzenia: „[Student] zaczyna widzieć to, co widzą uczeni i reagować tak, jak oni reagują” (Kuhn [1962, s. 128]). Dla zilustrowania swoich poglądów Kuhn przywołuje, podobnie jak Polanyi, przykład z mapą: „Patrząc na mapę konturową, uczeń widzi nakreślone na papierze linie, kartograf zaś – obraz terenu” [1968, s. 127].

Kształcenie naukowe przekazuje tradycję badawczą poprzez lektury, z których członkowie wspólnoty naukowej wyciągają analogiczne wnioski, oraz przez kształcenie adeptów w kierunku stosowania obowiązujących w danej dyscyplinie i ukształtowanych przez tradycję wzorców rozwiązywania problemów. Tradycja przystosowuje uczonych do pracy w ramach nauki instytucjonalnej, to jest do

rozwiązywania łamigłówek. Opierając pracę badawczą na wzorcach, które poznali w procesie kształcenia (i z literatury), uczeni często nie zdają sobie sprawy, jakie cechy tychże wzorców zadecydowały, że stały się one paradygmatami dla danej społeczności uczonych:

Chociaż wielu uczonych dobrze i z łatwością rozprawia na temat poszczególnych hipotez, jakie leżą u podstaw konkretnych bieżących prac badawczych w ich dziedzinie, nie górują oni zazwyczaj nad laikiem, gdy chodzi o charakterystykę podstaw tej dziedziny oraz jej uprawnionych problemów i metod (Kuhn [1962, s. 63])

Z faktu, że uczeni nie stawiają zazwyczaj pytania „Co czyni poszczególny problem czy rozwiązanie zasadnym?” wynika, iż przynajmniej intuicyjnie znają na nie odpowiedź. Stosowanie reguł uprawiania nauki stanowi o umiejętności prowadzenia płodnych badań. Daje się ono jednak wytłumaczyć „bez odwoływania do znajomości hipotetycznych reguł gry”. Analogicznie, uczonego dochodzi do rozumienia pojęć nie dzięki znajomości definicji podręcznikowych, lecz dzięki temu, że stosuje te pojęcia do rozwiązywania konkretnych problemów – uczy się ich milcząco.

Kuhnowski paradygmat wyznacza również kryteria wyboru problemów. Problemom, które w świetle obowiązującego paradygmatu zostały uznane za naukowe, przypisane są reguły „ograniczające zakres możliwych do przyjęcia rozstrzygnięć” i metody, za pomocą których można je uzyskać. Pozostałe zagadnienia są odrzucane, jako: metafizyczne, należące do innej dyscypliny lub jako niewarte tego, by poświęcać im czas. Paradygmat może tym samym odizolować od ważnych problemów społeczność uczonych, w której obowiązuje. Poszukiwanie i rozwiązywanie problemów w granicach zakreślonych przez paradygmat jest jednym z wielu aspektów wiedzy milcząco przyjmowanej.

Spójność tradycji badawczej, w której partycypują uczeni, daje więc możliwość korzystania z reguł gry bez ich pełnej znajomości. To nie uczenie się o regułach uprawiania nauki, lecz ich praktyczne stosowanie jest czynnikiem warunkującym wykształcenie umiejętności niezbędnych do pracy naukowej.