

KRZYSZTOF NOWAK-POSADZY

Krytyka refleksywna w badaniach nad praktyką zawodową i organizacyjną

Metodologiczny krytycyzm można określić jako krytykę praktyki naukowej w świetle odpowiednich zasad metodologicznych, natomiast krytyczną metodologię jako badanie odpowiednich metod krytycyzmu.

[Finocchiaro, 1979, s. 363]

Wstęp

W ramach szeroko pojętych badań organizacyjnych podejmuje się często kwestie związane z czynnościami sprawdzającymi wiedzę w organizacji na podstawie kryteriów, które uznaje się za organizacyjnie istotne, i w sytuacjach, które mają dla organizacji znaczenie przełomowe. Sposoby dochodzenia do wniosków we wspomnianym zakresie oraz same ustalenia nie stanowiły, jak dotąd, przedmiotu systematycznych dociekań filozoficznych. A przecież można wykazać, że czynności sprawdzające, kryteria ich profilowania oraz sytuacja, która je wymusiła (jak się je rozumie w omawianych badaniach), mają źródła w filozoficznych koncepcjach krytyki. Sam termin „krytyka” doczekał się różnych interpretacji w zależności od tradycji filozoficznej, w której go stosowano. Krytykę definiowano więc w kategoriach refleksji, negacji lub rewizji, przypisując jej neutralne, negatywne lub pozytywne implikacje. Różny był też sposób eksplikowania omawianego terminu – zależał od standardów metodologicznych obowią-

zujących w danej dyscyplinie naukowej². Pomimo że terminy takie jak „krytyczne myślenie” („krytyczna refleksja”), „krytycyzm” i „krytyka” często pojawiały się w centrum uwagi filozofów, metodologów, historyków nauki i socjologów wiedzy naukowej [zob. między innymi: Habermas, 1987, s. 191–256; Popper, 1997, s. 173–205; Boer, Sonderegger, 2012], to rozumiano je – na ogół – na jeden z trzech sposobów:

1) czynność myślowa, której nie sposób sprowadzić do formalnego myślenia logicznego – krytyka w sensie specyficznej refleksji [zob. Dewey, 1988; Finocchiaro, 2005, s. 409–429; Siegel, 1988];

2) czynność myślowa, którą obowiązuje określone formalne reguły logiczne – krytyka w sensie negacji [zob. Popper, 1999, s. 523–560];

3) czynność myślowa, która nie sprowadza się ani do logicznej negacji, ani do specyficznej refleksji, lecz ma na celu wskazanie ograniczeń danej propozycji i warunków możliwości ich zniesienia [zob. Kmita, 1987, s. 9–16].

Natomiast w ramach szeroko rozumianych badań organizacyjnych za istotny do tego, by usprawnić funkcjonowanie danej organizacji, uznaje się przede wszystkim proces uczenia się. W związku z tym przeprowadza się często analizę występujących praktyk organizacyjnego uczenia się, w tym również podejmowanych czynności sprawdzających tego efekty. Rzadko jednak dokonuje się prób rekonstrukcji tego typu praktyk w kategoriach filozoficznych. Okazuje się, że praktyki uczenia się (w) organizacji oraz czynności sprawdzające można zinterpretować za pomocą – zasygnalizowanych wcześniej – trzech filozoficznych wykładni uczenia się i krytyki, w taki sposób, że będziemy mieć odpowiednio do czynienia z następującymi przypadkami:

1) uczenie się przez praktykę oraz czynności sprawdzające polegające na monitorowaniu doświadczenia;

² Na przykład Karl Raimund Popper sformułował w odniesieniu do nauk empirycznych odmianę procedury sprawdzania w postaci falsyfikacji, której uogólnieniem z nauk empirycznych na całość wiedzy jest głoszona przez brytyjskiego filozofa nauki i metodologa zasada racjonalnego krytycyzmu. Na gruncie poczynionych w niniejszym artykule założeń i zgłoszonych propozycji falsyfikacja jest przykładem eksplikacji krytyki jako negacji.

2) uczenie się przez pozyskiwanie i przekazywanie informacji oraz czynności sprawdzające polegające na wykrywaniu i eliminowaniu błędów i ocenie jakości informacji;

3) uczenie się przez dostosowywanie się do standardów oraz czynności sprawdzające polegające na wykazywaniu (nie)zgodności z normami i działaniach korekcyjnych, korygujących i zapobiegawczych.

W niniejszym artykule podjęta zostanie próba rekonstrukcji (w kategoriach krytyki refleksywnej³) wyłącznie pierwszej z wymienionych form, a mianowicie uczenia się przez praktykę. W tym celu proponuje się, co następuje: po pierwsze, rozważenie kwestii, jakiego typu badaniami są tak zwane badania refleksywnej praktyki zawodowej i organizacyjnej (ang. *Practitioner Research*); po drugie, omówienie głównych zwrotów na gruncie badań profesjonalnej praktyki zawodowej i organizacyjnej, które przyczyniły się do sformułowania trzech propozycji w zakresie polepszenia wiedzy zawodowej i organizacyjnej (refleksyjna praktyka, kompetencje informacyjne w zakresie oceny jakości informacji) oraz audyt wewnętrzny w zakresie zgodności z normami jakości); po trzecie, wskazanie, że filozoficzna analiza w kategoriach refleksywnej krytyki stwarza możliwość pełniejszego ujęcia i głębszego zrozumienia tych czynności zawodowych i organizacyjnych, które określa się na gruncie badań profesjonalnej praktyki zawodowej i organizacyjnej mianem krytycznej refleksji.

Badania refleksywnej praktyki zawodowej i organizacyjnej

Już raport OECD z 1966 roku potwierdził rozróżnienie badań naukowych na podstawowe i stosowane [zob. OECD, 1966]. Zbiegło się to w czasie z dwoma wydarzeniami: po pierwsze, sformułowaniem pierw-

³ Z uwagi na rozległość tematu dwie pozostałe interpretacje organizacyjnych praktyk uczenia się, w tym czynności sprawdzających tego efekty, tj. (1) praktyki pozyskiwania i przekazywania informacji metodą prób i błędów, zrekonstruowane w kategoriach krytyki jako negacji, oraz (2) praktyki dostosowywania się do przyjętych standardów organizacyjnych opartych na działaniach korekcyjnych, korygujących i zapobiegawczych zrekonstruowanych w kategoriach krytyki jako rewizji zostaną jedynie w kilku miejscach zasygnalizowane.

szych koncepcji gospodarki opartej na wiedzy [zob. Machlup, 1962; Drucker, 1969]; po drugie, opracowaniem wykraczającego poza kwestie pragmatyczno-instytucjonalne⁴ kryterium metodologicznego, które mogłoby stanowić podstawę do wskazania szczególnego celu dla badań stosowanych oraz zrekonstruowania struktury wytworów wygenerowanych w ramach tych badań [zob. Niiniluoto, 1993, s. 2–3]. Cel, jaki postawiono przez badania stosowanymi (między innymi w zakresie zarządzania) obejmował nie tyle wyjaśnianie i przewidywanie, jak w przypadku nauk (badań) podstawowych, ile projektowanie otaczającego nas świata artefaktów na podstawie przyjętych wcześniej odpowiednich kryteriów [zob. Gasparski, 1988]. Wytworami tego typu badań miały być albo normy techniczne [zob. Wright, 1963] albo twierdzenia optymalizacyjne [zob. Kmita, 1973; Wojewódzki, 1986] dotyczące różnego rodzaju praktyk gospodarczych, społecznych i kulturowych.

Ogólnie rzecz biorąc, należy w tym miejscu pamiętać o różnicy między naukami (badaniami) stosowanymi nastawionymi na usprawnienie danej praktyki a zastosowaniami wytworów badań nauk podstawowych. Te pierwsze polegają na generowaniu pewnego rodzaju wiedzy, te drugie natomiast dotyczą wykorzystania wiedzy w celu rozwiązania praktycznych problemów (np. w biznesie), gdzie badacz odgrywa rolę konsultanta. W przypadku badań praktyki zawodowej i organizacyjnej charakterystyczne jest jednak, że ta sama osoba może jednocześnie wypełniać daną funkcję zawodową (organizacyjną) i prowadzić badania nad swoją praktyką zawodową (organizacyjną) po to, by zdobytą wiedzę wykorzystać następnie do usprawnienia danej praktyki zawodowej lub organizacyjnej. Sytuacja, w której w ramach danego zawodu bądź danej organizacji, oprócz podejmowania standardowych czynności zawodowych, prowadzi się również samodzielne badania mające na celu usprawnienie tych czynności,

⁴ Kryterium pragmatyczno-instytucjonalne przyjmowało, w zależności od kontekstu, różną postać: subiektywna wiedza badacza o potencjalnej praktycznej aplikacji rezultatów jego badań; indywidualna motywacja stojąca za badaniami, struktura finansowania badań; lokalizacja badań; perspektywa czasowa wdrożenia wyników badań. Wszystkie tego typu kryteria są niejasne i wzajemnie niekompatybilne, gdyż ta sama aktywność może zostać uznana na podstawie jednego kryterium za badania podstawowe, a na podstawie drugiego za badania stosowane [Niiniluoto, 1993, s. 2–3].

nosi właśnie nazwę badań nad praktyką zawodową i organizacyjną⁵ [zob. Jupp, 2006, s. 233–235].

Jak już wspomniano, w ramach badań nad praktyką zawodową i organizacyjną rejestruje się i analizuje między innymi praktyki organizacyjnego uczenia się. Aby jednak tego dokonać, należy wcześniej dysponować odpowiednią interpretacją tego, co podlega zmianie w wyniku tego procesu uczenia się. W warunkach gospodarki opartej na wiedzy wskazuje się na samą wiedzę po to, by następnie w ramach badań nad praktyką zawodową i organizacyjną wyróżniać trzy jej interpretacje [Tuomi, 1999, s. 294–301]:

1) wiedza jako *produkt* generowany w celu udostępnienia zainteresowanym;

2) wiedza jako *zasób* gromadzony w celu wykorzystania w procesie podejmowania decyzji;

3) wiedza jako *ograniczenie* uruchamiające procesy organizacyjnego uczenia się.

Przez długi czas największym zainteresowaniem badawczym, nie tylko zresztą reprezentantów zarządzania wiedzą i dyscyplin pokrewnych, cieszyły się dwie pierwsze interpretacje wiedzy – jako produktu i jako zasobu. W przypadku interpretacji wiedzy (organizacyjnej) jako produktu na pierwszy plan wysuwała się kwestia innowacyjności oraz wagi nakładów na badania i rozwój w organizacjach [zob. Nonaka, Takeuchi, 2000]⁶. W przypadku interpretacji wiedzy jako zasobu kluczowe okazało się

⁵ Badania refleksywnej praktyki zawodowej i organizacyjnej czerpią z różnych tradycji i stosują różne metodologie. W literaturze przedmiotu wskazuje się na inspiracje pochodzące z obszaru *organizational research*, *action research*, *participatory action research* czy *community action research*. Więcej zob. między innymi: Chrostowski, Jemielniak, 2011.

⁶ Nonaka i Takeuchi zaproponowali koncepcję spirali wiedzy (w) organizacji, a tym samym również koncepcję spiralnego uczenia się (w) organizacji, przy czym propozycje te opierają się na interpretacji wiedzy jako produktu. Koncepcje te dopuszczają oczywiście istnienie takiej czynności myślowej, która monitoruje i modyfikuje praktykę organizacyjną. W kontekście dokonanych w niniejszym artykule rozstrzygnięć czynność taką można by nazwać refleksją, a stan i możliwość jej przeprowadzenia – refleksyjnością. O refleksyjności natomiast można by mówić dopiero wtedy, gdy w punkcie wyjścia dokona się interpretacji wiedzy w kategoriach ograniczenia, po to by następnie móc rozstrzygać o sposobie przecięcia ograniczenia albo na drodze generowania wiedzy-produktu albo wykorzystywania wiedzy-zasobu.

z kolei przypisanie wiedzy cech, jakimi charakteryzują się aktywa niematerialne. Przypomnijmy, że zgodnie ze standardami rachunkowości aktywa to „kontrolowane przez jednostkę zasoby majątkowe o wiarygodnie określonej wartości, powstałe w wyniku przeszłych zdarzeń, które spowodują w przyszłości wpływ do jednostki korzyści ekonomicznych”⁷. W związku z tym wiedza organizacyjna *jest jak* aktywa niematerialne, jeśli:

- 1) dostarcza wsparcia przy podejmowaniu decyzji w przyszłości,
- 2) organizacja kontroluje do niej dostęp,
- 3) jest z reguły zdobywana jako efekt uboczny innych czynności.

W ostatnich latach można natomiast dostrzec wzrost zainteresowania ujęciem wiedzy interpretowanej w kategoriach ograniczenia. Z racji postawionego w tytule problemu krytyki refleksywnej dalsze rozważania odbywać się będą w kontekście takiej interpretacji wiedzy, która wskazuje na ograniczenia (bariery) uruchamiające procesy organizacyjnego i zawodowego uczenia się. Przy czym same ograniczenia ujmując się, zarówno w tradycji zarządzania wiedzą, jak i badań nad praktyką zawodową i organizacyjną, najczęściej w sposób negatywny. W wyniku tego wiedzę rozumie się jako (ujemne⁸) „ograniczenie wpływające na funkcjonowanie organizacji i skłaniające pracowników, a także całe organizacje do uczenia się przez wyciąganie wniosków z dotychczasowych doświadczeń” [Jemieliński, Koźmiński, 2012, s. 86].

Zwroty w rozumieniu uczenia się (w) organizacji

Uczenie się (w) organizacji [Jemieliński, Koźmiński, 2012, s. 86, 89] określa się zatem w kategoriach wyciągania wniosków z doświadczeń własnych (tzw. zasada wąskiego gardła) i doświadczeń innych podmiotów (tzw. zasada najgorszych praktyk) w celu modyfikacji własnych działań.

⁷ Zob. Ustawa z dnia 29 września 1994 roku o rachunkowości: Art. 3 ust. 1 pkt. 12 (Dz. U. z 18.12.2000 r., Nr 113, poz. 1186).

⁸ Wiedza-(ujemne) ograniczenie to po prostu ograniczenie organizacji w zakresie wiedzy-produktu i wiedzy-zasobu, które blokuje odpowiednio innowacyjność organizacji i szacowanie wartości wiedzy dla organizacji.

Takie ujęcie zawiera trzy wymiary organizacyjnego i zawodowego uczenia się, które, dla jasności wyводу, należałoby analizować oddzielnie. Przypomnijmy raz jeszcze, że chodzi tutaj o:

- 1) uczenie się przez doświadczenie,
- 2) uczenie się przez przekazywanie i pozyskiwanie informacji,
- 3) uczenie się przez dostosowywanie do standardów.

W ramach badań nad praktyką zawodową i organizacyjną można wskazać trzy zwroty teoretyczne, które rzuciły światło na przywołane wyżej wymiary organizacyjnego i zawodowego uczenia się:

1) zwrot refleksyjny – wiązany na ogół ze zwróceniem uwagi na uczenie się przez praktykę jako sposób nabywania wiedzy zawodowej [Schön, 1983]. Z uwagi na znaczenie wiedzy ukrytej w życiu organizacji metody nabywania wiedzy (uczenia się) oparte na aplikowaniu wyników uzyskanych w ramach pozytywistycznie uprawianych badań empirycznych mogą się nie sprawdzać w przypadku praktyki zawodowej. Profesjonalny praktyk to – według Schöna – jednocześnie znawca przedmiotu i podmiot refleksyjny⁹. Z filozoficznego punktu widzenia niezwykle interesujące jest tutaj zagadnienie refleksyjności, zwłaszcza że przywołany autor wprowadza na gruncie badań nad praktyką zawodową istotne rozróżnienie na: „refleksję w działaniu”¹⁰, czyli zdolność do monitorowania i modyfikowania przebiegu działania na podstawie bieżącego doświadczenia, oraz „refleksję nad działaniem”¹¹, czyli zdolność do monitorowania i retrospek-

⁹ Takie ujęcie zbliża propozycję Donalda Schöna do tej zgłoszonej przez Elliota Eisnera [Eisner, 1985], według którego każda profesjonalna praktyka zawodowa i organizacyjna wymaga spełnienia dwóch zbliżonych warunków, a mianowicie: znawstwa oraz krytycyzmu.

¹⁰ „The practitioner allows himself to experience surprise, puzzlement, or confusion in a situation which he finds uncertain or unique. He reflects on the phenomenon before him, and on the prior understandings which have been implicit in his behaviour. He carries out an experiment which serves to generate both a new understanding of the phenomenon and a change in the situation” [Schön, 1983, s. 68].

¹¹ „When a practitioner makes sense of a situation he perceives to be unique, he *sees* it as something already present in his repertoire. To see *this* site as *that* one is not to subsume the first under a familiar category or rule. It is, rather, to see the unfamiliar, unique situation as both similar to and different from the familiar one, without at first being able to say similar or different with respect to what. The familiar situation functions as a precedent, or a metaphor, or (...) an exemplar for the unfamiliar one” [Schön, 1983, s. 138].

tywnego spojrzenia na wcześniejszy sposób działania. W ten sposób Schön wprowadził zagadnienie refleksji¹² do analizy tego, co robią profesjonalni praktycy, proponując nową epistemologię praktyki, która jego zdaniem miała zastąpić jej pozytywistyczne ujęcie;

2) zwrot informacyjny – wiązany na ogół ze zjawiskiem nadmiaru informacji bądź przeładowania informacyjnego [zob. Simon, 1971], czyli występowaniem w gospodarce informacyjnej takiej ilości informacji, która sprawia, że podmioty wykazują oznaki deficytu w zakresie uwagi. Chodzi więc w tym wypadku o niedobór możliwości absorpcji informacji, który wynika z ograniczeń i błędów poznawczych, obliczeniowych, czasowych, budżetowych i motywacyjnych jej użytkowników – podmiotów przekazujących lub pozyskujących informacje [zob. Davenport, Beck, 2001]. Wskazano następnie dwie opcje, które umożliwią radzenie sobie z takim stanem rzeczy: (1) ilościowe filtrowanie informacji i ocenę jakości informacji na podstawie analizy semantycznej [zob. Abramowicz, 2008]; (2) jakościowe sprawdzanie informacji, które szczególnie w badaniach praktyki zawodowej i organizacyjnej znalazło wyraz w postaci koncepcji kompetencji informacyjnych (*information literacy*). Zgodnie z tą drugą propozycją „osoba posiadająca kompetencje informacyjne musi być w stanie określić własne potrzeby informacyjne, zlokalizować potrzebną informację, ocenić ją i efektywnie wykorzystać. To osoby, które nauczyły się, jak się uczyć” [Lau, 2006, s. 16]. Kompetencje informacyjne wymagają również znajomości „strategii wyszukiwania informacji, jak i (...) umiejętności krytycznego myślenia, aby selekcjonować, odrzucać, syntetyzować i prezentować informacje na nowe sposoby w celu rozwiązywania realnych problemów” [Lau, 2006, s. 15].

3) zwrot standaryzacyjny – wiązany na ogół ze zwróceniem uwagi na kwestię zgodności sposobu korzystania z dostępnych zasobów (wytworów,

¹² Wydaje się, że wprowadzone przez Donalda Schöna na gruncie badań nad praktyką zawodową i organizacyjną pojęcia refleksji w działaniu i refleksji nad działaniem są pewnymi wariantami dyskusowanego w tradycji epistemologicznej i tradycji socjologii wiedzy pojęcia refleksyjności (*reflectivity*). Od tego ostatniego odróżnia się współcześnie pojęcie refleksywności (*reflexivity*), które nie tyle odnosi się do monitorowania i modyfikowania przebiegu działania w jego trakcie bądź po jego zakończeniu, ile raczej od samego sposobu, w jaki myślimy o naszej refleksji.

procedur i kompetencji) organizacyjnych ze standardami (normami), do których przestrzegania organizacja się zobowiązała [zob. Wawak, 2005]. Wraz z postępującym procesem normalizacji i harmonizacji systemów jakości wzrosła rola nowego rodzaju działalności rewizyjnej, a mianowicie audytu. Według Międzynarodowego Stowarzyszenia Audytorów (IAA) „audyt wewnętrzny jest działalnością niezależną i obiektywną, której celem jest przysporzenie wartości i usprawnienie działalności operacyjnej organizacji. Polega na systematycznej i dokonywanej w uporządkowany sposób ocenie procesów: zarządzania ryzykiem, kontroli i ładu organizacyjnego, i przyczynia się do poprawy ich działania. Pomaga organizacji osiągnąć cele, dostarczając zapewnienia o skuteczności tych procesów, jak również poprzez doradztwo”¹³. Sprawdzanie zgodności z normami jakości znalazło również zastosowanie w ramach badań nad praktyką zawodową i organizacyjną, gdzie występuje pod postacią audytu wiedzy [zob. Ujwary-Gil, 2010] i audytu informacji [zob. Materska, 2011].

Przywołane wyżej zwroty teoretyczne w ramach badań nad praktyką zawodową i organizacyjną zawierały przede wszystkim ogólne propozycje w zakresie usprawnienia sposobu, w jaki wykorzystuje się wiedzę zawodową i organizacyjną w praktyce (tj. refleksywna praktyka, kompetencje informacyjne, zgodność z normami jakości). Interesujące jest, że każda z przywołanych koncepcji zawiera również (*explicite* lub *implicite*) propozycję w zakresie specyficznej myślowej czynności sprawdzającej, czy spełnione zostały, istotne z organizacyjnego punktu widzenia, warunki nakładane na wiedzę:

1) na gruncie koncepcji refleksyjnej praktyki sformułowano propozycję w zakresie *krytycznej refleksji* [zob. Eisner, 1985, s. 92–93; Woerkom, 2003; Woerkom, Croon, 2008];

2) na gruncie koncepcji kompetencji informacyjnych zwrócono uwagę na kwestię *krytycyzmu informacyjnego* [zob. Andersen, 2008; Shapiro, Hughes; 1996; Warnick, 2002];

¹³ Międzynarodowe Standardy Profesjonalnej Praktyki Audytu Wewnętrznego, tłumaczenie na język polski The Institute of Internal Auditors, Altamonte Springs, Florida 2001, s. 3.

3) na gruncie koncepcji zgodnością z normami jakości sygnalizowano wagę *profesjonalnego krytycyzmu (sceptycyzmu)* [zob. Nelson, 2009; Toba, 2011].

W dalszej części, z racji postawionego w tytule problemu krytyki w refleksywnej praktyce zawodowej i organizacyjnej, rozważania zostaną ograniczone wyłącznie do przybliżenia tej filozoficznej tradycji interpretacji krytyki, która podkreśla jej refleksywny wymiar.

Refleksywna krytyka w praktyce

Definiowanie krytyki w kategoriach refleksji ma oczywiście swoją długą tradycję, która sięga początków ruchu na rzecz krytycznego myślenia [zob. Glaser, 1941]. Szczególne zainteresowanie tym zagadnieniem wykazywało początkowo głównie środowisko badaczy z zakresu studiów nad edukacją, którzy poszukiwali źródeł krytycznego myślenia albo w zdolnościach, albo w dyspozycjach do tego typu myślenia [zob. Ennis 1962, 1996]. W późniejszym okresie podjęto się również refleksji epistemologicznej i metodologicznej nad zagadnieniem dyspozycji do krytycznego myślenia [zob. Siegel, 1988]. Ogólnie rzecz biorąc, koncepcja krytycznego myślenia opiera się na dwóch podstawowych założeniach, co do których istnieje zgoda w środowisku wymienionych wyżej badaczy:

1) przez dyspozycję rozumie się przede wszystkim skłonność do (lub nastawienie na rzecz) wykonywania danych czynności w określonych warunkach, na przykład w koncepcjach krytycznego myślenia podkreśla się dyspozycję do bycia otwartym na alternatywne hipotezy [Facione, 2000, s. 63–64; Ennis, 1996, s. 165–166];

2) przez krytyczne myślenie rozumie się refleksyjny sposób rozumowania w zakresie zbioru przekonań normatywnych (wyznaczanie zestawu wartości) i dyrektywalnych (wskazywanie czynności prowadzących do realizacji wartości) [Ennis, 1996, s. 166].

Jeśli chodzi o punkt (1), to można mówić albo o (1a) antynaturalistycznej interpretacji dyspozycji (w terminach „nastawienia” czy „postawy”), albo o (1b) naturalistycznej jej interpretacji (w terminach „skłonności” czy

„predyspozycji”). Różnica między tymi dwoma interpretacjami wynika z powziętego stanowiska epistemologicznego i metodologicznego.

Jeśli chodzi z kolei o punkt (2), to można mówić albo o (2a) negatywnej interpretacji refleksyjności, albo o (2b) jej pozytywnej interpretacji. Różnica między tymi dwiema interpretacjami wynika ze sposobu podejścia (charakteru dyspozycji) do zmiany zbioru przekonań. Refleksyjność według stanowiska (2a) wyraża dyspozycję do rewizji przekonań, czyli odrzucania przekonania p_1 , a następnie dołączania w jego miejsce przekonania przeciwnego ($\sim p_1$) opartego na odpowiedniej formule. Innymi słowy, należy porzucić przekonanie za każdym razem, gdy nie jest się w stanie dostarczyć odpowiedniego uzasadnienia dla tego przekonania. Z kolei według stanowiska (2b) refleksyjność wyraża dyspozycję do rozszerzenia przekonań, czyli dołączania nowych do zbioru już posiadanych według określonej formuły. Innymi słowy, należy porzucić przekonanie jedynie wtedy, gdy sądzi się, że nie ma dobrych racji, by przy tym przekonaniu pozostać [Harman, 1984, s. 39–49].

We wskazany powyżej sposób wykształciły się więc dwie koncepcje krytycznego myślenia: z jednej strony, koncepcja podkreślająca ten element krytycznego myślenia, który odnosi się do *pozytywnej* dyspozycji do uzasadniania (wspierania) danego przekonania na podstawie przywoływanych racji [zob. Siegel, 1988, 1990]; z drugiej – koncepcja zwracająca szczególną uwagę na ten element krytycznego myślenia, który dotyczy *negatywnej* dyspozycji do podważania (rezygnacji z) danego przekonania [Finocchiaro, 1990, 2005]. W tym przypadku okazuje się, że żadna ze stron nie dopuszcza możliwości istnienia (2c), czyli neutralnej interpretacji refleksyjności (i krytycznego myślenia), według której refleksyjność wyraża co prawda dyspozycję do odrzucenia przekonania, ale nie pociąga za sobą automatycznie przyjęcia przeciwnego przekonania, lecz skutkuje powstrzymaniem się od wydawania sądu bez rozstrzygnięcia o tym, czy jakieś inne przekonanie zostanie przyjęte czy też nie.

Zdaje się, że za neutralną interpretację refleksyjności można uznać przede wszystkim koncepcję myślenia refleksyjnego (krytycznego) sformułowaną przez Johna Deweya, według którego:

myślenie refleksyjne polega na zawieszeniu sądu na czas dalszego rozpatrywania sprawy, a takie zawieszenie musi być zawsze nieco przykre. (...) najważniejszym czynnikiem w kształceniu dobrych nawyków myślowych jest nabycie zdolności odraczania wniosku oraz opanowanie różnych metod szukania nowych materiałów mogących potwierdzić lub zbić myśli nasuwające się spontanicznie. Zasadniczymi warunkami myślenia refleksyjnego są więc: utrzymanie stanu wątpienia i unikanie przedwczesnego wyciągania wniosków przy równoczesnym prowadzeniu systematycznych dociekań [Dewey, 1988, s. 38].

Sformułowaną na gruncie badań nad refleksyjną praktyką zawodową i organizacyjną koncepcję krytycznej refleksji [zob. między innymi Woerkom, 2003] należałoby zatem interpretować właśnie na podstawie refleksywnej wykładni krytyki. Wówczas krytyczna refleksja to po prostu czynność „rozdzielenia, wyodrębnienia, odgraniczenia rzeczy” [Dewey, 1988, s. 149], która jest czynnością neutralną, gdyż „istotą krytycznego myślenia jest odroczenie sądu; a istotą tego odroczenia jest dociekanie w celu określenia natury problemu przed przystąpieniem do prób jego rozwiązywania” [Dewey, 1988, s. 105]. Samo „dociekanie w celu określenia natury problemu”, aby pozostało neutralne, musi pozostawiać „w umyśle pewną zamkniętą sytuację, w której obrębie mieszczą się wybrane fakty” [Dewey, 1988, s. 149].

Zakończenie

W niniejszym artykule pokazano, że interpretacja krytyki w kategoriach refleksji jest jedną z trzech, obok negatywistycznej i rewidystycznej, filozoficznych jej wykładni. O ile w filozofii wiele miejsca i czasu poświęcono na dyskusje nad krytyką, o tyle w ograniczonym wciąż zakresie podejmuje się kwestię wskazania i analizy czynności, które pełnią w ramach praktyki zawodowej i organizacyjnej funkcję ujmowaną w filozofii jako krytyczną. Aby zmienić ten stan rzeczy, należy pochylić się nad organizacyjnymi praktykami uczenia się oraz nad czynnościami sprawdzającymi jego efekty (tj. krytyczna refleksja, krytycyzm informacyjny, profesjonalny sceptycyzm). Jedną z możliwości jest właśnie przeprowadzenie rekon-

strukcji organizacyjnego uczenia się przez praktykę na podstawie doświadczenia (własnego i innych) w kategoriach „krytycznej refleksji” i „rozdzielania”. Tego typu propozycja wymaga oczywiście dalszego rozwinięcia, przede wszystkim pod kątem: (1) eksplikacji tego, czym jest „rozdzielanie”, (2) wskazania sposobu operacjonalizacji „rozdzielania” oraz (3) wykazania znaczenia czynności sprawdzających polegających na krytycznej refleksji i „rozdzielaniu” w ramach tak zwanej refleksywnej praktyki zawodowej i organizacyjnej. Niniejszy artykuł stanowi jedynie próbę wykazania, że filozoficzna analiza praktyk organizacyjnych w kategoriach refleksywnej krytyki stwarza możliwość pełniejszego ujęcia i głębszego zrozumienia tych czynności sprawdzających, które określa się na gruncie badań profesjonalnej praktyki zawodowej i organizacyjnej mianem krytycznej refleksji.

Bibliografia

- Abramowicz W., (2008), *Filtrowanie informacji*, Poznań, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej.
- Andersen J., (2008), „Information criticism: where is it?”, [w:] *Questioning Library Neutrality. Essays from Progressive Librarian*, [red.] A. Lewis, Sacramento, CA, Litwin Books, LLC.
- Boer K. de, Sonderegger R. [red.], (2012), *Conceptions of Critique in Modern and Contemporary Philosophy*, Palgrave, Macmillan.
- Chrostowski A., Jemielniak D., (2011), *Skuteczne doradztwo strategiczne: metoda Action Research w praktyce*, Warszawa, Poltext.
- Davenport T.H., Beck J.C., (2001), *The Attention Economy: Understanding the New Currency of Business*, Boston, Harvard Business School Press.
- Dewey J., (1988), *Jak myślimy?*, Warszawa, PWN.
- Drucker P., (1969), *The Age of Discontinuity*, New York, Harper & Row.
- Eisner E.W., (1985), *The Art of Educational Evaluation. A personal view*, Barcombe, Falmer.
- Ennis R.H., (1962), „A concept of critical thinking”, *Harvard Educational Review*, 32, s. 81–111.
- Ennis R.H., (1996), „Critical thinking dispositions: Their nature and assessability”, *Informal Logic*, 18, 2 & 3, s. 165–182.

- Facione P.A., (2000), „The disposition toward critical thinking: its character, measurement, and relationship to critical thinking skill”, *Informal Logic*, Vol. 20, No.1, s. 61–84.
- Finocchiaro M.A., (1979), „Methodological criticism and critical methodology”, *Journal for General Philosophy of Science* 10 (2), s. 363.
- Finocchiaro M.A., (1990), „Critical thinking and thinking critically: response to Siegel”, *Philosophy of the Social Sciences*, 20 (4), s. 462–466.
- Finocchiaro M.A., (2005), *Arguments about Arguments. Systematic, Critical and Historical Essays in Logical Theory*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Gasparski W., [red.], (1988), *Projektoznawstwo: Elementy wiedzy o projektowaniu*, Warszawa, WNT.
- Glaser E.M., (1941), *An Experiment in the Development of Critical Thinking*. New York, Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University.
- Habermas J., (1987), „Odpowiedź na zarzuty”, [w:] *Wokół teorii krytycznej Jürgena Habermasa*, [red.] A.M. Kaniowski, A. Szahaj, Warszawa, Kolegium Otryckie, s. 191–256.
- Harman G., (1984), „Positive versus negative undermining in belief revision”, *Noûs*, Vol. 18, No. 1, A. P. A. Western Division Meetings (Mar.), s. 39–49.
- Jemielniak D., Koźmiński A. K., [red.], (2012), *Zarządzanie wiedzą*, wyd. 2, Warszawa, Oficyna a Wolter Kluwer Business.
- Jupp V. [red.], (2006), *The Sage Dictionary of Social Research Methods*, London-Thousand Oaks-New Delhi, SAGE Publications.
- Kmita J., (1973), „O poznawczym oraz praktycznym znaczeniu badań metodologicznych”, *Studia Filozoficzne*, nr 6 (91), s. 175–188.
- Kmita J., (1987), „Abstrakcja”, [w:] *Filozofia a nauka. Zarys encyklopedyczny*, [red.] Z. Cackowski, J. Kmita, K. Szaniawski, P.J. Smoczyński, Wrocław, Ossolineum.
- Lau J., (2006), „Kompetencje informacyjne w procesie uczenia się przez całe życie. Wytyczne, 2006”, <http://www.ifla.org/files/assets/information-literacy/publications/ifla-guidelines-pl.pdf> (dostęp: 25.05.2014).
- Machlup F., (1962), *The Production and Distribution of Knowledge in the United States*, Princeton, Princeton University Press.
- Materska K., (2011), „Audyt informacji – metodologiczne problemy”, *E-mentor*, nr 5 (42).
- Nelson M.W., (2009), „A model and literature review of professional skepticism in auditing”, *Auditing: A Journal of Practice & Theory*, November, Vol. 28, No. 2, s. 1–34.
- Niiniluoto I., (1993), „The aim and structure of applied research”, *Erkenntnis*, 38, 1, s. 1–21.
- Nonaka I., Takeuchi H., (2000), *Kreowanie wiedzy w organizacji*, Warszawa, Poltext.
- Popper K.R., (1997), *Mit schematu pojęciowego. W obronie nauki i racjonalności*, Warszawa, Książka i Wiedza.

-
- Popper K.R., (1999), *Droga do wiedzy: Domysły i refutacje*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Schön D., (1983), *The Reflective Practitioner, How Professionals Think In Action*, New York, Basic Books.
- Shapiro J., Shelley K.H., (1996), „Information literacy as a liberal art”, *Educom Review* 31, Mar/Apr, <http://net.educause.edu/apps/er/review/reviewarticles/31231.html> (dostęp: 25.05.2014).

Reflexive Critique in Professional Practitioner Research

ABSTRACT. This article attempts to show that certain modes of checking practitioners' and an organization's knowledge (as analyzed by means of professional practitioner research), can be seen as stemming from general philosophical notions of critique. The term "critique" has been interpreted in many different ways, depending on the philosophical tradition, and has been operationalized in various ways, according to the methodological standards in a given branch of science or field of research. Critique can thus be legitimately defined in terms of (1) reflection, (2) negation, or (3) revision and it can have (1) neutral, (2) negative, or (3) positive implications. Practitioner research (PR), among other objectives, investigates numerous professionals' (or organizations') modes of learning that are necessary to make their work (or functioning) more efficient. These types of learning can be considered in terms of (1) learning-by-doing from experience, (2) trial-and-error dealing with information, or (3) correction-and-revision of a given standard. In the first section of the paper the author wonders what kind of research PR is. In the second section he discusses three conceptual shifts in PR, which resulted in focusing on three ways of enhancing professional (organizational) knowledge (i.e. reflective practice, informational literacy, and an internal audit). Finally, the third section elaborates on the reflexive interpretation of critique in order to show that a philosophical approach to critique can be useful in grasping some of the practices (i.e. critical reflection) that have occurred in professional and organizational reality and deserve methodological attention.

KEY WORDS: critique, criticism, critical thinking, practitioner research, critical reflection, information criticism, professional skepticism

Krzysztof Nowak-Posadzy, Zakład Filozofii Kultury, Instytut Filozofii, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, ul. Szamarzewskiego 89C, 60-568 Poznań, k_nowak@gmail.com