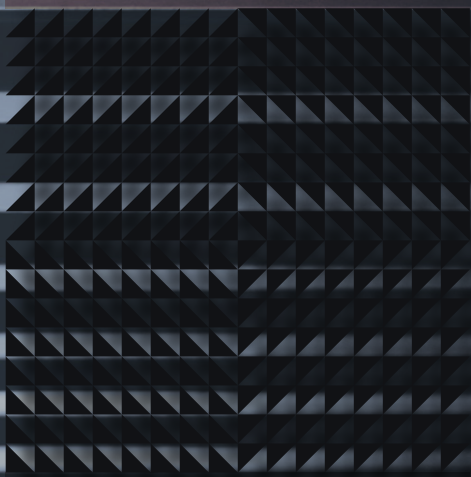


KRZYSZTOF MUDYŃ

POCHWAŁA
WIEDZY
NEGATYWNEJ
SZKICE NA OBIE RĘCE



POCHWAŁA
WIEDZY
NEGATYWNEJ
SZKICE NA OBIE RĘCE

Uniwersytet Pedagogiczny
im. Komisji Edukacji Narodowej
w Krakowie
Prace Monograficzne 815

KRZYSZTOF MUDYŃ

POCHWAŁA
WIEDZY
NEGATYWNEJ
SZKICE NA OBIE RĘCE

Recenzenci:

prof. dr hab. inż. Ryszard Tadeusiewicz

dr hab. Andrzej Łukasik, prof. UR

© Copyright by Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2017

redaktor: Urszula Lisowska-Urbańska

projekt okładki: Janusz Schneider

układ typograficzny, łamanie: Jadwiga Czyżowska-Maślak

ISSN 0239-6025

ISBN 978-83-8084-099-7

DOI 10.24917/9788380840997

Wydawnictwo Naukowe UP

30-084 Kraków, ul. Podchorążych 2

tel./faks 12 662-63-83, tel. 12 662-67-56

e-mail: wydawnictwo@up.krakow.pl

<http://www.wydawnictwoup.pl>

druk i oprawa

Zespół Poligraficzny WN UP

Spis treści

Od autora	7
Pochwała wiedzy negatywnej. Niektóre konteksty, niektóre konsekwencje	9
Dzisiaj odpowiedź, za miesiąc pytanie. Idea wiedzy negatywnej a miejsce pytań w kształceniu akademickim	22
<i>Deliberate ignorance</i> . Dlaczego wolimy nie wiedzieć?	41
Kiedy uczy się na własnych błędach?	59
Czego uczy się na błędach? W poszukiwaniu proceduralnej wiedzy negatywnej	71
Idea systemu zamkniętego a etyczne implikacje posiadania	94
Granice konkurencji jako problem (nie)ograniczonego zasobów i (nie)ograniczonego ludzkich potrzeb	104
Czy można mieć zasoby, nie mając do nich dostępu? Problem dostępności zasobów	119
O różnych aspektach antropomorfizacji, „systemach intencjonalnych” i dyskretnym uroku technologii	135
O inteligencji emocjonalnej i emocjonalności internautów	143
Uczniowie czarnoksiężnika. O ciemniejszych stronach współzycia z inteligentnymi maszynami	153
Czym jest inteligencja? W poszukiwaniu pojęcia minimalnej inteligencji	168
Co chcielibyśmy wiedzieć, a czego wolimy nie wiedzieć? Empiryczny przyczynek do wartości wiedzy i niewiedzy	179
Nota edytorska	190

The Praise of Negative Knowledge. Sketches for Both Hands

Contents

Author's Note	7
The Praise of Negative Knowledge. Some Frameworks, Some Implications	9
Answer Today, Question in a Month. The Concept of Negative Knowledge and the Place of Questions in Academic Education	22
<i>Deliberate Ignorance</i> . Why Do We Prefer Not to Know?	41
When Do We Learn from Our Mistakes?	59
What Do We Learn from Mistakes? In Search for Procedural Negative Knowledge	71
The Idea of a Closed System and Ethical Implications of Possessing	94
Limits of Competition as a Problem of (Un)limited Resources and (Un)limited Human Needs	104
Can One Have Unavailable Resources? Question of Resources Availability	119
On Different Aspects of Anthropomorphism, “Intentional Systems”, and the Discreet Charm of Technology	135
On the Emotional Intelligence and Internet Users’ Emotionality	143
Sorcerer's Apprentices. On the Dark Side of Coexistence with Smart Machines	153
What is Intelligence? Searching for Criteria of Minimal Intelligence	168
What We Would Like to Know and What We Prefer Not to Know? Empirical Contribution to the Value of Knowledge and Ignorance	179
Editor's Note	190

Od autora

Prezentowana publikacja składa się z trzynastu na ogół krótkich tekstów, które na pozór dotyczą dość różnych kwestii. Co więcej, niektóre z nich powstały dość dawno temu i zostały już gdzieś, kiedyś opublikowane. Są też teksty całkiem świeże, dopiero co wyartykułowane. Powodem tego, iż poszczególne teksty posiadają różny indeks czasowy jest to, że dotyczą one powracających wątków, rozpatrywanych w różnych kontekstach. Starsze i nowe teksty są ze sobą splecione tematycznie, można się w nich doszukać pewnej merytorycznej ciągłości i – być może – jakiejś wewnętrznej logiki.

Co najmniej pięć tekstów wiąże się bezpośrednio z obecną w tytule ideą wiedzy negatywnej. Wyjaśnijmy niezwłocznie, że pojęcie wiedzy negatywnej dotyczy tego, co nie istnieje, jak nie jest, czego zrobić nie można, oraz tego, czego nie wiemy (czyli co nie istnieje w naszym umyśle). Wiedza negatywna nie jest synonimem niewiedzy, posiada wiele walorów (także praktycznych), a jej nazwa ma charakter formalny, gdyż często jest wyrażana poprzez negację. Wiedza negatywna wiąże się w pewien sposób z problematyką błędów, ich interpretacji i naszego stosunku do nich. Dlatego też dwa teksty tego właśnie dotyczą.

Pozostałe zaś odnoszą się do kwestii zasobów oraz bardzo współczesnych problemów wynikających z rozwoju technologii cyfrowych. Ich związek z ideą wiedzy negatywnej jest problematyczny – być może nie ma go wcale lub ma charakter pośredni. Choć niewątpliwie w tych obszarach ludzkiej aktywności jest szczególnie wiele interesujących pytań, na które nie znamy odpowiedzi.

Teksty mają charakter raczej interdyscyplinarny niż dyscyplinarny, choć pewnie najwięcej w nich psychologii. Nie trzeba być specjalistą, by podać za myślą autora, wystarczy być dociekliwym (i raczej wykształconym) laikiem.

Jako że teksty są na ogół krótkie, nazwanie ich szkicami wydaje się oczywiste. Ale dlaczego na obie ręce? Sformułowanie to nawiązuje do idei wyrażonej bodaj przez Jerome'a Brunera, iż prawa ręka, związana z lewą półkulą mózgu (u osób praworęcznych), symbolizuje analityczny sposób myślenia, podczas gdy lewa – intuicyjny sposób przetwarzania

informacji. W tym kontekście może to znaczyć, że niektóre teksty zostały napisane głównie prawą ręką, podczas gdy inne raczej lewą. Oczywiście, byłoby najlepiej, gdyby każdy z nich był efektem użycia obydwu rąk, zakładając optymistycznie, że autor nie posiada „dwóch lewych rąk”.

Pozostaje zatem mieć nadzieję, że Czytelnik znajdzie w tych tekstach coś dla siebie – raczej kontrowersyjnego niż oczywistego, a najlepiej inspirującego.

Kraków, lipiec 2017

Krzysztof Mudyń

Pochwała wiedzy negatywnej. Niektóre konteksty, niektóre konsekwencje

Celem tego artykułu jest wyeksponowanie specyfiki i walorów tzw. wiedzy negatywnej, traktowanej w opozycji do wiedzy pozytywnej. Zostaną też przedstawione niektóre konsekwencje konstruktywistycznego rozumienia wiedzy w kontekście edukacji i szeroko rozumianego uczenia się. Jednym z powodów uczynienia wiedzy negatywnej przedmiotem refleksji i analizy jest bowiem powszechna skłonność do utożsamiania jej z niewiedzą, co prowadzi do niekorzystnych konsekwencji poznawczych i edukacyjnych.

O konwencjonalnym, czyli mniej lub bardziej potocznym rozumieniu wiedzy

Wiedza jest pojęciem pierwotnym, a przez to rozmytym i niedefiniowalnym w sposób klasyczny, arystotelesowski. Aby się o tym przekonać, wystarczy zadać sobie pytanie o *genus proximum* (pojęcie nadrzędne), czyli zapytać, czego szczególną odmianą byłaby wiedza. Alfred Ayer (1965), skonfrontowawszy się z tym wyzwaniem (w nawiązaniu do arystotelesowskiej tradycji), uznał, iż wiedza to „prawdziwe i uzasadnione przekonanie”. Zauważmy jednak, iż propozycja ta zamienia tylko jedną trudność na dwie inne, stawiając nas przed nie mniej kłopotliwymi pytaniami: Co to jest prawda? I jak rozumieć kryterium dobrego uzasadnienia? Moglibyśmy oczywiście dalej kontynuować próby definiowania pojęcia wiedzy, mówiąc, iż jest ona efektem procesu poznania i uczenia się lub mimowolnego zaznajomienia czy oswojenia się z czymś. Wprawdzie nie ma powodu polemizować z takim ujęciem, ale nie ma też powodu, by uważać, że uzyskaliśmy wystarczającą jasność co do natury wiedzy.

Możemy też, dla porządku i równowagi, odwołać się do *Słownika psychologii* Artura S. Rebera, gdzie znajdujemy następujące sformułowanie: „wiedza (*knowledge*): 1. ogół informacji posiadanych przez osobę

lub szerzej, przez grupę osób lub kulturę; 2. Te umysłowe komponenty, które wynikają ze wszystkich procesów wrodzonych lub nabytych przez doświadczenia” (Reber 2000, s. 823). Przytoczona quasi-definicja z jednej strony uspokaja nas swym podobieństwem do intuicyjnego, potocznego rozumienia wiedzy, z drugiej zaś strony przypomina o idei wiedzy wrodzonej, o której na co dzień rzadko pamiętamy.

Rezygnując z nadziei doprecyzowania pojęcia wiedzy, powinniśmy jednak zastanowić się wstępnie nad możliwościami odróżnienia wiedzy od tego, co nią nie jest, a także nad przyczynami ewentualnych trudności w tym zakresie. Zauważmy, że tradycyjne (klasyczne) rozumienie wiedzy zakłada jej prawdziwość. Dopóki posługujemy się wiedzą na własny użytek, dopóki nie konfrontujemy jej z wiedzą innych użytkowników, czyli nie próbujemy się nią dzielić, przekazywać, a więc poniekąd narzucać jej innym, dopóty stosunkowo łatwo nam wierzyć w prawdziwość własnych przekonań. Można by powiedzieć, że subiektywne poczucie pewności jest domyślne, narzuca się samo, towarzyszy własnym poglądom. Wydaje mi się, że „coś” jest „jakieś”, i to właśnie przekonuje mnie, że tak właśnie jest!

Kiedy jednak coś, co uważam za prawdziwą wiedzę (lub po prostu za prawdę), opuszcza mój indywidualny umysł, narażając się na konfrontację z umysłami innych ludzi, coraz trudniej o poczucie pewności. Pojawiają się różnice poglądów, czyli subiektywnych prawd, a w ślad za tym nagląca potrzeba uzasadniania własnych racji. Wiedza, traktowana jako wytwór lub fenomen intersubiektywny, domaga się uzasadnienia. Możemy dowodzić swoich racji, odwołując się do różnych przekonujących argumentów. A wówczas okazuje się często, że to, co nas przekonuje, niekoniecznie jest racjonalnym argumentem oraz że niełatwo odróżnić argumenty racjonalne od nieracjonalnych.

Tradycja filozoficzna podsuwa nam dwa racjonalne sposoby dowodzenia: dedukcyjny i indukcyjny. Dedukcja, wnioskowanie z przesłanek ogólniejszych o prawdziwości bardziej szczegółowych wniosków, traci jednak swe racjonalne walory, gdy tylko opuszczamy dobrze sformalizowany i spójny system dedukcyjny. Wprawdzie matematyka nie kłamie i rzadko spiera się sama z sobą, ale też nie wypowiada się wprost o niematematycznych domenach rzeczywistości. Z kolei nauki empiryczne, jak wiadomo, opierają się zasadniczo na wnioskowaniu indukcyjnym, rezygnując tym samym z kategorii (intersubiektywnej) pewności, jak również z kategorii prawdy i fałszu. Zadowolają się natomiast formułowaniem zależności o charakterze statystycznym, zastępując tym samym kategorię prawdy pojęciem stopnia prawdopodobieństwa. Wnioskowanie indukcyj-

ne pozostawia nas zawsze z marginesem wątpliwości/niepewności, czy następne zdarzenie, sytuacja lub czyjeś zachowanie „dopisze się” do już zarysowanej prawidłowości, czy kolejny przypadek okaże się analogiczny do uprzednio ustalonych.

Istnieje kilka wypróbowanych strategii zwiększania stopnia pewności, iż nasze przekonania są trafne lub wręcz prawdziwe. Nawiązując do obecnych w europejskiej tradycji filozoficznej kryteriów prawdy, można powiedzieć, iż zazwyczaj (niczym sam Kartezjusz) uznajemy za prawdziwe to, co wydaje się oczywiste, co ujmujemy „jasno i wyraźnie”. Kiedy zaś tracimy poczucie oczywistości, zaczynamy porównywać daną informację z innymi, już posiadanymi informacjami (**kryterium wewnętrznej spójności**) lub sprawdzamy, czy jest to zgodne z poglądami innych osób (**kryterium zgody powszechnej**), albo po prostu zadowolamy się tym, że kierowanie się określonym poglądem czy zasadą prowadzi do pożądanych efektów (**kryterium pragmatyczne**). Nie możemy przecież, wzorem barona Münchhausena, wyskoczyć poza własny aparat poznawczy i sprawdzić, jaka rzeczywistość jest „naprawdę” lub „sama w sobie”, wówczas gdy jej nie poznajemy, gdy nas w niej nie ma (Mudyń 1997b, s. 257).

Zauważmy też, że samo pojęcie racjonalności nie jest tak jednoznaczne, jak można by oczekiwać. Jest wręcz przeciwnie – jego granice są rozmyte, a zakres stosowalności ograniczony do relacji środków i celów, zamykając się w obszarze tzw. **racjonalności instrumentalnej**. Tak więc ilekroć zgadzamy się co do celu, możemy sensownie i racjonalnie dyskutować o środkach, jakie mogłyby do niego prowadzić. Racjonalność celów można jeszcze z największym trudem czynić przedmiotem dyskursu, lecz wartości, do których owe cele się odwołują bądź które uzasadniają, muszą pozostać rzeczą gustów, które – jak wiadomo – pozostają kwestią *non disputatur*. Istnieją też, jak wiemy, tzw. prawdy objawione. Dla ich wyznawców mają one status rozstrzygających, czyli (ponad)racjonalnych argumentów. Wprawdzie interpretacje prawd objawionych można poniekąd uczynić przedmiotem dyskursu, lecz ma to sens jedynie wówczas, gdy rozmówcy wierzą w to samo objawienie.

Wiedzieć vs wierzyć lub raczej „wiedzieć, że się wierzy”
vs „wierzyć, że się wie”

Tym sposobem dochodzimy do niezwykle ważnej i kłopotliwej relacji między **wiedzieć** a **wierzyć**. Wydaje się, że subiektywne poczucie pewności równie chętnie towarzyszy obydwu stanom umysłu (lub raczej dwóm sposobom nazywania). Paradoksalnie, poczucie wątpliwości lub

niepewności częściej towarzyszy wiedzy, będąc jej naturalnym przedłużeniem, niż przekonaniom ufundowanym na wcześniejszych aktach wiary lub wcześniejszych, zapomnianych przesłankach, które przekształciły się w utrwalone przekonania. Określenie „wiara” niekoniecznie musi się odnosić do wiary religijnej. Lepiej byłoby słowo **wierzyć** rozumieć maksymalnie szeroko, stawiając znak równości między wiarą a wszelkimi słabo uzasadnionymi przekonaniem, którym towarzyszy wysoki stopień subiektywnej pewności. Wiadomo również, że wysoki stopień subiektywnego prawdopodobieństwa chętnie utożsamiamy z pewnością, z powodów pragmatycznych uznając niejako, iż wysokie prawdopodobieństwo oznacza praktyczną pewność. Paradoks polega na tym, iż jeśli wierzymy w coś w stu procentach, zachowujemy się tak, jakbyśmy to po prostu wiedzieli i bynajmniej nie mamy ochoty nazywać tego wiarą. Za przejaw wiary uznają to tylko ci, którzy naszego przekonania nie podzielają, nie wierzą w to, w co my wierzymy. Można by powiedzieć, iż mocno wierzymy w to, w co jesteśmy zaangażowani, a wiedzą jesteśmy skłonni nazywać również to, czego nie mamy ochoty podważać. Za sprawą licznych badań i koncepcji psychologicznych wiemy coraz więcej o tym, jak bardzo potrzebne jest poczucie pewności oraz jak bardzo nie lubimy wszelkich przejawów niepewności. W odróżnieniu od poczucia niepewności (nieokreśloności, niejasności, sprzeczności i niespójności) subiektywna pewność bywa synonimem poczucia bezpieczeństwa. Wiadomo również, że brak poczucia bezpieczeństwa sprzyja dogmatyzmowi, stwarzając presję, by przy najmniej co ważniejsze elementy własnej (subiektywnej) rzeczywistości pozostały niezmiennie i nie do zakwestionowania, a tym samym stabilne – mimo docierających sygnałów i dostępnych informacji, że jest inaczej.

Od dawna wiadomo również, że istnieją duże różnice, jeśli idzie o stopień tolerancji na niepewność/nieokreśloność i związane z tym przejawy konserwatyzmu poznawczego i sztywności poznawczej. Jak wynika z wielu badań, osoby twórcze cechuje większy stopień tolerancji na informacje wieloznaczne, niejasne czy niespójne (Furnham i Ribchester 1995; Nęcka 2001, s. 133). Współcześnie tzw. różnice indywidualne w tym zakresie zwykle opisuje się w kategoriach „potrzeby domknięcia poznawczego” (*need for cognitive closure*). Uprzedzając dalsze rozważania, można by powiedzieć, że unikamy przejawów wiedzy negatywnej, gdyż przeszkadza nam w poznawczym domykaniu („zamrażaniu”) naszych poglądów, zmuszając do tolerowania, wywołującego dyskomfort, marginesu nieokreśloności (niepewności)...

Dwie tradycje rozumienia wiedzy - obiektywistyczna (klasyczna) i konstruktywistyczna

W ramach tradycyjnego rozumienia wiedzy, dominującego w naszej kulturze przynajmniej od Arystotelesa, wiedza powinna wiernie, czyli prawdziwie, odzwierciedlać rzeczywistość, ujmowaną zazwyczaj jako coś zewnętrznego i niezależnego od poznającego podmiotu. W tym kontekście rzeczywistość traktowana jest jako coś obiektywnie istniejącego i wyposażonego w jednoznacznie określone właściwości. Współcześnie stanowisko takie określa się często mianem **obiektywizmu** (por. Zybertowicz 1995), w odróżnieniu od różnych wersji, coraz popularniejszego, **konstruktywizmu** (Chrzastowski i de Barbaro 2011; Glaserfeld 2013).

Zgodnie z podejściem obiektywistycznym wiedza mogła być tylko prawdziwa. W przeciwnym razie stawała się czymś fałszywym, przesadnym, iluzorycznym lub wręcz kłamliwym. W tym ujęciu wiedza łatwo kojarzy się z realistycznie namalowanym obrazem, traktowanym jako mniej lub bardziej dokładna reprezentacja obiektywnej rzeczywistości, wyposażonej w jednoznacznie określone i dla wszystkich takie same właściwości (Mudyń 1997b, s. 266).

Natomiast w ramach podejścia konstruktywistycznego wiedza staje się bardziej arbitralną konstrukcją aktywnego podmiotu, zależną od realizowanych przez niego celów (i indywidualnych właściwości), niż obiektywną (obrazową lub pojęciową) reprezentacją rzeczywistości. Przedstawiciel konstruktywizmu powiedziałby raczej, że wiedza nie tyle reprezentuje, co raczej pełni funkcję reprezentowania, tzn. chętnie zachowuje się tak, jakby ją reprezentowała. Czyni to jednak w sposób dość arbitralny. Reprezentacje poznawcze przypominają demokrację pośrednią, kiedy to różni przedstawiciele mogą reprezentować tych samych wyborców. Co więcej, nietrudno zauważyć, że wraz z upływem czasu wybrani przedstawiciele w coraz większym stopniu reprezentują swe własne interesy. W pewnym sensie z arbitralnością reprezentowania mamy też do czynienia w matematyce, gdzie różnymi symbolami (niejako na zasadzie definicji projektującej) możemy oznaczać dowolną klasę obiektów.

W ramach podejścia konstruktywistycznego wszelka wiedza traktowana jest jako społecznie (kulturowo) uwarunkowana interpretacja doświadczeń, znaczeń i pojęć, których znaczenia „negocjuje się” w procesie komunikacji. Co więcej, to, co w danym kręgu kulturowym traktuje się jako (jedyną prawdziwą) rzeczywistość, także ujmuje się jako rezultat społecznego kreowania świata. Społeczno-kulturowa rzeczywistość jest konstrukcją w nie mniejszym stopniu niż to, co zwykliśmy nazywać wie-

dzą. To, co nazywamy rzeczywistością, nie jest bowiem czymś niezmiennym, niezależnym lub pierwotnym w stosunku do naszej wiedzy. Równie dobrze można by twierdzić, że to, co w danej kulturze uchodzi za rzeczywistość, jest czymś wtórnym wobec sensotwórczej aktywności poznawczo-komunikacyjnej, wynikającej z dominujących w danej społeczności potrzeb (wartości) i realizowanych celów.

Konstruktywistyczny sposób myślenia sprzyja tolerancji, między innymi w kwestiach epistemologicznych. W porównaniu ze stanowiskiem obiektywistycznym jest przejawem demokratyzacji mentalności, obserwowanej współcześnie w różnych sferach życia społecznego. Dla konstruktywisty pojęcie prawdy lub wiedzy obiektywnej, dostępnej dla niektórych, niejako uprzywilejowanych poznawczo jednostek lub instytucji, takich jak nauka lub religia, jest raczej formą symbolicznej przemocy niż niekwestionowanym przejawem szczególnych kompetencji poznawczych (Mudyń 1997b, s. 267). Konstruktywista, słysząc słowo „prawda”, ma ochotę zapytać: „Czyja to prawda?” lub potraktować to wyłącznie jako skrót myślowy, informujący nie tyle o „nagich faktach”, co raczej o akceptowanych przez mówiącego przekonaniach i presupozycjach, wynikających z przyjętej perspektywy poznawczej. Odpowiedzialności za akceptowane poglądy nie przypisuje się tu „obiektywnym faktom”, lecz aktywnemu, czyli stronicznemu, bo zaangażowanemu podmiotowi. Najbardziej lakonicznie wyraził to Heinz von Foerster, jeden z radykalnych przedstawicieli tego nurtu, powiadając w wywiadzie dla *Psychologie Heute* (1994): „Nie ma prawdy – jest tylko odpowiedzialność” (*Es gibt keine Wahrheit – nur Verantwortung*, tłumaczenie własne autora).

Czym jest zatem wiedza dla konstruktywisty? Ernst von Glasersfeld ujął to następująco: „Wiedza [...] obejmuje konstrukcje, które dla podmiotu działającego i poznającego są użyteczne bądź w ostateczności możliwe do utrzymania w obliczu przyszłego doświadczenia” (Glasersfeld 1987, s. 97). Wiedza byłaby zatem systemem doświadczeń i struktur poznawczych wyższego rzędu (*metacognition*), uporządkowanych ze względu na realizowane cele, umożliwiającym antycypację ważnych dla jednostki zdarzeń i „podpowiadających” adaptacyjny sposób reagowania w konfrontacji z tymi zdarzeniami. Tu nasuwa się pytanie: W jakim zakresie cele instytucji edukacyjnych korespondują z celami (i wartościami) jej adeptów, realizowanymi obecnie bądź w przyszłości?

Pojawia się tu pytanie najbardziej zasadnicze. Czy możemy zrezygnować z obiektywistycznego rozumienia wiedzy, zastępując je podejściem konstruktywistycznym? Wydaje się, że raczej nie. Dopóki bowiem poruszamy się w obszarze nauk społeczno-humanistycznych, dopóty możemy

i powinniśmy uwzględniać, a nawet preferować, podejście konstruktywistyczne. Dopóki zajmujemy się „sprawami ludzkimi”, dopóty należałoby pamiętać i akceptować założenie, iż „można wiedzieć inaczej” i starać się myśleć o wiedzy w liczbie mnogiej. Koresponduje z tym założenie (przekonanie) o wielości (przynajmniej subiektywnych) rzeczywistości oraz idący w ślad za tym postulat, by zamiast o jednym uniwersum jak najczęściej mówić i myśleć o *multiversach*. Wszak każdy człowiek żyje w swoim niepowtarzalnym Wszechświecie. Kiedy jednak zamierzamy skonstruować most lub zbudować wieżowiec, powinniśmy wracać szybko do idei obiektywnej rzeczywistości i niearbitralnych praw natury, które choć formułowane przez człowieka, obciążone są niewielkim współczynnikiem humanistycznym.

Wiedza deklaratywna vs wiedza proceduralna

W ostatnim półwieczu powoli rozpowszechniło się rozróżnienie na tzw. wiedzę deklaratywną przeciwstawianą wiedzy proceduralnej. Koresponduje ono z niegdysiejszą propozycją Gilberta Ryle'a (1970), który zaproponował rozróżnienie dwóch typów wiedzy: „wiedzieć, że” (*to know that*) oraz „wiedzieć jak” (*to know how*). Wiedza deklaratywna („wiedzieć, że”) ma charakter typowo szkolny, erudycyjny i werbalny. Dotyczy tego, co można łatwo wyartykułować i przekazać w formie językowej, czyli niejako werbalnie zadeklarować. Jeśli na przykład uważamy, że: *Suma kątów trójkąta równa się 180°* lub że: *Kraków nie jest stolicą Polski*, możemy to łatwo wyrazić/zadeklarować werbalnie.

Natomiast jeśli potrafimy odróżniać oryginalne dzieła ulubionego malarza od falsyfikatów, wygrywać w szachy, zarabiać na giełdzie, skutecznie zirytować sąsiada lub poprawić komuś nastrój czy choćby zawiązać krawat, znaczy to, że jesteśmy w posiadaniu wiedzy proceduralnej. Umiemy coś skutecznie zrobić, choć niewiele potrafilibyśmy powiedzieć o tym, jak to robimy. W odróżnieniu od wiedzy deklaratywnej wiedzę proceduralną najłatwiej jest bowiem zademonstrować. Przekładanie jej na werbalny instruktaż jest bardzo trudne i niezupełnie możliwe (o ile nie jesteśmy instruktorami), głównie dlatego, iż zasadniczo ma ona charakter wiedzy utajonej, którą jednostka może (niejako wtórnie i tylko częściowo) próbować sobie uświadomić i zwerbalizować.

Jeden z paradoksów wiedzy i zinstytucjonalizowanej edukacji polega na tym, że to, co w kontekstach szkolnych tradycyjnie nazywa się wiedzą (deklaratywną), często ma charakter niby-wiedzy, natomiast wiedzę proceduralną (której walory i przydatność praktyczna wydaje się nieporów-

nianie wyższa) zwykło nazywać się umiejętnościami (ewentualnie kompetencjami). Gdyby pokusić się o oszacowanie proporcji czasu poświęcanego wiedzy deklaratywnej w porównaniu do proceduralnej, mogłaby się ona okazać bardzo niekorzystna dla tej drugiej. Być może byłoby to 80% : 20%. Ta niekorzystna proporcja nie wynika z pewnością z przesłanek teoretycznych, lecz tylko ekonomicznych – koszty wykładu akademickiego w porównaniu do ćwiczeń lub warsztatów, wymagających prowadzenia w małych grupach, są wielokrotnie niższe...

Wspomniana w tytule artykułu wiedza negatywna inaczej wyraża się w odniesieniu do wiedzy deklaratywnej, a inaczej w odniesieniu do wiedzy proceduralnej. Rozróżnienie to zostanie uwzględnione w dalszej części tekstu.

Co jest przeciwieństwem wiedzy – niewiedza czy raczej antywiedza?

Często, a może nawet zazwyczaj, towarzyszy nam przekonanie, iż rzeczywistość jest taka a nie inna. *Post factum* okazuje się czasem, iż nasze przekonanie rozminęło się z rzeczywistością, gdyż ta okazała się inna, niż oczekiwaliśmy. Tego typu **błędne przekonania** na temat ludzi, zdarzeń, sytuacji czy konsekwencji naszych działań, czyli tzw. rzeczywistości, będziemy nazywać **antywiedzą**. O wiedzy (i antywiedzy) warto również myśleć w kategoriach odpowiedzi na pojawiające się pytania. Jednym z nich jest: Jak (w jaki sposób)? Pytanie to odsyła nas do wiedzy proceduralnej. Dopasowując pojęcie antywiedzy do idei wiedzy proceduralnej, można by powiedzieć (odwołując się do kryterium operacyjnego), iż ilekroć określone przekonanie skłania nas do działania, które okazuje się kontrproduktywne, czyli zmniejsza szanse realizacji pożądanego celu, mamy do czynienia z antywiedzą. Ogólnie rzecz ujmując, jeśli jakiś sposób działania częściej zawodzi niż prowadzi do realizacji zakładanego celu, mamy do czynienia z **antywiedzą w sensie proceduralnym**. Warto tu odnotować, że proponowane kryterium ma charakter raczej pragmatyczny niż poznawczy – rozstrzygnięcie (wiedza czy antywiedza) nie sprowadza się bowiem do rodzaju uzasadnień (choćby najracjonalniej brzmiących), lecz do rezultatu, który łatwo jest rozpoznać, a nawet zarejestrować. Mówiąc jeszcze inaczej: jeśli program działania (lub komputerowe oprogramowanie) zawodzi więcej niż w 50% przypadków (o czym zwykle przekonujemy się *post factum*), możemy mówić o antywiedzy.

We wcześniejszych partiach tekstu sugerowano, że trudno jest odróżnić **wiedzieć** od **wierzyć**. W obydwu przypadkach podmiotowi towa-

rzyszy bowiem specyficzny stan umysłu, który można by nazwać „byciem przekonanym o”. W tej kwestii miło będzie zgodzić się z Wittgensteinem, który w *O pewności*, ujął to tak:

Można by zatem mówić o psychicznym stanie przekonania i wszystko jedno, czy jest to wiedza, czy fałszywa wiara. Przeświadczenie, że słowa „wierzyć” i „wiedzieć” muszą odpowiadać różnym stanom psychicznym byłoby tym samym co wiara, iż słowo „ja” i imię „Ludwig” muszą odnosić się do różnych ludzi, ponieważ pojęcia są różne (Wittgenstein 1993, s. 26).

„Niewiedza” jest pojęciem potocznym i – co gorsze – z wielu powodów mylącym. Czasem bywa rozumiana jako posiadanie **niewystarczającej wiedzy**, czasem jako **kompletny brak wiedzy** na dany temat, a niekiedy również na oznaczenie czegoś w rodzaju „fałszywej wiedzy”. To ostatnie rozumienie, w ramach zaproponowanej konceptualizacji, zostało nazwane uprzednio antywiedzą. Mylące właściwości słowa „niewiedza” polegają na tym, iż poniekąd sugeruje ono istnienie „białych plam” na mapach umysłowych osób lub urządzeń, które czegoś nie wiedzą. Zasadniczym mankamentem wspomnianego słowa jest to, iż sugeruje ono istnienie czegoś („białych plam” właśnie), co zasadniczo nie istnieje, przynajmniej w biologicznym oprogramowaniu organizmów. W każdym momencie swego istnienia systemy żywe muszą bowiem w jakiś sposób reagować na zachodzące w ich otoczeniu zmiany, muszą zachowywać się tak, jakby posiadały wystarczającą wiedzę o wszelkich możliwych stanach otoczenia. Należy dodać, że dzięki powszechnemu mechanizmowi **generalizacji** każda nowa sytuacja odbierana jest jako podobna do już znanej i – trafnie lub nie – wywołuje podobne reakcje (Mudyń 1995, 1997a, s. 225).

Kontakt z przejawami własnej niewiedzy, w sensie odczucia braku wiedzy, rozumiany jako chwilowe zawieszenie sądu, oceny czy decyzji, trwa zwykle bardzo krótko. Uruchamia bowiem kolejne procesy poznawcze, w wyniku których brak wiedzy albo przekształca się w antywiedzę, albo prowadzi do konstatacji, będącej jakąś odpowiedzią na pytanie: „Czego nie wiem?” lub „Czego nie potrafię (nie umiem)?”. A wówczas można powiedzieć, że poczucie niewiedzy zostało przekształcone w cenny rodzaj wiedzy, czyli w tzw. **wiedzę negatywną**.

Wiedza pozytywna vs wiedza negatywna i jej wielopostaciowość

Deklaratywna wiedza pozytywna (a z taką jej formą mamy do czynienia najczęściej) wyraża się w formie afirmatywnej, w postaci sądów twierdzących, oznajmujących, że „coś jest jakies”. Trywialnym przykładem mo-

głoby być stwierdzenie: *Kraków leży nad Wisłą*. Natomiast przykładem **proceduralnej wiedzy pozytywnej** byłoby fortunne, umiejętne zrobienie czegoś, np. zaparkowanie samochodu na zatłoczonym parkingu, wygranie partii szachów, wykonanie utworu muzycznego lub choćby wbicie gwoźdźcia w ścianę.

Deklaratywna wiedza negatywna wymusza posłużenie się negacją. Odwołując się do wcześniejszego przykładu, możemy posłużyć się negacją przynajmniej na dwa sposoby, to znaczy zanegować całe zdanie: *Nie jest prawdą, że Kraków leży nad Wisłą* lub też powiadając, iż: *Kraków nie leży nad Wisłą*. Innym przykładem mogłoby być stwierdzenie: *Kuala Lumpur nie jest stolicą Polski*, albo: *Nieprawda, że bitwa pod Grunwaldem miała miejsce 26 września*, czy też: *Nie jest prawdą, że na warszawskiej giełdzie notowanych jest 198 spółek*.

Wspólnym mianownikiem przytoczonych przykładów wiedzy negatywnej jest to, iż zawierają one o wiele mniej (klasycznie rozumianej) informacji i w nieporównanie mniejszym stopniu redukują niepewność niż ich pozytywne odpowiedniki, czyli stwierdzenia w wersji niezanegowanej. Dla przykładu: stwierdzenie, iż: *Kraków leży nad Wisłą*, o wiele bardziej redukuje niepewność kogoś, kto wie gdzie leży Wisła (choć nie wie, gdzie leży Kraków) niż stwierdzenie w rodzaju: *Kraków nie leży nad Wartą*.

W przypadku wiedzy proceduralnej wiedza negatywna wyrażałaby się w formie poznawczej konstatacji, iż nie można zrealizować danego celu (uzyskać pożądanego wyniku) w określony sposób, przynajmniej w aktualnych okolicznościach. Jeśli mamy okazję doświadczyć i skonstatować, że na przykład nie można otworzyć konkretnych drzwi przy użyciu danego klucza, uzyskujemy nową informację, która redukuje w jakimś stopniu naszą niepewność w porównaniu ze stanem poprzednim. Jeśli przystępując do otwierania konkretnych drzwi przy użyciu danego klucza, byliśmy przekonani, iż za jego pomocą da się zrealizować zakładany cel, to uzyskanie negatywnego wyniku pozwala nam zastąpić ten element antywiedzy wiedzą negatywną. Jeśli natomiast przystępowaliśmy do tej czynności z założeniem, iż jeden z pięciu posiadanych kluczy otwiera wspomniane drzwi, to negatywny wynik (związany z użyciem pierwszego z pięciu kluczy) także redukuje naszą wyjściową niepewność z pięciu do czterech możliwości. W obydwu przypadkach negatywny wynik, a ściślej – uwzględnienie uzyskanej informacji, poprawia stan naszej wiedzy. Innymi słowy, **wiedza negatywna** (mimo nazwy, wynikającej z częstego formułowania jej przy użyciu negacji) **prowadzi do pozytywnych konsekwencji**.

W tym kontekście przypomina się anegdotyczna historyjka związana z osobą Edisona, który w rozmowie z dziennikarką miał oprostować stwierdzenie, iż kilka tysięcy jego dotychczasowych eksperymentów zakończyło się porażką. Wynalazca miał powiedzieć, że po prostu poznał już kilka tysięcy sposobów, które nie prowadzą do tego celu.

Wiedza negatywna występuje nie tylko w postaci stwierdzeń zawierających negację jakiejś możliwości, lecz również w postaci pytań oraz **paradoksów**. Pytania wyznaczają lub przynajmniej wskazują obszar niepewności związany z niekompletnością lub problematycznością jakiegoś obszaru wiedzy. Co więcej, każde zadane pytanie, nawet jeśli zabronimy szukać na nie odpowiedzi, motywuje odbiorcę do przekształcenia tego dyskomfortowego stanu umysłu w bardziej domknietą strukturę poznawczą. Przedstawiciele psychologii postaci mówili o tzw. **zasadzie pregnacji**, czyli tendencji do upraszczania i domykania niekompletnych „niedobrych figur”. Współcześnie mówi się (Webster i Kruglanski 1994; Kruglanski i Webster 1996) o potrzebie domknięcia poznawczego (*need for cognitive closure*). O paradoksach można z kolei powiedzieć, iż nie tylko wskazują na obszary niepewności dotyczącej naszej wiedzy i trudności pojęciowego jej uporządkowania, lecz zarazem blokują możliwość prostej i jednoznacznej odpowiedzi, co jest ich wielką zaletą.

Dla Mikołaja z Kuzy (2014), późnośredniowiecznego mistyka, żyjącego w latach 1401–1464, *docta ignorantia*, świadomość własnej niewiedzy (czyli wiedzy negatywnej w naszym rozumieniu) była przejawem najwyższej mądrości, a zarazem warunkiem poznania Boga. Współcześnie pojęcie wiedzy negatywnej, w rozumieniu korespondującym z wcześniej wyartykułowanym, pojawia się co najmniej w trzech kontekstach: uczenia się na błędach w środowisku pracy (Gartmeier et al. 2008¹, 2010), w kontekstach terapeutycznych opartych na podejściu konstruktywistycznym (Anderson 1997; Malinen 2004) oraz w kontekście konstruowania komputerowych baz danych, gdzie pojawia się potrzeba rozróżnienia pomiędzy niekompletnością informacji zawartych w bazie (Kulicki 1997) a niewystępowaniem tego typu informacji na przykład z powodów ontologicznych, to znaczy nieistnienia obiektów o określonych właściwościach.

Konkludując, najistotniejszym walorem wiedzy negatywnej (traktowanej właśnie jako cenny rodzaj wiedzy) jest to, iż jej akceptacja powstrzymuje nas przed pospiesznym przekształcaniem poczucia deficytu wiedzy/umiejętności, wywołującego niepewność i dyskomfort, w ele-

1 Autorzy ujmują to lakonicznie: [...] *negative knowledge represents failure-critical aspects of work situations and, thus, represents a valuable resource for professionals' competence and practice* (Gartmeier et al. 2010, s. 751).

menty antywiedzy. Ponieważ „Jeśli nie wiem, że nie wiem, to myślę, że wiem”. Poza tym „Jeśli wiem, czego nie wiem”, to raczej będę poszukiwać dodatkowych informacji. A w ogóle przystępując do bardziej złożonych działań, rozsądnie jest akceptować nieunikniony margines niepewności, reprezentowany przez elementy wiedzy negatywnej, a wynikający z nieuniknionych ograniczeń własnej i wszelakiej wiedzy.

Bibliografia

- Anderson H. (1997). *Conversation, Language, and Possibilities: A Postmodern Approach to Therapy*. New York: Basic Books.
- Ayer A.J. (1965). *Problem poznania*. Warszawa: PWN.
- Chrzastowski S. i Barbaro B. de (2011). *Postmodernistyczne inspiracje w psychoterapii*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Furnham A. i Ribchester T. (1995). Tolerance of Ambiguity: A Review of the Concept, its Measurement and Applications. *Current Psychology*, 14, s. 179–199.
- Gartmeier M., Bauer J., Gruber H. i Heid H. (2008). Negative Knowledge: Understanding Professional Learning and Expertise. *Vocations and Learning*, 1, s. 87–103.
- Gartmeier M., Gruber H. i Heid H. (2010). Tracing Error-Related Knowledge in Interview Data: Negative Knowledge in Elder Care Nursing. *Educational Gerontology*, 36(9), s. 733–752.
- Glaserfeld E. von (1987). Poznanie jako samoregulacja. Etapy konstrukcji „innych” i „rzeczywistości”. W: W. Gasparski i D. Miller (red.), *Projektowanie i systemy: zagadnienia metodologiczne nauk praktycznych*. T. 9. Wrocław: Ossolineum, s. 93–100.
- Glaserfeld E. von (2013). *Radical Constructivism. A Way of Knowing and Learning*, New York: Routledge.
- Kruglanski A.W. i Webster D. (1996). Motivated Closing of the Mind: „Seizing” and „Freezing”. *Psychological Review*, 103, s. 263–283.
- Kulicki P. (1997). Reprezentacja negatywnych aspektów wiedzy w Prologu. W: Z. Bubnicki i A. Grzech (red.), *Inżynieria wiedzy i systemy ekspertowe*. Wrocław: Ossolineum, s. 49–53.
- Malinen T. (2004). The Wisdom of Not-Knowing – A Conversation with Harlene Anderson. *Journal of Systemic Therapies*, 23(2), s. 68–77.
- Mikołaj z Kuzy (2014). *O oświeconej niewiedzy*. Warszawa: Aletheia.
- Mudyń K. (1995). *O granicach poznania. Między wiedzą, niewiedzą i antywiedzą*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Mudyń K. (1997a). Idea wiedzy negatywnej. W: K. Mudyń, *Zdarza się, że myślimy...* Kraków: Wydawnictwo Profesjonalnej Szkoły Biznesu, s. 222–233.
- Mudyń K. (1997b). Czym jest wiedza? W: K. Mudyń, *Zdarza się, że myślimy...* Kraków: Wydawnictwo Profesjonalnej Szkoły Biznesu, s. 257–272.

- Mudyń K. i Górniak L. (1995). From Knowledge and Anti-Knowledge to Negative Knowledge. W: W. Gasparski i T. Airaksinen (red.), *Science in Society*. Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN, s. 151–159.
- Nęcka E. (2001). *Psychologia twórczości*. Gdańsk: GWP.
- Reber A.S. (2000). *Słownik psychologii*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Webster D.M. i Kruglanski A. (1994). Individual Differences in Need for Cognitive Closure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67(6), s. 1049–1062.
- Ryle G. (1970). *Czym jest umysł*. Warszawa: PWN.
- Wittgenstein L. (1993). *O pewności*. Warszawa: Wydawnictwo Aletheia.
- Zybertowicz A. (1995). *Przemoc i poznanie. Studium z nie-klasycznej socjologii wiedzy*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

Dzisiaj odpowiedź, za miesiąc pytanie. Idea wiedzy negatywnej a miejsce pytań w kształceniu akademickim

Celem prezentowanego tekstu jest: 1) konceptualizacja systemu pojęć odnoszących się do szeroko rozumianej problematyki wiedzy, 2) doprecyzowanie pojęcia wiedzy negatywnej oraz jej przejawów, szczególnie w kontekście tzw. wiedzy deklaratywnej, dostarczanej m.in. przez podręczniki akademickie, 3) zlokalizowanie miejsca i roli „nieodpowiedzianych pytań” w kontekście edukacji akademickiej. W tle wymienionych celów i prezentowanych rozważań obecna jest wątpliwość, czy elementy wiedzy negatywnej są w wystarczającym stopniu reprezentowane w kontekście (deklaratywnej) wiedzy akademickiej.

Wiedza deklaratywna a wiedza proceduralna

Co jakiś czas w dyskusjach nad modelem studiów wyższych powraca pytanie, w jakim stopniu uczelnie wyższe mają pełnić rolę wyższych szkół zawodowych, przygotowujących do zawodu, a w jakim stopniu mają dostarczać ogólnej wiedzy, stanowiącej podstawę dalszego kształcenia, sprofilowanego praktycznie pod kątem wymogów określonego zawodu i specyfiki wykonywanej pracy zawodowej. Wydaje się, że z powodów nie tyle merytorycznych, co raczej pragmatyczno-ekonomicznych dominuje nastawienie na „ogólne wyższe wykształcenie”, w płaszczyźnie teoretycznej sprofilowane w pewnym stopniu pod kątem domniemanego zawodu i (poniekąd życzeniowo) pod kątem domniemanych oczekiwań ze strony rynku pracy. Ogólnie jednak sposób kształcenia na uczelniach dobrze koresponduje z zasłyszaną kiedyś quasi-definicją, w myśl której „Uniwersytet jest wyższą szkołą czytania i pisania”. Tak czy inaczej, uniwersytety i inne szkoły wyższe odwołują się zasadniczo do wiedzy deklaratywnej, kosztem wiedzy proceduralnej.

Przypomnijmy, że – bardzo przydatne – rozróżnienie tych dwóch rodzajów wiedzy nawiązuje bezpośrednio i pokrywa się z wprowadzonym

przez Gilberta Ryle'a (1970) rozróżnieniem na „wiedzieć, że” (*to know that*) i „wiedzieć jak” (*to know how*). Od lat siedemdziesiątych ubiegłego wieku (Anderson 1976) przeciwstawianie wiedzy deklaratywnej i proceduralnej stawało się coraz częstsze w psychologii, zarówno w kontekście uczenia się (nabywania wiedzy i umiejętności), jak i w kontekście funkcjonowania pamięci. Jak wiadomo, wiedza deklaratywna zwykle ma charakter zwerbalizowany. Dotyczy bowiem tego, czego dowiedzieliśmy się za pośrednictwem języka lub co pozwala się łatwo zwerbalizować, czyli niejako „zadeklarować” w postaci ustnej czy pisemnej wypowiedzi. Mówi się też, że wiedza deklaratywna ma charakter jawny (*explicit*), w odróżnieniu od wiedzy (lub pamięci) proceduralnej, która ma charakter niejawny (*implicit*) i w ogromnej części jest niedostępna świadomości użytkownika. Dlatego też wiedza proceduralna nie bardzo nadaje się do prowadzenia dyskursu, uprawiania narracji, nie jest dobrym tematem na „dłuższe opowiadanie”. Obecność czy raczej posiadanie przez kogoś odpowiedniej wiedzy proceduralnej można natomiast (niekiedy całkiem łatwo) zdemontrować, poprzez poprawne lub skuteczne wykonanie danej czynności lub zakończoną powodzeniem realizację bardziej złożonych, długoterminowych celów. Można powiedzieć, że tzw. wiedza proceduralna jest synonimem faktycznych, praktycznych umiejętności robienia rzeczy różnych, poczynając od konkretnych czynności (w rodzaju zawiązania krawata), a skończywszy na realizacji złożonych działań i długoterminowych celów, takich jak zarządzanie przedsiębiorstwem lub doprowadzanie kolejnych, kierowanych przez siebie zespołów sportowych do międzynarodowych sukcesów.

Warto podkreślić, że obydwa rodzaje wiedzy operują na różnych poziomach systemu poznawczego lub (mówiąc ostrożniej) „aparatu psychicznego”. Relacje między nimi bywają różnorakie – czasem dysponujemy jedynie wiedzą deklaratywną (np. o skokach spadochronowych, których nigdy nie wykonywaliśmy), czasem tylko proceduralną (np. łatwo i skutecznie potrafimy irytować lub rozśmieszać ludzi, nie wiedząc, jak to robimy), czasem zaś (jak w przypadku sportowców, którzy dopiero wchodzą w rolę trenerów lub instruktorów) wiedza deklaratywna jest skromną nadbudówką nad wiedzą proceduralną, a kiedy indziej wiedza proceduralna jest tylko skromnym dodatkiem do rozbudowanej wiedzy deklaratywnej. Złośliwi twierdzą, że ostatni wariant dobrze koresponduje z rolą nauczyciela.

Złożoność i zmienność relacji między wiedzą deklaratywną (którą można tu utożsamiać z „byciem świadomym czegoś”) dobrze oddaje skrótowy schemat, przywoływany chętnie w sytuacjach szkoleniowych,

a zwłaszcza w kontekście NLP): *nieświadoma niekompetencja – uświadomiona niekompetencja – świadoma kompetencja – nieświadoma kompetencja*. Parafrazując, w punkcie wyjścia często nie wiemy, że czegoś nie wiemy lub nie potrafimy, natomiast w fazie końcowej (nieświadomej kompetencji) nie musimy wiedzieć (i nie wiemy), jak robimy to, co robimy bardzo dobrze, a zarazem automatycznie i bez wysiłku. Nie musimy nawet pamiętać, że to potrafimy. Co więcej, może nas szczerze zadziwić, że w ogóle ktoś może mieć z tym jakiś kłopot czy tego nie umieć. Można więc zaryzykować stwierdzenie, że relacja między tymi dwoma rodzajami wiedzy lub raczej dwoma rodzajami funkcjonowania, zasadniczo ma charakter komplementarny: jeden rodzaj wiedzy chętnie zastępuje lub uzupełnia deficyty drugiego rodzaju wiedzy. Czasem mogą jednak skłaniać ich posiadacza do odmiennych działań i podejmowania sprzecznych decyzji.

Nasuwa się też uwaga, iż nabywanie tzw. wiedzy proceduralnej, w sensie profesjonalnej biegłości, a jeszcze lepiej perfekcji, jest procesem, który pochłania czas (*it's time consuming*) i wymaga większej ilości zasobów (*it's resources consuming*) niż przyswojenie porównywalnego kwantum wiedzy deklaratywnej. Dotyczy to zwłaszcza szeroko rozumianych zasobów ucznia czy studenta.

Dominacja wiedzy deklaratywnej a prawo Kopernika-Greshama

Całkiem bezpiecznie można by twierdzić, że ludzie jako istoty (ultra-)społeczne posiadają potrzebę podzielenia własnej wizji rzeczywistości z innymi ludźmi oraz że jednym ze sposobów realizowania tej potrzeby jest chęć dzielenia się posiadaną wiedzą i własnym doświadczeniem. Uzewnętrzanie własnych przeżyć i doświadczeń jest wszak ekspresją siebie, swojej indywidualności i „unikalności”, a zarazem potwierdzeniem własnej subiektywnej rzeczywistości (por. Szestow 1990, s. 9). Równocześnie równie łatwo byłoby bronić komplementarnej tezy o potrzebie zachowania zasobów własnych. Bo wprawdzie – jak mawiał ks. prof. Józef Tischner – „Ludzie mają potrzebę dawania, a Kościół to rozumie” (informacja własna). Niemniej jednak ludzie mają też potrzebę posiadania czegoś własnego¹, co górnolotnie i dość często określa się mianem „świętego prawa własności”. Pojawia się zatem pytanie: Jak jest w przypadku

1 Prawdę mówiąc, ze społecznej (stadnej) natury człowieka wynika również – być może mniej uniwersalna – „potrzeba posiadania więcej niż inni”, wynikająca z hierarchiczności struktur grupowych („porządek dziobania”) i ich „nierównowartościowości”. Jednym z bardziej rozpowszechnionych, pokrewnych terminów jest tzw. motywacja osiągnięć.

wiedzy czy informacji? Czy arytmetyka dzielenia, mnożenia, dodawania i odejmowania, znajdująca powszechne zastosowanie w odniesieniu do zasobów fizycznych, przestaje obowiązywać w odniesieniu do wiedzy i zasobów informacyjnych w ogóle? Czy im częściej dzielimy się wiedzą, tym mniej nam jej zostaje? Czy może jest odwrotnie, inaczej niż w przypadku podziału pozostałych dóbr – im częściej się nią dzielimy, tym bardziej ją pomnażamy?

Nie negując specyfiki zasobów poznawczo-informacyjnych, zauważmy jednak, że w wielu okolicznościach podzielenie się z innymi ludźmi cennymi informacjami wprawdzie nie musi prowadzić do ich „anihilacji”, ale łatwo może doprowadzić do ich dewaluacji. Wyobraźmy sobie, dla przykładu, iż czy to wskutek prekognicji, czy wskutek przecieku, wiemy, jakie numery padną w przysłowiowym totolotku w najbliższym losowaniu. A ponieważ jesteśmy osobami prospołecznymi i chcielibyśmy podzielać swe domniemane szczęście z innymi, publikujemy posiadaną informację na portalu społecznościowym (lub tylko dzielimy się nią z wszystkimi krewnymi i znajomymi). Załóżmy, że uwierzyło nam sto osób, tyleż osób trafnie obstawiło odpowiednio zakłady i trafiło szóstkę. W rezultacie główna wygrana zostaje podzielona między wszystkie te osoby, a nasza wygrana zostaje stokrotnie pomniejszona.

Przypuszczalnie w przypadku wiedzy, traktowanej jako złożony system hierarchicznie uporządkowanych i zintegrowanych informacji, sprawa wygląda nieco inaczej, a to z tego względu, iż wiedzę nie bardzo można się podzielić, a mówienie o „przekazywaniu wiedzy” jest niezbyt uzasadnioną metaforą. Gdyby dzielenie się wiedzą prowadziło automatycznie do jej pomniejszenia i dewaluacji, zubożenie intelektualne wykładowców pogłębiałoby się z każdym semestrem. Oni sami zaś byłiby przykładem nadzwyczajnej hojności, a w przypadku osób pracujących na kilku etatach – niespotykanej wręcz rozrzutności.

Tak czy inaczej, skoro w społeczeństwie informacyjnym najcenniejszym zasobem jest wiedza, chęć dzielenia się nią jest zastanawiająca. A może cenionym zasobem jest tylko wiedza typu *know how*, czyli wiedza proceduralna? A może – to hipoteza dalej idąca – podręczniki i inne monografie zawierają zbliżone proporcje tak splecionych elementów wiedzy i antywiedzy, iż w konsekwencji, chcąc wydestylować z nich przydatną wiedzę, należałoby wcześniej (i być może skądinąd) wiedzieć już wystarczająco dużo?

Warto tu przypomnieć lakoniczne prawo Kopernika–Grishama, iż gorszy pieniądz wypiera z obiegu lepszy pieniądz. Chodziło, rzecz jasna, o pieniądź w wersji monetarnej. Monety o większej zawartości szlachet-

nego kruszcu chętniej są bowiem tauryzowane, a w konsekwencji w obiegu pozostają monety o mniejszej zawartości cennego kruszcu. Wydaje się, że wspomniane prawo posiada ogromny potencjał, pozwalający uogólniać je na różne dziedziny ludzkiej aktywności², w tym także w odniesieniu do dystrybucji i upowszechniania wiedzy. W proponowanym przez mnie sformułowaniu analogiczne prawo mogłoby brzmieć: **Gorsza wiedza wypiera ze społecznego obiegu wiedzę lepszą**. Przez wiedzę lepszą można by rozumieć te przekonania, które w mniejszym stopniu zniekształcają rzeczywistość, czyli są bardziej adekwatne do niej. Gdyby odwołać się do kryterium pragmatycznego, wiedzą lepszą byłyby takie przekonania i procedury, które umożliwiają skuteczną realizację bardziej złożonych celów w mniej standardowych (bo zmienionych lub zmieniających się) okolicznościach. Wydaje się, że tzw. kultura masowa, podobnie jak i nie wiele mniej masowa edukacja, dostarcza tak licznych przykładów tej prawidłowości, iż nie jest tu konieczne systematyczne jej uzasadnianie.

Uprowadzając dalsze wywody, można by dodać, że jakość wiedzy akademickiej z zakresu nauk społecznych prawdopodobnie byłaby lepsza, gdyby znalazło się w niej więcej miejsca na elementy tzw. wiedzy negatywnej.

Rodzaje wiedzy i antywiedzy (pozytywnej i negatywnej) i ich konceptualizacja

Istnieją dwie tradycje ujmowania wiedzy – **obiektywistyczna** (klasyczna) oraz **konstruktywistyczna**, niejako postmodernistyczna, bardziej liberalna. Za współczesnego, modelowego przedstawiciela pierwszej z nich można uznać Alfreda Ayera (1963). Zgodnie z jego propozycją, wiedza to prawdziwe i uzasadnione przekonanie. Tradycja ta jest mocno zakorzeniona w naszej kulturze. Znajdujemy ją już u Arystotelesa, którego „zdroworozsądkowa” definicja prawdy jako zgodności myśli z rzeczywistością przez długie wieki profilowała sposób myślenia na tematy teoriopoznawcze na Starym Kontynencie. W ramach tej tradycji wiedza nierozzerwalnie

2 Należy odnotować dla porządku, że pokrewna propozycja przeniesienia prawa Kopernika–Grishama pojawia się mimochodem w kontekście dyskusji nad projektem reformy szkolnictwa wyższego w 2011 roku w tekście Edwarda Malca, który ujął to tak: „Obecne propozycje MNiSW mogą doprowadzić do zastąpienia lepszych, ale publicznych, uczelni gorszymi, ale prywatnymi. Najwybitniejszy wychowanek Uniwersytetu Jagiellońskiego Michał Kopernik, gdyby żył, pewnie zamieniłby swoje prawo złej monety na prawo złej uczelni” (Małec 2011). W nawiązaniu do tej sugestii Michał Kokowski proponuje „prawo złej jednostki naukowej”, ujmując to tak: „Mimo niskiego poziomu naukowego jednostki akademickiej, wynagrodzenia jej pracowników są relatywnie wysokie. Takie jednostki wypierają z «rynku» dobre pod względem naukowym jednostki akademickie” (Kokowski 2015, s. 22).

wiąże się z prawdziwością i niejako z definicji adekwatnie reprezentuje różne aspekty rzeczywistości.

Natomiast w ramach podejścia konstruktywistycznego (blisko spokrewnionego z pragmatyzmem) wiedza nie tyle reprezentuje obiektywne właściwości zewnętrznej wobec podmiotu rzeczywistości, co raczej pełni funkcję reprezentowania. Przede wszystkim zaś jest konstrukcją aktywnego podmiotu, służącą do porządkowania jego doświadczeń i wystarczająco trafnej antycypacji zdarzeń oraz wpływania na ich przebieg. Treść, złożoność i struktura konstrukcji poznawczych, pełniących funkcję wiedzy, jest przede wszystkim funkcją potrzeb i realizowanych przez podmiot celów. Dla konstruktywistów kluczowym pojęciem jest nie tyle odzwierciedlanie czy reprezentowanie rzeczywistości, co raczej dopasowywanie (*matching*) struktur poznawczych podmiotu do tych właściwości otoczenia, z którymi wchodzi w interakcję i na które stara się oddziaływać. To, że każdy skończony zbiór obserwacji lub przeżyć można interpretować na nieskończenie wiele sposobów, prowadzi nieuchronnie do różnych konstrukcji rzeczywistości, z których żadna nie jest całkiem arbitralna, gdyż wszystkie są w pewien sposób zakotwiczone w (dostępnej podmiotowi) empirii. Tym bardziej nie ma sensu zakładać, że któraś z możliwych interpretacji (sposobów uporządkowania i uogólnienia dostępnych doświadczeń) jest absolutnie prawdziwa lub fałszywa.

Jeśli zaakceptujemy – rozsądne, jak się wydaje – założenie o systemowej naturze rzeczywistości oraz uznamy, że każdy podmiot poznający (także zbiorowy, jakim jest nauka) stanowi część poznawanej przez siebie rzeczywistości, z którą wchodzi w interakcję, a więc i oddziałuje na nią, powinniśmy bezpowrotnie pożegnać się z ideą dostępności absolutyzowanej prawdy i jedynie prawdziwej wiedzy. Krótko mówiąc, w ramach podejścia konstruktywistycznego (a w odróżnieniu od obiektywistycznego) można też „wiedzieć inaczej”. Upraszczając: jeśli mamy do czynienia z kilkoma odmiennymi koncepcjami teoretycznymi w odniesieniu do tego samego aspektu rzeczywistości (lub z kilkoma rozbieżnymi przekonania-
mi), każda z nich może być uzasadniona. Co więcej, każda z nich może być „najlepsza” w zależności od celu, do realizacji którego jest wykorzystywana. Nawiasem mówiąc, Thomas Kuhn w swej klasycznej i wpływowej pracy *Struktura rewolucji naukowych* (2011) ani razu nie posłużył się pojęciem prawdy.

Dotychczasowe wywody można traktować jako skrótowe uzasadnienie tezy, iż o wiedzy lepiej jest myśleć w kategoriach relatywistycznych, niejako stopniowalnych niż zero-jedynkowych. To, iż niektóre wytwory ludzkiej myśli jesteśmy skłonni nazywać wiedzą, a inne przesądem, non-

sensem lub absurdem, uwarunkowane jest raczej kulturowo i kontekstowo niż naukowo, empirycznie czy w ogóle epistemologicznie. Wbrew pozorom wiedza jest intuicyjną, rozmytą kategorią pojęciową, zależną od kulturowego kontekstu i realizowanych celów. Atrybut wiedzy najchętniej przypisujemy wszak akceptowanym przez siebie poglądom. Problematyczność i poniekąd arbitralność tego, co jesteśmy skłonni nazywać wiedzą, dotyczy zwłaszcza tzw. nauk społecznych i humanistycznych. Nieco metaforycznie można by powiedzieć, że zawartość wiedzy w tzw. wiedzy, nawet w kontekście nauki, jest różna. Można bezpiecznie założyć, że jej „stężenie” we wszelkich wytworach ludzkiego umysłu, zawierających uogólnienia, czyli nieodnoszących się do konkretnego pojedynczego zdarzenia, a kojarzonych z wiedzą, oscyluje w przedziale większym od zera, a mniejszym od 100%. Pozostając w płaszczyźnie metaforycznej, można by przyjąć umownie, że jeśli stężenie wiedzy w wyartykułowanych poglądach przekracza 50%, możemy nazywać je wiedzą, a jeśli jest niższe od 50%, zasługuje na miano antywiedzy.

Powyższa propozycja ma jedynie teoretyczno-poglądowy charakter. Wciąż nie dysponujemy kryterium, które pozwalałoby lub przynajmniej byłoby pomocne w odróżnianiu wiedzy od antywiedzy. Zgodnie z duchem podejścia pragmatyczno-konstruktywistycznego, wiedzę od tego, co jest jej przeciwieństwem, należałoby rozróżniać raczej przez pryzmat praktycznych konsekwencji niż ze względu na rodzaj uzasadnienia (spójność i elegancja wyводу, wyrafinowana argumentacja) lub jego brak. W konsekwencji możemy zaproponować podwójną niejako definicję wiedzy i antywiedzy:

1. **Wiedzą** jest to, co w danym obszarze aktywności, realizowanej w określonych warunkach, pozwala dokonywać trafnych wyborów i realizować działania prowadzące do pożądanych konsekwencji częściej niż w 50% przypadków (sytuacji).
2. **Antywiedzą** jest zaś wszystko to, co skłania nas do podejmowania nietrafnych decyzji i prowadzi do niepożądanych konsekwencji (czyli okazuje się kontrproduktywne) częściej niż w 50% przypadków.

Pojęcie antywiedzy (mimo nieusuwalnych trudności związanych z jej identyfikacją i wyznaczaniem granic) wydaje się bardzo przydatne, jeśli już zajmujemy się problematyką wiedzy i poddajemy analizie jej elementy. Po pierwsze dlatego, iż można też „wiedzieć źle”, czyli uważać, że jest się dysponentem wiedzy, w sytuacji gdy jest wręcz przeciwnie, to znaczy jesteśmy w błędzie. Po drugie, pojęcie antywiedzy nie jest obciążone żadnymi pejoratywnymi skojarzeniami i pozwala unikać określeń uważanych za obraźliwe, w rodzaju „głupota”, „nonsens”, „przesąd” itp.

Zważywszy, że pojęcie wiedzy – jak wynika ze sposobów jego używania – ma charakter rozmyty, intuicyjny i, w gruncie rzeczy, potoczny, oraz chcąc uczynić to, co nazywamy wiedzą, przedmiotem poznania i bardziej docieklivego dyskursu, potrzebujemy systemu bardziej precyzyjnych pojęć odnoszących się do tej problematyki. Potrzebne jest także inne rozróżnienie, czyli podział na **wiedzę pozytywną vs negatywną**. Podział ten ma charakter wyłącznie formalny, nie dotyczy poznawczych czy praktycznych walorów obydwu rodzajów wiedzy. Nie rezygnując z bardzo przydatnego, sygnalizowanego wcześniej podziału wiedzy na deklaratywną i proceduralną, tutaj skupimy się głównie na pierwszym jej rodzaju.

Deklaratywna wiedza pozytywna (a z taką formą stykamy się najczęściej) wyrażana jest w formie afirmatywnej, w postaci sądów oznajmujących, że „coś” jest „jakieś” lub w szczególnym przypadku (gdzie mogą zachodzić wątpliwości), że w ogóle jest, że istnieje.

Natomiast **deklaratywna wiedza negatywna** informuje nas o tym, jak nie jest lub że coś nie istnieje lub nie jest możliwe, czyli zaistnieć (zdarzyć się) nie może. Szczególnym rodzajem wiedzy negatywnej jest świadomość, że czegoś tu nie wiemy czy też, że tego właśnie nie wiemy. W tym przypadku, tj. gdy mamy do czynienia ze świadomością niekompletności, ograniczoności lub problematyczności własnej wiedzy, można by mówić o negatywnej **metawiedzy**. Tego typu konstatacja zmusza nas bowiem niejako do przejścia na wyższy poziom abstrakcji, wymusza zdystansowanie się do jakiegoś fragmentu posiadanej reprezentacji poznawczej, zwanej wiedzą i – choćby na chwilę – uczynienie jej przedmiotem naszego poznania. W tym punkcie autor zgadza się z kierunkiem rozumowania Henriego Bergsona, który powiada, że:

Zdanie twierdzące wyraża sąd orzeczony o przedmiocie; zdanie przeczące wyraża sąd orzeczony o innym sądzie. Przeczenie różni się więc od twierdzenia właściwie tym, że jest twierdzeniem w drugim stopniu; twierdzi coś o twierdzeniu, które ze swej strony twierdzi coś o przedmiocie (Bergson 1957, s. 252).

Przykłady deklaratywnej wiedzy negatywnej:

- *Albert Einstein nie był w szkole prymusem.*
- *Podobieństwo – wbrew pozorom – nie jest relacją symetryczną.*
- *W systemie bezwzględnie zamkniętym poziom entropii nigdy nie maleje.*
- *Nie wiadomo, jaki będzie rynek w Polsce w roku 2026.*
- *Nie można zbudować perpetuum mobile.*

Ostatni z wymienionych przykładów jest trochę nietypowy, w tym sensie, że na poziomie deklaratywnym wypowiadamy się o nieskuteczności potencjalnej procedury zrobienia czegoś.

Należy podkreślić, że określenie „wiedza negatywna” odnosi się jedynie do formy wyrażania wiedzy, nie zaś do jej poznawczych lub praktycznych walorów, które są cenne i trudne do zastąpienia (Mudyń 2014). Kategoria tak rozumianej wiedzy negatywnej została zaproponowana przez autora w latach dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku (Mudyń 1995, 1997; Mudyń, Górniak 1995). Z bardzo podobnym rozumieniem tego terminu mamy do czynienia w pracach autorów zainteresowanych doskonaleniem praktycznych kompetencji (czyli tzw. wiedzy proceduralnej) w kontekstach organizacyjnych (Parviainen i Eriksson 2006; Gartmeier et al. 2008).

Przechodząc na niższy poziom abstrakcji, czyli z płaszczyzny teoretycznej na płaszczyznę operacyjną, zakładamy, że deklaratywna wiedza negatywna może wyrażać się w postaci:

1. Zanegowanych stwierdzeń (*Nieprawda, że Kuala Lumpur jest stolicą Kambodży*) lub zanegowanych predykatów (*Środki budżetowe przeznaczone w Polsce na naukę są niewystarczające*).
2. Pytań problemowych pozostawionych bez odpowiedzi (nietraktowanych jako retoryczne).
3. Paradoksów (logicznych, semantycznych).
4. Stwierdzeń zawierających szeroki margines niepewności czy nieokreśloności³.

Komentarza wymagają ostatnie trzy spośród wyróżnionych postaci wiedzy negatywnej.

Przede wszystkim pojawia się kilka kwestii dotyczących sposobu rozumienia „pytań problemowych”. Czy każde pytanie jest problemem? Z pewnością tak nie jest. Zasadniczo można zgodzić się ze stanowiskiem Aldony Pobojewskiej (2014), że pytania problemowe to takie, które wymagają rozumowania. Rozszerzając nieco tę propozycję, można powiedzieć, że są to takie pytania, do których ustosunkowanie się wymaga przetworzenia (np. uogólnienia) już posiadanych informacji, co może wiązać się także z koniecznością ich uzupełnienia na podstawie źródeł zewnętrznych. Pytania, które odwołują się do gotowych, zakodowanych w pamięci informacji i wymagają jedynie mechanicznego ich zadeklarowania, nie są problemami. Nie każde zatem pytanie jest problemem, lecz każdy problem powinien dać się sformułować w formie pytania.

³ Na tę bardziej amorficzną formę wiedzy negatywnej zwrócił moją uwagę Lech Górniak.

Zawężając obszar zainteresowań do tzw. **pytań problemowych**, przeliczamy pomost do bogatej tradycji nauczania problemowego, zapoczątkowanego pracami Johna Deweya (1910; Dewey i Bentley 1949) i rozwijanego w pracach Wincentego Okonia (1987). Warto podkreślić, że tzw. nauczanie problemowe jest próbą kodyfikacji (i proceduralizacji) naturalnego procesu poznawania rzeczywistości w kontekstach edukacyjnych, a inicjowanego „zdziwieniem” (będącym „początkiem filozofii”) lub odczuciem trudności zrozumienia czegoś (Dewey 1910), czy też dostrzeżeniem sprzeczności lub niezgodności pomiędzy posiadanymi informacjami (Festinger 1957; Mudyń 1980). Można by uznać, że sformułowanie pytania odnosi się do jednej z początkowych faz tego naturalnego procesu poznawania świata, polegającego na zwerbalizowaniu trudności, sprzeczności czy niejasności dostrzeżonych w obrębie dostępnych już informacji.

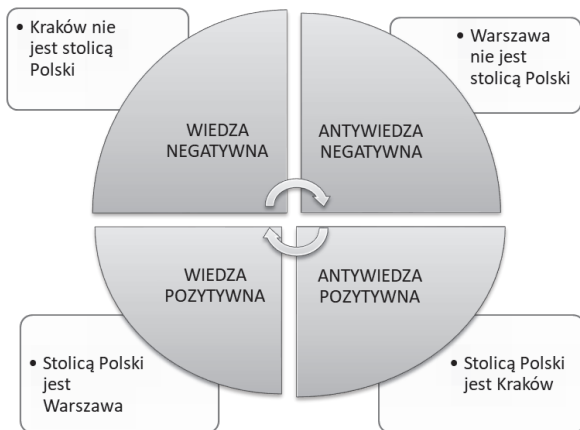
Zaletą **paradoksów** jest z kolei to, iż uporczywie demonstrują nam ograniczenia w zakresie wiedzy werbalno-pojęciowej i niespójność lub sprzeczność założeń, nawykowo akceptowanych przy spontanicznym posługiwaniu się tymi pojęciami, gdy odwołujemy się do nich z osobna, w różnych kontekstach. Parafrazując paradoks kłamcy, powiadam: „Wszyscy autorzy tekstów, w sposób zamierzony lub niezamierzony, okłamują czytelników”. A jeśli tak, pojawia się pytanie, w których momentach piszący te słowa autor okłamuje swoich czytelników i czy robi to w sposób zamierzony, czy niechcący?

Nawiązując do ostatniej z wymienionych wcześniej postaci wiedzy negatywnej, warto zauważyć, że niektóre stwierdzenia, mimo iż zasadniczo mają charakter afirmatywny, tzn. nie negują czegoś wprost, zawierają dodatkowe elementy, które osłabiają ich wymowę i sygnalizują niepewność. Upraszczając, **niektóre zdania oznajmujące zawierają w sobie znaki zapytania, choć nie są pytaniami**. Chodzi tu o sformułowania w rodzaju: „Trudno rozstrzygnąć, czy...”, „Niektóre fakty zdają się sugerować, że...”, „Wprawdzie większość uważa, że..., jednak wielu badaczy nie podziela tego stanowiska”, „Załóżmy hipotetycznie, że...”, „Można by pomyśleć, że...”. Możemy tu zaryzykować pewną generalizację: jeśli nawet w swych wypowiedziach posługujemy się wyłącznie tzw. małymi kwantyfikatorami, w rodzaju: „niektóre”, „niekiedy”, „zdarza się, że”, to sugerujemy zarazem, że „niektóre inne” obiekty „kiedy indziej” zachowują się odmiennie i w rezultacie „zdarza się” coś innego.

Wracając do podziału wiedzy (i antywiedzy) deklaratywnej i zdeklarowanej ze sobą dwa niezależne kryteria, czyli pragmatycznie rozumianą trafność oraz pozytywną (afirmatywną) i negatywną formę jej wyrażania, można przedstawić proponowane rozróżnienia w sposób schematyczny

(schemat 1). Proponowany schemat dla uproszczenia akcentuje najbardziej ewidentną formę wiedzy negatywnej, wyrażaną przy użyciu negacji (potencjalnych stwierdzeń pozytywnych).

Schemat 1. Konceptualizacja pojęć związanych z wiedzą



Źródło: opracowanie własne

Słabe i mocne strony wiedzy negatywnej

Słabością wiedzy negatywnej jest to, iż – w porównaniu z wiedzą lub antywiedzą pozytywną – w mniejszym stopniu redukuje niepewność. Zawiera mniejszą ilość informacji. Jeśli wiemy tylko, że: *Dzisiaj nie jest czwartek*, to pozostaje jeszcze sześć innych dni tygodnia. Gdybyśmy trafnie odgadli lub wydedukowali, jaki dzień tygodnia jest dzisiaj, nasza niepewność zostałaby całkowicie zredukowana. Jeśli skonstatujemy tylko, że: *Kuala Lumpur nie jest stolicą Kambodży*, to – teoretycznie rzecz biorąc – pozostaje jeszcze sto kilkadziesiąt innych możliwości. Relatywnie niska informacyjność wiedzy negatywnej sprawia, że chętnie utożsamiana jest po prostu z brakiem wiedzy, czyli niewiedzą i ignorancją, które w naszej kulturze mają wyraźnie pejoratywne konotacje.

W wielu kontekstach społecznych niewiedza uchodzi za coś wstydlwego i co za tym idzie, chętnie jest tuszowana przejawami elokwencji lub ukrywana za parawanem milczenia. Warto wspomnieć, że nie jest to uniwersalna cecha każdej kultury. Hajime Nakamura w swej obszernej pracy *Systemy myślenia ludów Wschodu* (2005) twierdzi, że w kulturze indyjskiej (w przeciwieństwie do tradycji greckiej, w której mentalnie jesteśmy

wciąż zanurzeni) mamy do czynienia z „fascynacją tym, co nieznanne” oraz z „zamiłowaniem do wyrażań negatywnych”. Jak pisze Nakamura:

Przyglądając się strukturze języka, nie możemy powstrzymać zdumienia, dlaczego Hindusi tak upodobali sobie rzeczownik w połączeniu z jego negacją. [...] Dla Hindusów, w przeciwieństwie do Europejczyków, większą moc przekonywania ma cnota wyrażona przez zaprzeczenie (Nakamura 2005, s. 66).

Do walorów wiedzy negatywnej można zaliczyć to, iż:

1. Stanowi ona bufor ochronny przed antywiedzą, tj. pospiesznym uogólnianiem, konkludowaniem lub odgadywaniem oraz pokusą daleko idących generalizacji.
2. Pełni często funkcję metawiedzy, przypominając i informując nas o granicach wiedzy pozytywnej.
3. Posiada ewidentne walory pragmatyczne – pozwala unikać kosztownych błędów, zwłaszcza w kontekście długoterminowych przedsięwzięć (planów, inwestycji).
4. Posiada walory motywacyjne – podobnie jak dysonans poznawczy nakłania nas do pozyskiwania nowych informacji, dążąc do przekształcenia się w elementy wiedzy pozytywnej.

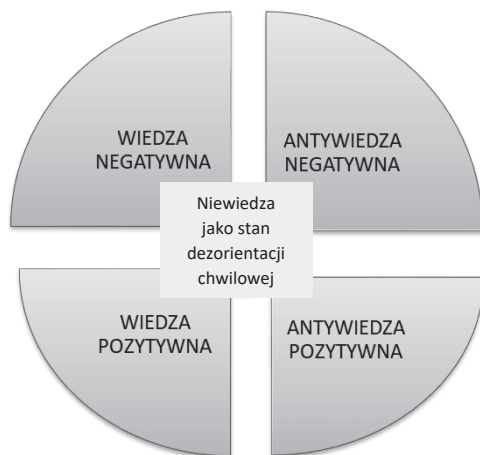
Wiedza negatywna a problem niewiedzy

Potoczne określenie „niewiedza” jest kategorią niezwykle pojemną i wieloznaczną. Czasem rozumiemy przez nie uświadamiany deficyt posiadanej wiedzy, czyli coś w rodzaju wiedzy negatywnej, czasem wiedzę pozorną lub wręcz błędne przekonania, czyli antywiedzę, a niekiedy brak wyobrażeń lub pomysłów w kontekście zadanego pytania. Jeszcze gorzej wygląda to w języku angielskim i anglojęzycznej literaturze przedmiotu, dotyczącej ewaluacji wiedzy i jej ograniczeń. Tam najczęściej pada hasło *ignorance*, które jest jeszcze pojemniejsze niż polskojęzyczna „niewiedza”, gdyż mieści w sobie również bardziej pejoratywnie się kojarzącą „ignorancję”. Stosowane jest również pojęcie wiedzy negatywnej, w rozumieniu zbliżonym do wcześniej zaproponowanego, lecz zwykle przegrywa z bardziej pojemną i utrwaloną w języku potocznym kategorią *ignorance*. Przykładem tego może być wydana jakiś czas *The Encyclopaedia of Ignorance* (Duncan i Weston-Smith 1977) lub całkiem nowa autorska praca pod inspirującym tytułem *Ignorance. How it Drives Science* (Firestein 2012).

Zważywszy, że z pojęciem niewiedzy spotykamy się dość często, łatwo ulec złudzeniu, że skoro istnieje odrębna nazwa, to i niechybnie istnieć też musi specyficzny desygnat. Innymi słowy, łatwo ulec złudze-

niu, że niewiedza istnieje w nie mniejszym stopniu niż wiedza i że posiada analogiczny status ontologiczny. Stąd też nie od rzeczy będzie zadeklarować tezę, iż „niewiedza jako taka” nie istnieje. Twierdzę, że mimo rozwoju tzw. neuronauki oraz stosowanych metod, takich jak rezonans magnetyczny czy neuroobrazowanie, nie da się wskazać struktur mózgowych odpowiedzialnych za „niewiedzę jako taką”. Mówiąc jeszcze inaczej, niewiedza nie jest trwałą ani specyficzną formacją poznawczą. W tym sensie niewiedza nie istnieje. Niemniej, skoro tak trudno się z nim rozstać, można zachować to słowo, a nawet pojęcie, lecz w bardzo okrojonym znaczeniu – jako **stan chwilowej dezorientacji**, który pospiesznie zostaje przekształcony albo w elementy wiedzy (najlepiej negatywnej) lub w elementy antywiedzy. Niewiedza w tym rozumieniu staje się zatem chwilowym stanem przejściowym. Obrazuje to schemat 2.

Schemat 2. Miejsce niewiedzy w kontekście wiedzy i antywiedzy



Źródło: opracowanie własne

Adaptacyjne aspekty wiedzy negatywnej

Dość dawno temu Ross Ashby w pionierskiej, a zarazem klasycznej pracy *Wstęp do cybernetyki* (1963) zaproponował porównanie mózgu do regulatora, którego zadaniem jest utrzymywanie stałych, istotnych dla życia parametrów organizmu, mimo zmieniających się warunków otoczenia. Sformułował tam tzw. **zasadę niezbędnej różnorodności** (*The Law of Requisite Variety*), według której aby dany system mógł skutecznie

neutralizować zmienność otoczenia (a każda zmiana jest potencjalnym zakłóceniem), musi on dysponować co najmniej równoważnym lub większym repertuarem reakcji niż repertuar zakłóceń. Innymi słowy, tylko różnorodność stanów regulatora (także w sensie poznawczym) może zrównoważyć różnorodność stanów otoczenia. Z tej prostej i intuicyjnie zrozumiałej zasady wyprowadzić można wiele praktycznych konsekwencji. Niektóre z nich odnoszą się również do problematyki wiedzy, a zwłaszcza wiedzy negatywnej.

Nawiązując do Ashby'ego, stosunkowo niedawno Peter Allen (2001) zaproponował nieco bardziej radykalne sformułowanie tej zasady, nazywając je *The Law of Excess Diversity*, co można by tłumaczyć jako **prawo poszerzonej różnorodności**. Brzmi ono w ujęciu tego autora następująco: „Aby system mógł przetrwać przez dłuższy czas jako spójna całość, musi dysponować większą liczbą stanów wewnętrznych niż te, które wydają się potrzebne, by radzić sobie ze światem zewnętrznym” (Allen 2001, s. 26, tłumaczenie własne autora). Autor dodaje w uzasadnieniu, że:

oprócz tego, co wiemy o świecie, jest jeszcze coś, czego nie wiemy, a to przekłada się automatycznie na „niepewność”, a w konsekwencji oznacza zmiany. Jeśli system ma skutecznie reagować na te zmiany w przyszłości, musi dysponować większą „różnorodnością”, niż to jest bezpośrednio konieczne dla jego funkcjonowania obecnie (Allen 2001, s. 26–27, tłumaczenie własne autora).

Jeśli przyjrzymy się realizacji długoterminowych projektów społecznych, dotyczących przemysłu, infrastruktury, reform administracji, tworzenia centralnych zintegrowanych baz danych itp., nietrudno zauważyć, że termin realizacji zwykle dość radykalnie odbiega od zakładanego, a całkowity koszt inwestycji często okazuje się wielokrotnością przewidywanej kwoty. Innym powtarzającym się elementem są (raczej nieuniknione) nieprzewidziane i niepożądane skutki uboczne. Pomijając inne, bardziej specyficzne uwarunkowania, jednym z powodów takiego stanu rzeczy wydaje się skłonność do „niedoszacowania” nieprzewidywalnej zmienności i niewystarczające uwzględnianie wiedzy negatywnej, zwłaszcza w sensie **metawiedzy** o tym, czego jeszcze nie wiemy lub co wiedzieć przestaniemy, jeśli zmienia się okoliczności. Wielu przykładów dostarcza lektura pracy Matthiasa Grossa: *Ignorance and Surprise. Science, Society, and Ecological Design* (2010). Autor używa też znamienych określeń, takich jak *recurrence of ignorance* lub *knowledge in a sea of ignorance*.

To, iż przyszłość nie zawsze podobna jest do przeszłości, w płaszczyźnie teoretycznej nikogo nie dziwi. Niemniej snując jakieś mniej lub bardziej długoterminowe plany, opieramy się na tym, co wiemy o teraz-

niejszości, niechętnie uwzględniając szeroki margines nieokreśloności, wynikający z faktu ograniczonej przewidywalności przyszłych zdarzeń.

Miejsce pytań w kształceniu akademickim

Jak wiadomo, pytania potrzebne są podczas egzaminowania. Społeczny podział pracy w tym zakresie jest dość klarowny – nauczyciel (akademicki) wymyśla pytania do egzaminu, a student na nie odpowiada, najczęściej pisemnie. Jeśli jest to tzw. egzamin pisemny testowy, student zakreśla prawidłową odpowiedź (a, b, c lub d) spośród wymyślonych przez egzaminatora możliwości. Jeśli egzamin ma formę ustną, sprawa wygląda podobnie – pytania pozostają w gestii egzaminatora, udzielenie prawidłowych, akceptowanych przez egzaminatora odpowiedzi jest zadaniem egzaminowanego. Istotna, pozytywna różnica polega na tym, że „odpytywanie” może przerodzić się w dialog. Natomiast pewnym mankamentem jest to, że inteligentny (zwłaszcza w sensie inteligencji społeczno-emocjonalnej) student może korygować swoje wypowiedzi, uwzględniając niekontrolowane (z natury rzeczy) sygnały niewerbalne, wysyłane przez egzaminatora. Można zatem powiedzieć, że pytania odgrywają istotną rolę w kształceniu akademickim w kontekście ewaluacji wiedzy.

Zasadnicze znaczenie ma jednak kwestia roli, jaką odgrywają pytania w pozostałych fazach procesu dydaktycznego. Czy trudna do zakwestionowania idea nauczania problemowego (gdzie akcent spoczywa na aktywnym poszukiwaniu odpowiedzi na „nieodpowiedziane pytania”) obecna jest w kontekście dochodzenia do wiedzy akademickiej lub jej konstruowania? Znaczenie pytań w procesie edukacji akademickiej możemy wyjaśnić w trzech płaszczyznach: w mikro-, mezo- i makroskali.

W **skali mikro** można by analizować przebieg poszczególnych zajęć pod kątem obecności i miejsca pytań. Jak wiadomo, dominującą formą w kształceniu akademickim jest wykład, co wynika nie tyle z przywiązania do średniowiecznej tradycji, co z powodów ekonomicznych (obniża koszty). Nawet jeśli wykład nazwiemy interakcyjnym, niewiele to zmienia – wykład polega wszak na przekazywaniu gotowej wiedzy, a nie na jej wspólnym poszukiwaniu.

W **mezoskali** wyjaśnienie roli pytań mogłoby polegać na analizowaniu struktury i treści podręczników oraz innych obowiązkowych lektur, z którymi zapoznają się studenci. W poszukiwaniu elementów wiedzy negatywnej, czyli m.in. „odpowiedzianych” i „nieodpowiedzianych” pytań,

przeanalizowano uważnie trzy analogiczne rozdziały⁴ z trzech różnych podręczników psychologii społecznej (Aronson, Wilson i Akert 2010; Meyers 2010; Wojciszke 2011). Nie znaleziono w nich pytań pozostawionych całkiem bez odpowiedzi, nie znaleziono też paradoksów. Z kolei wyodrębnienie innego elementu wiedzy negatywnej, tj. **zanegowanych stwierdzeń**, okazało się sprawą trudną, gdyż zwykle tworzą one wraz z elementami wiedzy pozytywnej zintegrowane jednostki wiedzy w postaci złożonego zdania lub kilkudzaniowego modułu.

Znaleziono natomiast znaczną liczbę pytań, pozwalających zaklasyfikować je do jednej z trzech wyodrębnionych kategorii: **osobisto-interaktywne**, **abstrakcyjne** oraz **pytania kontrolne**. Pierwszy rodzaj pytań odwołuje się do osobistych doświadczeń, wyobrażeń czy intuicji czytelników (np. *How do you think you will feel?*, *How do you define who you are*). Wydaje się, że tego typu pytania pełnią dość ważną funkcję, gdyż przywołują uwagę czytelnika i zachęcają do poszukiwania odniesień do referowanego problemu w jego/jej własnych doświadczeniach. Drugi rodzaj pytań ma charakter bardziej abstrakcyjny i problemowy (niejako pozaosobisty), konfrontując czytelnika z pytaniem ogólniejszej natury, nad którym prawdopodobnie wcześniej się nie zastawiał (np. *How often do people think about themselves?*). Z kolei pytania kontrolne, pojawiające się na końcu rozdziału, służą uporządkowaniu i sprawdzeniu stopnia zrozumienia (zapamiętania) wcześniej zreferowanych kwestii. W tym przypadku pytania kontrolne miały charakter zamknięty, oferując cztery możliwości odpowiedzi (a, b, c, d). Liczbę pytań zaklasyfikowanych do tych trzech kategorii w analogicznych rozdziałach opisywanych podręczników przedstawia tabela 1.

Tabela 1. Liczba pytań w analogicznych rozdziałach podręczników psychologii społecznej

Podręcznik autorstwa	Rodzaj pytań			
	Osobisto-interaktywne N (%)	Abstrakcyjne (pozaosobiste) N (%)	Pytania kontrolne N(%)	Razem N (%)
Aronson, Wilson i Akert 2010	42 (47%)	38 (42%)	10 (11%)	90 (100%)
Meyers 2010	31 (35%)	57 (65%)	–	88 (100%)
Wojciszke 2011	–	18 (100%)	–	18 (100%)

Źródło: opracowanie własne

⁴ Były to rozdziały dotyczące spostrzegania siebie (Aronson, Wilson i Akert 2010, Chapter 5, s. 116–147; D.G. Meyers 2010, Chapter 2, s. 34–77; Wojciszke 2011, rozdz. 6, s. 150–174).

W nawiązaniu do przedstawionych wyników (tab. 1) warto odnotować, że w podręczniku polskiego autora (w odróżnieniu od amerykańskich) nie są reprezentowane pytania interakcyjno-osobiste. Prawdopodobnie świadczy to różnicach kulturowych – relacja nauczyciel–uczeń czy autor–czytelnik wiąże się z większym dystansem...

Przeglądając (w sposób mniej systematyczny) pod kątem pytań inne podręczniki, można dojść do wniosku, że ogólnie pytania – jeśli są – raczej kończą niż zaczynają poszczególne rozdziały i mają charakter kontrolny. Co więcej, w niektórych podręcznikach (por. J. Shaughnessy, E.B. Zechmeister i J.S. Zechmeister 2009) poszczególne rozdziały zaczynają się od streszczenia ich zawartości. Tym samym czytelnik najpierw ma w coś uwierzyć, a dopiero potem szukać argumentów i ewentualnych powodów do zaakceptowania tego, co deklaruje autor. Odróżnia to podręczniki od prac popularyzatorskich, gdzie autorzy, chcąc zainteresować czytelnika, zwykle zaczynają od postawienia problemu i przybliżenia go czytelnikowi poprzez formułowanie licznych pytań.

Patrząc na miejsce pytań problemowych w kontekście edukacji akademickiej w sposób globalny, czyli niejako w **makroskali**, rysuje się taki oto obraz. Na pierwszych latach studiów stacjonarnych młody adept ma za zadanie przyswoić sobie obszerny pakiet odpowiedzi związanych z kwestiami, „jak jest naprawdę” oraz „jak być powinno”. Najistotniejsze jest to, że są to odpowiedzi na pytania, które wcześniej (tj. przed rozpoczęciem studiów) nie były przez niego formułowane ani nie spędzały mu snu z powiek, gdyż ani życie, ani realizowane działania nie zdążyły go z nimi skonfrontować. A ponieważ przydatności i sensowności oferowanej i egzekwowanej wiedzy nie ma jak ocenić, może jedynie wierzyć w jej trafność i przydatność. Pytania pojawiają się znacznie później, czyli w kontekście przygotowywania pracy licencjackiej lub magisterskiej, przy okazji tzw. praktyk (o ile takowe są). O wiele więcej pytań pojawia się dopiero po podjęciu pracy zawodowej (zakładając, że koresponduje ona z profilem studiów). Zwykle rozpoczęcie pracy zgodnej z wykształceniem (jeśli już) następuje dopiero po ukończeniu studiów.

Nieco inny obraz rysuje się w przypadku studiów zaocznych, podejmowanych przez ludzi bardziej już dorosłych i skonfrontowanych z wymogami rzeczywistości pozaakademickiej (w wieku, powiedzmy, 30+). Osoby takie, podejmując określone studia, poszukują odpowiedzi na nurtujące je lub przynajmniej bliskie im pytania. Kwestią otwartą jest, w jakim zakresie ich pytania korespondują z rodzajem, treścią i formą odpowiedzi, z którymi zostają skonfrontowane w trakcie studiów.

Podsumowując, przynajmniej w odniesieniu do studiów stacjonarnych w dziedzinie nauk społecznych i humanistycznych, uzasadnione wydaje się postawienie tezy, iż kształcenie akademickie odbywa się według nieco metaforycznego schematu: **dzisiaj odpowiedź, za miesiąc pytanie**. Dodajmy, że przysłowiowy miesiąc może oznaczać w rzeczywistości kilka miesięcy, gdyż, jak wiadomo, pytania pojawiają się nieuchronnie w trakcie sesji kończących dany semestr. Niekiedy przedział czasowy pomiędzy pojawiającymi się pytaniami a dużo wcześniej oferowanymi odpowiedziami może być znacznie dłuższy niż przysłowiowy miesiąc i wynosić nawet kilka lat. Na przykład taki okres dzieli problemy związane z przygotowaniem pracy magisterskiej i zajęciami z metodologii. Wydaje się, że jest to normalna kolej rzeczy i niełatwo wyobrazić sobie alternatywny scenariusz.

Jednak trudno też nie zgodzić się z tezą, iż efektywne i szeroko rozumiane uczenie się czegokolwiek nie może przebiegać bez sprzężeń zwrotnych. Idealna sytuacja to taka, gdy informacja zwrotna pojawia się natychmiast, bezpośrednio po wykonaniu reakcji. W sytuacji gdy odpowiedzi nie tylko poprzedzają (nieobecne wówczas) pytania, które pojawiają się z wielomiesięcznym lub kilkuletnim odroczeniem, niełatwo doszukać się pożądaných sprzężeń.

Bibliografia

- Allen P.M. (2001). *The Dynamics of Knowledge and Ignorance: Learning the New Systems Science*. W: M. Mathias (red.), *Integrative Systems Approaches to Natural and Social Dynamics*. Berlin: Springer-Verlag.
- Anderson J.R. (1976). *Language, Memory, and Thought*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Aronson E., Wilson T.D. i Akert R.M. (2010). *The Self: Understanding Ourselves in Social Context*. W: E. Aronson i T.D. Wilson, *Social Psychology*. Seventh Edition. New York: Prentice Hall, s. 116–147.
- Ashby R. (1963). *Wstęp do cybernetyki*. Warszawa: PWN.
- Ayer A. (1973). *Problem poznania*. Warszawa: PWN.
- Bergson H. (1957). *Ewolucja twórcza*. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Dewey J. (1910). *How we Think*. Boston, D.C.: Heath and Company.
- Dewey J. i Bentley A. (1949). *Knowing and the Known*. Boston: Beacon Press.
- Duncan R. i Weston-Smith M. (1977). *The Encyclopaedia of Ignorance. Everything You Ever Wanted to Know About the Unknown*. Oxford: Pergamon Press.
- Festinger L. (1957). *The Cognitive Dissonance*. Stanford, California: Stanford University Press.
- Firestein S. (2012). *Ignorance. How it Drives Science*. Oxford: Oxford University Press.

- Gartmeier M., Bauer J., Gruber H. i Heid H. (2008). Negative Knowledge: Understanding Professional Learning and Expertise. *Vocations and Learning*, 1, s. 87–10.
- Gross M. (2010). *Ignorance and Surprise. Science, Society, and Ecological Design*. Cambridge: The MIT Press.
- Kokowski M. (2015). Uniwersytet nowego humanizmu. *Zagadnienia Naukoznawstwa*, 1 (203), s. 17–43.
- Kuhn T. (2011). *Struktura rewolucji naukowych*. Warszawa: Aletheia.
- Malec E. (2011). Prawo złej uczelni. *Rzeczpospolita*, 17.03.2011. Pobrano z: <http://www.rp.pl/artukul/627811.html> (dostęp: 24.04.2016).
- Meyers D.G. (2010). The Self in a Social World. W: D.G. Meyers, *Social Psychology*. Tenth Edition. New York: McGraw-Hill, s. 34–77.
- Mudyń K. (1980). Motywacyjna funkcja dysonansu poznawczego i jej wykorzystanie w procesie dydaktycznym. *Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych*, 26, s. 163–176.
- Mudyń K. (1995). *O granicach poznania. Między wiedzą, niewiedzą i antywiedzą*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Mudyń K. (1997). Idea wiedzy negatywnej. W: K. Mudyń, *Zdarza się, że myślimy...* Kraków: Wydawnictwo Profesjonalnej Szkoły Biznesu, s. 222–233.
- Mudyń K. (2014). Pochwała wiedzy negatywnej. Niektóre konteksty, niektóre konsekwencje. W: J. Morbitzer i E. Musiał (red.), *Człowiek – Media – Edukacja*. Kraków: KTiME UP, s. 238–247.
- Mudyń K. (2015). Referat „Idea wiedzy negatywnej a podręcznikowy przekaz wiedzy w psychologii społecznej”, XII Zjazd Stowarzyszenia Psychologii Społecznej, Łódź, 3–6 września 2015.
- Mudyń K. i Górniak L. (1995). From Knowledge and Anti-Knowledge to Negative Knowledge. W: W. Gasparski i T. Airaksinen (red.), *Science in Society*. Warszawa: IFiS Publishers, s. 151–159.
- Nakamura H. (2005). *Systemy myślenia ludów Wschodu. Indie, Chiny, Tybet, Japonia*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Okoń W. (1987). *Nauczanie problemowe we współczesnej szkole*. Wyd. 3 popr. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Parviainen J. i Eriksson M. (2006). Negative Knowledge, Expertise and Organizations. *International Journal of Management Concepts and Philosophy*, 2(2), s. 140–143.
- Pobojewska A. (2014). Waga pytań w procesie edukacji. W: P. Mroczkiewicz i W. Kamińska (red.), *Jak uczyć, by nauczyć. Refleksje akademików i praktyków*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, s. 107–120.
- Shaughnessy J., Zechmeister E.B. i Zechmeister J.S. (2009). *Research Methods in Psychology*. New York: McGraw-Hill.
- Szestow L. (1990). Nauka i swobodne poszukiwanie. W: L. Szestow, *Gnoza a filozofia egzystencjalna*. Warszawa: Aletheia.
- Ryle G. (1970). *Czym jest umysł?* Warszawa: PWN.
- Wojciszke B. (2011). Spozrzeganie siebie. W: B. Wojciszke, *Psychologia społeczna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar, s. 150–174.

Deliberate ignorance. Dlaczego wolimy nie wiedzieć?

W kulturze europejskiej mocno zakorzenione jest przekonanie, iż lepiej wiedzieć niż nie wiedzieć. Już w pierwszym zdaniu *Metafizyki* Arystotelesa znajdujemy stwierdzenie: „Wszyscy ludzie z natury dążą do poznania, czego dowodem jest ich umiłowanie zmysłów (bo nawet niezależnie od ich praktycznej użyteczności, miłują je dla nich samych)” (Arystoteles 1983, I, 980a). Jednak w ostatnich kilku latach w literaturze psychologicznej coraz częściej pojawiają się terminy, które w pierwszej chwili przyprawiają o lekki oczopląs, lecz w dalszej kolejności skłaniają do zadumy, a nawet do refleksji. Terminy te to przede wszystkim *deliberate ignorance* oraz *information avoidance*. Coraz częściej pojawiają się też pojęcia pokrewne, takie jak: *not knowing approach* (Anderson i Goolishian 1992), *negative knowledge* (Mudyń i Górniak 1995; Gartmeier et al. 2008; Mudyń 2014; Gartmeier, Papadakis i Straser 2017), a nawet *willful blindness* (Heffernan 2011).

Określenie *deliberate ignorance*, które wydaje się najbardziej pojemne, a zarazem intrygujące, można przetłumaczyć jako „rozmyślną niewiedzę”. Choć w języku polskim nie brzmi to tak dobrze, trudno znaleźć lepszy odpowiednik. Wprawdzie znaczenie tego terminu dobrze koresponduje z potoczną intuicją językową, niemniej doprecyzowanie jego treści wydaje się wskazane, ale niełatwe. Jeśli rozumieć ten termin jak najszerzej, może się okazać się, że **rozmyślna niewiedza** nie jest czymś tak rzadkim i wyjątkowym, jak mogłoby się wydawać. A może nawet jest czymś równie powszechnym jak dążenie do poszerzania swojej wiedzy. Zacznijmy zatem od próby wstępnego dookreślenia tego pojęcia.

Celem prezentowanego tekstu jest: 1) prześledzenie ważniejszych kontekstów, w których można doszukać się rozmyślnej niewiedzy (ignorancji), 2) próba znalezienia wspólnego mianownika dla takich zachowań i sytuacji, oraz 3) skonfrontowanie się z pytaniem o motywy i adaptacyjną

racjonalność takich zachowań. Zaczniemy od kwestii definicyjnych – jak szeroko pojęcie to bywa rozumiane?

Rozmyślana niewiedza – wyjątek czy powszechność?

Gerd Gigerenzer w świeżo wydanej antologii *What Scientific Term or Concept Ought to be Widely Known?* (2017), uzasadniając potrzebę upowszechnienia tego pojęcia, pisze: „Rozmyślną ignorancję można zdefiniować jako dobrowolną decyzję, aby nie znać odpowiedzi na pytanie, które nas dotyczy, nawet jeśli odpowiedź nie pociąga za sobą żadnych kosztów związanych z poszukiwaniem odpowiedzi” (Gigerenzer 2017, tłumaczenie własne autora)¹. Podobnie, choć niezbyt precyzyjnie, przybliżają ten termin autorzy ważnego artykułu *Homo Ignorans: Deliberately Choosing Not to Know*, Hertwig i Engel (2016), pisząc, że jest to: „świadomy wybór, indywidualny lub kolektywny, by nie poszukiwać lub wykorzystywać informacji (lub władzy, używamy tych terminów zamiennie)” (Hertwig i Engel 2016, s. 360, tłumaczenie własne autora)². Dość podobnie inni autorzy precyzują termin „unikanie informacji” (*information avoidance*): „Definiujemy unikanie informacji jako każde zachowanie, które ma na celu zapobiec lub opóźnić uzyskanie dostępnych, lecz potencjalnie niepożądanych informacji” (Sweeny et al. 2010, s. 340, tłumaczenie własne autora).

Przytoczone definicje wprawdzie inaczej rozkładają akcenty, ale posiadają wspólny mianownik. Stanowią też dobry punkt wyjścia do postawienia kilku kłopotliwych pytań. Zauważmy na początek, że istnieje mnóstwo rzeczy, które teoretycznie „moglibyśmy chcieć poznać”, oraz informacji, które moglibyśmy uzyskać, lecz tego nie robimy. Istnieje mnóstwo ludzi, których chcielibyśmy bliżej poznać, wiele miejsc, które moglibyśmy chcieć zobaczyć, książek, które moglibyśmy przeczytać, filmów wartych obejrzenia, faktów wartych poznania, umiejętności, których moglibyśmy chcieć się nauczyć, lecz nie czynimy tego. Całkiem dobrowolnie nie próbujemy się dowiedzieć, poznać czy się nauczyć. Rozmyślnie z tego rezygnujemy. Pojawia się pytanie lub przynajmniej wątpliwość, czy w którymś momencie nie popełniamy aby grzechu zaniechania? Jeśli uświadomimy sobie, z jak rozległych obszarów potencjalnej wiedzy praktycznej, teoretycznej i faktograficznej raz po raz rezygnujemy, możemy

1 W wersji oryginalnej brzmi to następująco: *Deliberate ignorance can be defined as the willful decision not to know the answer to a question of personal interest, even if the answer is free, that is, with no search costs.*

2 W wersji oryginalnej: *the conscious individual or collective choice not to seek or use information (or knowledge; we use the terms interchangeably).*

dojść do zaskakującego wniosku, iż dobrowolna ignorancja jest raczej naszym *modus vivendi* niż wyjątkiem od uniwersalnej – jak mogłoby się wydawać – tendencji, by wiedzieć więcej i lepiej.

Na szczęście, w przytoczonych definicjach można doszukać się sugestii, że zarówno w przypadku tzw. rozmyślnej ignorancji, jak i w kontekście unikania informacji, chodzi raczej o te z nich, które są dla nas ważne, a są ważne pewnie dlatego, że osobiście nas dotyczą. W kontekście badań genetycznych, pozwalających rozstrzygnąć, czy posiadamy gen, który niemal zawsze prowadzi do nieuleczalnej choroby (Yaniv, Benador i Sagi 2004), można by powiedzieć, że informacja o wynikach testu diagnostycznego dotyczy nas bardzo osobiście. Jednak w wielu innych okolicznościach rozstrzygnięcie kwestii, czy dany problem nas dotyczy, czy też „to nie moja sprawa”, nie jest czymś oczywistym. Wręcz przeciwnie – jest kwestią złożoną i problematyczną. Bo jeśli „nikt nie jest samotną wyspą”, to niełatwo rozstrzygnąć, gdzie zaczyna się archipelag, do którego przynależy nasza wyspa i które oddziaływania także i nas dotyczą. W zglobalizowanym świecie coraz mniej zdarzeń „po prostu” nas nie dotyczy. W jakimś stopniu zmiany wszystkich nas dotyczą, nawet limity wydobycia ropy przez państwa OPEC, jak również decyzje o podwyższeniu stóp procentowych, podjęte przez FED na drugiej półkuli.

W pierwszej z przytoczonych definicji (Gigerenzer 2017) pojawia się ważne sformułowanie: „pytanie, które nas dotyczy”. Zawęża to znacznie zakres stosowalności tego pojęcia, jest zatem cenną wskazówką. Z kolei w definicji „unikania informacji” znaczenie terminu precyzuje w jakimś stopniu sformułowanie „potencjalnie niepożądanych informacji”. Redukuje to po części naszą niejasność (niepewność), lecz nie na długo. W płaszczyźnie intuicyjnej rozumiemy w pewnym stopniu „niepożądane informacje”, ale w płaszczyźnie analitycznej pierwotne poczucie jasności szybko zanika. Docierające do nas informacje mogą wywoływać wprawdzie pozytywne (przyjemne) lub negatywne emocje. Nie możemy jednak pochwycić i pośpiesznie postawić znaku równości między „nieprzyjemne” a „niepożądane”. Czy jeśli dowiedziałbym się, że zostało mi 35 dni życia, powinienem uznać tę informację za niepożądaną?

Reasumując, „rozmyślana ignorancja” nie jest terminem dość precyzyjnym, lecz przecież nie powinno nas to dziwić. Nie powinno też podważyć sensowności poszukiwań przejawów rozmyślnej ignorancji, ani też dociekań dotyczących podobieństwa okoliczności, do których termin ten najbardziej pasuje.

Wątpliwość, jakie informacje można „dobrowolnie” ignorować, a jakich aktywnie poszukiwać i uwzględniać w swej wizji rzeczywistości,

najchętniej próbujemy rozstrzygać na podstawie swoście rozumianego „kryterium wpływu”: coś mnie dotyczy vs „to mnie nie dotyczy”. Jednak kryterium to też jest nieostre i problematyczne. Staje się coraz bardziej rozmyte wraz z wydłużaniem horyzontu czasowego potencjalnych zdarzeń przysłych. To, co nie dotyczy mnie dzisiaj, jutro lub pojutrze, może zacząć oddziaływać również na mnie oraz na różne inne „istnienia poszczególne”, z którymi czuję się związany. W sukurs przychodzi zwykle komplementarne kryterium: na co mogę mieć wpływ, a na co nie mogę. Przypomina się tutaj fragment znanej modlitwy, przypisywanej różnym autorom: „abym miał odwagę zmieniać to, co zmienić mogę, oraz pogodę ducha, by akceptować to, czego zmieniać nie mogę”. I jak zawsze, potrzebna jest jeszcze mądrość, by móc odróżnić jedno od drugiego.

Zwykle przestajemy interesować się zdarzeniami lub zjawiskami, na których przebieg nie mamy wyraźnego wpływu. Wychodząc z założenia, że zwykły obywatel nie ma wpływu na politykę, większość ludzi przestaje śledzić wydarzenia polityczne lub wręcz z premedytacją (a zatem rozmyślnie) stara się ograniczyć dopływ odpowiednich informacji, „aby się nie denerwować”. Niestety, nie można liczyć tutaj na regułę wzajemności – decyzje polityczne wpływają zarówno na życie tych, którzy się nimi interesują, jak i tych, którzy usiłują o nich nic nie wiedzieć. W przypadku polityki strategia unikania informacji, czyli strategia, by wiedzieć jak najmniej, a jeśli już, to jak najpóźniej, wydaje się dość ryzykowna, szczególnie jeśli rozpatrywać ją w dłuższej perspektywie czasowej. A zatem możemy dojść do wniosku, że nasza wiedza, czy to praktyczna (proceduralna), czy deklaratywna, jest tylko maleńką wysepką otoczoną morzem ignorancji. A jeśli tak, to żadne przejawy ignorancji nie powinny nas dziwić. Bardziej uzasadnione wydaje się pytanie: Jak to możliwe, że w ogóle coś wiemy?

Chcąc zawęzić problem, musimy ograniczyć pytanie do przejawów akceptowanej ignorancji w tych obszarach, które nas dotyczą niejako osobiście.

Podział czynników sprzyjających ujawnianiu się rozmyślnej ignorancji według Hertwiga i Engela

W artykule *Homo Ignorans...* Hertwig i Engel (2016, s. 361) zaproponowali wyróżnienie sześciu typów sytuacji, w których często wolimy raczej nie wiedzieć, niż wiedzieć. Zaproponowany podział wprowadza pewien porządek i, jak piszą autorzy, stanowi coś w rodzaju mapy drogowej obszarów badań, w jakich występuje zjawisko rozmyślnej niewiedzy. Plu-

sem ich propozycji jest to, że pozwala ogarnąć bardzo szerokie spektrum okoliczności, o których zwykle nie myśli się w tym samym czasie, ani też nie uwzględnia w badaniach i dyskursach prowadzonych w obrębie poszczególnych dyscyplin nauk społecznych. *Deliberate ignorance*, póki co, nie jest też przedmiotem badań i dociekań w ramach określonej dziedziny psychologii. Czynniki wpływające na ujawnianie się rozmyślnej niewiedzy, według wspomnianych autorów, to:

1. Czynniki regulacji emocji i unikania żalu czy rozczarowania (*emotion-regulation and regret-avoidance device*).
2. Czynniki maksymalizacji napięcia i zaskoczenia (*suspense- and surprise-maximization device*).
3. Czynniki wzmacniający skuteczność działania (*performance-enhancing device*).
4. Element strategii postępowania (*strategic device*).
5. Czynniki wspomagający bezstronność i sprawiedliwość (*impartiality and fairness device*).
6. Czynniki wspomagający stabilność poznawczą i zarządzanie informacjami (*cognitive-sustainability and information-management device*).

Najbardziej zróżnicowana lub najmniej homogeniczna okazuje się kategoria czwarta, odnosząca się do strategii postępowania. Tutaj autorzy zaproponowali wyróżnienie czterech dodatkowych subkategorii, a mianowicie:

- uzyskanie atutu (przewagi) w negocjacjach (*gaining bargaining advantage*);
- samodyscyplinowanie (*self-disciplining*);
- uchylanie się od odpowiedzialności (*eschewing responsibility*);
- unikanie roszczeń (*avoiding liability*).

Przedstawiony podział motywów stojących za rozmyślną ignorancją jest cennym przyczynkiem do uzyskania poznawczej kontroli nad rolą rozmyślnej, akceptowanej niewiedzy w naszym życiu, w kontekście podejmowanych decyzji. Ukazuje ona różnorakie obszary aktywności, w której wybieramy niewiedzę. Co więcej, są to decyzje, którym zazwyczaj trudno odmówić adaptacyjnej racjonalności. Równocześnie należy też zauważyć, że jest to tylko wstępna propozycja, pozwalająca nam oswoić swego rodzaju *terra incognita*, która dotychczas nie cieszyła się zainteresowaniem badaczy. Mamy tu do czynienia raczej z przydatnym pogrupowaniem różnych sytuacji niż z podziałem czy klasyfikacją w ścisłym sensie tego słowa. W poszczególnych szufladkach znalazły się fakty inspirowane nielicznymi badaniami, którym można przypisać „rodzinne

podobieństwo” (są jakoś do siebie podobne), natomiast nie zostało wyartykułowane ani doprecyzowane nadrzędne kryterium podziału. Zaproponowany przez Hertwiga i Engela podział można uszczegóławiać dalej lub też (w poszukiwaniu zasadniczego kryterium podziału) skoncentrować się na możliwości zredukowania liczby już nazwanych szufladek. Proponuję tę drugą możliwość – w nadziei, że zabieg taki może okazać się pomocny w poszukiwaniu wspólnego mianownika rozmyślnej ignorancji

Nie wchodząc w szczegóły, powstrzymując się od analizowania zawartości poszczególnych szufladek, można uznać, że pierwsze dwie kategorie wyróżnione przez wspomnianych autorów odnoszą się po prostu do **regulacji emocji**, natomiast pozostałe cztery mieszczą się całkiem dobrze pod szyldem **skuteczności i** (długoterminowej) **strategii działania**.

Regulacja emocji. Koszty emocjonalne jako istotny motyw rozmyślnej ignorancji

Co do pierwszych dwóch kategorii wyróżnionych przez autorów *Homo Ignorans...*, zauważmy, że są one próbą kontrolowania swoich emocji. Niezależnie bowiem od tego, czy ociągam się z uzyskaniem informacji, która prawdopodobnie okaże się „złą wiadomością”, czy też nie chcę znać fabuły i zakończenia filmu, który właśnie zamierzam obejrzeć, w obydwu przypadkach próbuję wpływać na własne emocje w pożądanym kierunku. Różnica (mało istotna) polega jedynie na tym, że w pierwszym przypadku próbuję zminimalizować negatywne koszty emocjonalne, w drugim zaś zapobiegam obniżeniu intensywności poświadczanych emocji, związanych z oglądaniem filmu. Ważne, iż w obydwu przypadkach nie chodzi o skuteczność działania – czy to w sensie ekonomii wysiłku, czy zwiększenia szans realizacji długoterminowego celu.

Do obszernej kategorii „regulacja emocji” (por. Gross 1998, 1999; Górska i Soroko 2004) można zaliczyć też wszelkie sytuacje, w których uzyskanie nowych informacji lub poszerzenie posiadanej wiedzy prowadzi do wątpliwości i konfliktów wewnętrznych. Może się to wiązać z konfliktem ról społecznych i zawodowych, z konfliktem obowiązujących norm społecznych oraz akceptowanych przez jednostkę wartości (por. Niedenthal, Krauth-Gruber i Ric 2016). Konflikt może być także skutkiem zderzenia potrzeb (interesów) własnych z potrzebami innych ludzi. Jeśli widzimy lub dowiadujemy się, że ktoś (z kręgu bliskich nam osób) potrzebuje pomocy, możemy mieć dylemat, czy zrezygnować z własnych planów lub rutynowych obowiązków i pospieszyć z pomocą, czy też uznać (odpowiednio reinterpretując całą sytuację), iż nasza pomoc

czy interwencja nie jest konieczna ani uzasadniona, bo, na przykład, nie jesteśmy dość kompetentni. Jeśli w miejscu publicznym jesteśmy przypadkowym świadkiem zdarzenia, które przypomina wypadek, możemy próbować dowiedzieć się, co się stało, lub też uznać, że „lepiej nie wiedzieć”, lub przyjąć, że chyba nie stało się nic. Niechęć do rozpoznawania i reagowania na sygnały przemocy w najbliższym otoczeniu sugeruje, że choć w kulturze europejskiej wiedza jest ceniona, gdyż zasadniczo wolimy raczej wiedzieć niż nie wiedzieć (?), to jednak w sytuacjach, w których „wiedzieć” pociąga za sobą dodatkowe koszty psychiczne³, chętnie przychylamy się do azjatyckiej dewizy (reprezentowanej obrazowo przez trzy małpki), iż lepiej „nie widzieć, nie słyszeć i nie mówić”. Taka strategia często daje o sobie znać między innymi w kontekście ofiar przemocy, w sensie niedostrzegania i lekceważenia sygnałów obecności przemocy, prowadzącej do pasywnej postawy postronnych osób (por. Kubacka-Jasiecka 2004).

Z kolei problemem, przed którym często stają lekarze i w ogóle personel medyczny, jest to, czy, kiedy i w jaki sposób informować pacjenta o jego stanie zdrowia, a w szczególności o niepomyślnych rokowaniach związanych z chorobą, która okazała się nieuleczalna. Dobrych wiadomości oczekują wszyscy, natomiast tylko niektórzy woleliby jak najwcześniej „dowiedzieć się o najgorszym”. Yaniv, Benador i Sagi (2004) przeprowadzili badania kwestionariuszowe na próbie 167 osób, studentów nauk społecznych Hebrew University oraz pracowników organizacji związanych z Jerozolimą w wieku 22–40 lat, którzy zgłosili się na ochotnika. Osoby badane reprezentowały populację ogólną, w tym sensie, że nie należały do grupy ryzyka zagrożonej chorobą, której opis im udostępniono. W instrukcji opisano przebieg choroby Huntingtona (choć nie wymieniano jej nazwy), która ma podłoże genetyczne, co oznacza, że posiadacze odpowiedniego genu nieuchronnie zapadają na tę chorobę w przedziale wiekowym 35–50 lat. Choroba jest nieuleczalna i prowadzi do postępującej degradacji w sensie fizycznym i umysłowym w ciągu około 10 lat. Upraszczając, można powiedzieć, że prawdopodobieństwo wystąpienia tej choroby u „posiadaczy” danego genu wynosi niemal 100%, a prawdopodobieństwo jej wyleczenia wynosi 0%.

³ Unikanie konfliktów wewnętrznych i związanych z tym kosztów emocjonalnych bywa jednym z ważniejszych motywów „lepiej nie wiedzieć”. Dobrą ilustracją tego typu sytuacji jest m.in. fabuła filmu *Twarda sztuka* (Marshall 2007), gdzie matka staje wobec dylematu: uwierzyć córce-jedynaczce, że przez wiele lat była wykorzystywana przez ojczyma, czy też wierzyć obecnemu mężowi (a zarazem ojczymowi), którego kocha. Łatwiej było pogodzić się z interpretacją, że córka nastolatka uporczywie kłamie... bo nastolatki miewają różne problemy i w ogóle.

Można więc powiedzieć, że decyzja o poddaniu się badaniom genetycznym całkowicie redukuje niepewność co do wystąpienia choroby w przypadku negatywnego wyniku testu, natomiast pozytywny wynik gwarantuje pojawienie się choroby, jeśli tylko osoba obciążona tym genem pożyje dostatecznie długo. Osoby badane odpowiadały na pytanie, czy chciałyby uzyskać informację o swoim „statusie genetycznym” przy użyciu czterostopniowej skali: 1. Wolałbym zdecydowanie nie wiedzieć. 2. Prawdopodobnie wolałbym nie wiedzieć. 3. Prawdopodobnie wolałbym wiedzieć. 4. Zdecydowanie wolałbym wiedzieć. Jak piszą autorki, odpowiedzi „zdecydowanie wolałbym wiedzieć” i „prawdopodobnie wolałbym wiedzieć” wybrało łącznie 52% respondentów. Oznacza to tym samym, że 48% respondentów uważało, że woleliby nie wiedzieć. W uzasadnieniu swoich preferencji osoby, które wolały nie wiedzieć, najczęściej tłumaczyły swoją odpowiedź brakiem skutecznej metody leczenia (65%), twierdząc na przykład, iż „Taka wiedza jest bezużyteczna dopóki, dopóty nie ma sposobu leczenia lub zapobiegania tej chorobie”. Zwolennicy niewiedzy często uzasadniali też swe decyzje negatywnymi konsekwencjami emocjonalnymi, takimi jak lęk, stres, depresja: „Nie chciałbym żyć w ciągłym lęku”. Z kolei osoby, które twierdziły, że wolałyby wiedzieć, najczęściej (76%) odwoływały się do argumentów, iż mogłyby lepiej zaplanować swoją przyszłość.

Wprawdzie w przytoczonych badaniach (tylko) 48% respondentów zadeklarowało „rozmyślną ignorancję”, lecz można sądzić, że proporcja ta prawdopodobnie jest zaniżona w stosunku do realnych okoliczności, w których musieliby dokonywać takich wyborów. Trzeba podkreślić, że respondenci nie należeli do tzw. grupy ryzyka, a prawdopodobieństwo posiadania odpowiedniego genu w populacji jest relatywnie niewielkie, tj. 1 : 10 000, o czym respondenci byli poinformowani. A zatem ryzyko, iż mogłyby się okazać, że jest się jedną z obciążonych osób również wynosiło 1 : 10 000. W innych badaniach (np. Quaid i Morris 1993) proporcja osób decydujących się na zrobienie testów genetycznych była znacznie mniejsza, stanowiąc niespełna 20%. Wyniki te, ze względu na odmienny kontekst i metodologię, trudno porównywać. Wydają się raczej zaniżone, między innymi z tego względu, iż osoby decydujące się poddać się testowi genetycznemu miały częściowo partycypować w kosztach.

W poszukiwaniu odpowiedzi na pytanie, dlaczego wolimy nie wiedzieć, można wspomnieć również o pilotażowych badaniach Mudynia (2017), przeprowadzonych za pośrednictwem internetu na grupie 48 przypadkowych osób (24 kobiet i 24 mężczyzn) w wieku od 21–72 lat. Respondentów pytano między innymi, czy istnieją takie pytania, które

są dla nich ważne, lecz na które woleliby nie znać odpowiedzi. Respondenci ujawnili łącznie 79 takich pytań. Dominowały wśród nich pytania uznane za **osobiste** (85%), podczas gdy pytania uznane za **pozaosobiste** (uniwersalne) stanowiły tylko 15%. Bardziej istotne jednak jest to, że wśród pytań uznanych za osobiste zdecydowanie dominowały te związane z okolicznościami śmierci własnej lub osób bliskich. Stanowiły one 45% wszystkich pytań osobistych, na które osoby badane wolały nie znać odpowiedzi. Warto podkreślić, że pytania te sformułowane były spontanicznie, bez żadnego ukierunkowania, tj. nie pytano respondentów, czy chcieliby znać okoliczności własnej śmierci. Przytoczone wyniki, zarówno te ostatnie, jak i poprzednie rzucają nieco światła na to, czego wolimy nie wiedzieć. Najogólniej mówiąc, kierują naszą uwagę na koszty emocjonalne⁴ związane z treściami, które wstępnie można by określić jako *bad news* lub nawet *very bad news*.

Skuteczność i strategia działania jako motyw rozmyślnej ignorancji

Pewne wątpliwości może budzić sugestia, aby osobną, wyróżnioną przez autorów kategorię „bezstronność i sprawiedliwość” również zaliczyć do zintegrowanej, poszerzonej kategorii „skuteczność i strategia działania”. Bezstronność, wynikająca z braku dodatkowych, merytorycznie nieistotnych informacji, można potraktować jako jeden z warunków umożliwiających lepszą jakość (trafność) podejmowanych decyzji. Jeśli bowiem zgodnie z procedurą *blind-blind review* recenzent nie wie, czyj tekst recenzuje, to jest to czynnik sprzyjający trafniejszej ocenie, czyli lepszej decyzji. Jeśli członkowie jury, oceniający kandydatów do konserwatorium, jedynie słyszą ich wykonanie, nie widząc samych wykonawców i nie znając nawet ich płci ani rasy, można sądzić, że zwiększy to merytoryczną trafność podejmowanych przez nich decyzji. Tym samym ich decyzje będą bardziej przystawały do deklarowanych kryteriów, a zatem bardziej sprawiedliwe.

Zgodnie z **zasadą ekwifinalności**, a przynajmniej w zgodzie z jej duchem, warto zauważyć, że różne motywy mogą prowadzić do analogicznych skutków czy konsekwencji (jeśli nie dla samego sprawcy, to dla jego

4 „Może jest też tak, że ludzie unikają pytań, które po prostu dotyczą śmierci, bo jest to w pewnym sensie «lęk podstawowy» i wiele rozwiązań kulturowych służy temu, aby ten lęk oswoić (choćby religia)” – jak sugeruje w swej recenzji prof. Andrzej Łukasik (2017). Ta trafna uwaga odsyła nas z kolei do *terror management theory* („teoria opanowania trwogi przed śmiercią”) (Greenberg et al. 1994; Baka 2009), która znajduje potwierdzenie w bogatym materiale empirycznym, jaki został zgromadzony w ostatnim ćwierćwieczu.

otoczenia). Dotyczy to również przywoływanych wcześniej przykładów, interpretowanych pod kątem skuteczności (jakości) podejmowanych działań. Możemy na przykład dążyć do bezstronności w przekonaniu, że w dłuższej perspektywie czasowej prowadzi to do korzystniejszych konsekwencji praktycznych, sprzyja efektywniejszej realizacji celów. Jednakże możemy też dążyć do bezstronności, kierując się pewnymi normami i wartościami o charakterze moralnym, czyniąc to samo w imię uczciwości, sprawiedliwości czy przyzwoitości. Warto się zatem zastanowić nad innym podziałem motywów skłaniających do rozmyślnego przedkładania niewiedzy nad wiedzę.

Wszystkie motywy odpowiedzialne za preferowanie niewiedzy możemy też podzielić inaczej, tj. na: 1) **emocjonalne**, 2) **pragmatyczne** i 3) **moralne**. Pierwsze dwie kategorie pokrywają się zasadniczo z uprzednio wyróżnionymi, lecz nieco inaczej nazwanymi, tj. z „regulacją emocji” i „skutecznością i strategią działania”. Pytanie brzmi zatem: Czy są powody, by wyodrębnić jeszcze jedną, osobną kategorię, wynikającą z powodów moralnych? Załóżmy, że są ku temu pewne powody.

Moralne aspekty rozmyślnej ignorancji

Zauważmy na początek, że normy moralne zazwyczaj dość dobrze korespondują z przykazaniami religijnymi obecnymi w danej kulturze. Pojawia się pytanie – na które nie znamy odpowiedzi – dlaczego Adam i Ewa mieli zakaz spożywania owoców z drzewa wiadomości dobrego i złego? Czy zakaz ten miał ich uchronić przed negatywnymi konsekwencjami wykraczającymi poza arbitralność decyzji Stwórcy? A w ogóle dlaczego „Ciekawość jest pierwszym stopniem do piekła”?

Zauważmy też, że dążenie do poszerzania własnej wiedzy, rozumianej jako element rozwoju osobistego (a może nawet szacunku dla zewnętrznej rzeczywistości), można traktować jako ogólny, niepisany imperatyw moralny. Ignorując bowiem prawa przyrody, normy społeczne i potrzeby innych ludzi, nie możemy uwolnić się od egocentryzmu i egoizmu. Idea dobra wspólnego pozostaje wówczas pojęciem pustym, niezrozumiałym.

Decyzja o tym, by czegoś nie wiedzieć, by zrezygnować z prób dowiedzenia się czegoś, może wynikać po prostu z respektowania prawa (niekoniecznie pisanego) do prywatności innych osób. Respektujemy je, ilekroć, na przykład, decydujemy się nie czytać czyjejś prywatnej korespondencji (mimo jej fizycznej dostępności), nie przeglądać cudzych maili lub esemesów. Podobnie czynimy, jeśli rezygnujemy z podsłuchiwanie innych ludzi

lub uczestniczenia w plotkowaniu na temat nieobecnych osób. Według dość powszechnie akceptowanej normy moralnej za naganne uznaje się podglądanie innych osób, zwłaszcza w sytuacjach intymnych, choć oczywiście i przy takich okazjach moglibyśmy się czegoś nowego dowiedzieć.

Normy moralne nakładają się często na normy prawne lub raczej należałoby powiedzieć, że przepisy prawa kodyfikują w dużym stopniu prawo zwyczajowe i obowiązujące w danej społeczności normy moralne. Wyznaczanie granicy między wiedzą a niewiedzą oskarżonego jest trudnym i bardzo istotnym elementem w orzekaniu o jego winie. Z jednej bowiem strony, co najmniej od czasów Justyniana przyjmuje się, że *Ignorantia legis non excusat* (nieznajomość prawa nie jest usprawiedliwieniem) lub nawet że *Ignorantia iuris nocet* (nieznajomość prawa szkodzi). Nieznajomość odpowiedniego przepisu jest jednak tylko jednym z aspektów problemu. Niemniej istotne jest bowiem ustalenie stanu umysłu sprawcy w momencie popełniania czynu zabronionego, co jest sprawą niełatwą, często sporną, a wątpliwości w tej kwestii są chętnie wykorzystywaną linią obrony. W Kodeksie karnym (2016) czytamy bowiem między innymi, że: „Nie popełnia przestępstwa, kto dopuszcza się czynu zabronionego w usprawiedliwionej nieświadomości jego bezprawności” (art. 30, § 1). A dalej: „Nie popełnia przestępstwa, kto, z powodu choroby psychicznej, upośledzenia umysłowego lub innego zakłócenia czynności psychicznych, nie mógł w czasie czynu rozpoznać jego znaczenia lub pokierować swoim postępowaniem” (art. 31, § 1).

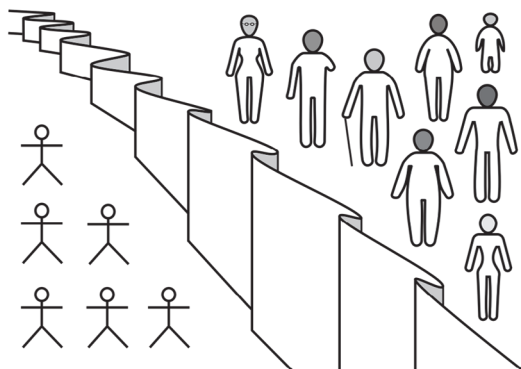
Przytoczone paragrafy w pewnym sensie uwzględniają niewiedzę jako okoliczność łagodzącą, lecz zauważmy, że nie jest to „rozmyślna niewiedza”. Sprawa komplikuje się, gdy zachodzi podejrzenie, iż oskarżony miał wszelkie dane i powody, aby wiedzieć lub dowiedzieć się więcej, a rozmyślnie tego nie uczynił. *Willful blindness* („umyślna ślepotą”) (Heffernan 2012) nie jest usprawiedliwieniem. W kolejnym paragrafie Kodeksu karnego znajdujemy też, na szczęście, całkiem jednoznaczne sformułowanie, iż poprzednie paragrafy nie mają zastosowania, jeśli „sprawca wprawił się w stan nietrzeźwości lub odurzenia powodujący wyłączenie lub ograniczenie poczytalności, które przewidywał lub mógł przewidzieć” (art. 31, § 3). Konkludując, ocena stanu świadomości (wiedzy i niewiedzy) oskarżonego jest bardzo trudnym zadaniem, lecz niewiedza, jeśli jest rozmyślna, nie zwalnia od odpowiedzialności.

Temida, personifikująca sprawiedliwość, przedstawiana jest zwykle z opaską na oczach, która symbolizować ma jej bezstronność, wynikającą niejako z jej ślepoty na pozamerytoryczne informacje, dotyczące między innymi statusu sądzonych osób, w sensie pozycji społecznej, stanu ma-

jątkowego, płci, rasy, przynależności klasowej czy religijnej. Uważa się również, że nawet informacja, czy oskarżony był już kiedyś karany, czy też nie, może mieć wpływ na decyzje ławy przysięgłych.

Pozytywna rola niewiedzy została zademonstrowana w niezwykle przekonujący i poglądowy sposób przez Johna Rawlsa (2010) w jego eksperymencie myślowym będącym podstawą konstruowania sprawiedliwego ustroju społecznego. Punktem wyjścia koncepcji Rawlsa i centralną ideą jest tzw. zasłona niewiedzy (*veil of ignorance*). Wyobraźmy sobie, że nie wiemy, w jakim wcieleniu przyjdzie nam żyć, powiedzmy, w przyszłym życiu. Nie wiemy, jaka płeć, rasa, status majątkowy, talenty lub deficyty będą naszym udziałem. Można by powiedzieć, że nie wiemy, jaki los wyciągniemy na loterii przyszłego życia, a każdy jest równie prawdopodobny. Szczelna zasłona niewiedzy gwarantuje niejako, że wszyscy mają absolutnie równe szanse na zajęcie każdego z możliwych miejsc w strukturze społecznej. Zdaniem autora, jest to najlepszy punkt wyjścia do poszukiwania optymalnych i sprawiedliwych rozwiązań czy zasad uwzględniających dobrostan wszystkich członków społeczeństwa – nie wiadomo bowiem, jakie miejsce przypadnie nam w udziale. Zaproponowana przez Rawlsa „zasłona niewiedzy” ma duże walory pogładowo-heurystyczne. Ukazuje bowiem w przekonujący sposób, do jak bardzo konstruktywnych konsekwencji może (niekiedy) prowadzić kompletna niewiedza i równość wobec niewiedzy. W wersji poglądowej zasłonę niewiedzy przedstawia rys. 1.

Rys. 1. Po lewej stronie wyjściowa sytuacja równości, wynikająca z pełnej ignorancji wszystkich obywateli, oddzielająca „zasłoną niewiedzy” ich przyszły status w społeczeństwie



Źródło: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/a/a4/Original_Position.svg (dostęp: 8.04.2017)

Niektóre pytania i wątpliwości

Jeśli skoncentrujemy uwagę na przejawach rozmyślnej ignorancji, możemy dojść do nieco zaskakującego wniosku, iż wbrew pozorom dążenie do poszerzania swej wiedzy, czy też do redukcjonowania obszarów własnej ignorancji, jest raczej wyjątkiem niż regułą. Jest ono wymuszane albo doraźnymi potrzebami, albo też jest swego rodzaju luksusem, manifestującym się w formie tzw. bezinteresownej ciekawości. Takie bezinteresowne nastawienie poznawcze jest elementem strategii zorientowanej na rozwój. Jest czymś naturalnym we wczesnych fazach rozwoju ontogenetycznego. Dla człowieka dorosłego, w związku z realizacją licznych zadań i obowiązków oraz ograniczonością i uszczuplaniem szeroko rozumianych zasobów poznawczych i witalnych, dominującym sposobem bycia jest nastawienie na zachowanie *status quo*. Powoduje ono nastawienie na ochronę posiadanych zasobów, manifestujące się konserwatyżmem poznawczym i behawioralnym. Każda zmiana wiąże się bowiem nieuchronnie z kosztami psychicznymi, gdyż pociąga za sobą konieczność reorganizacji już utrwalonych nawyków i tworzenia nowych, wymaga też przyswojenia nowych informacji. W późniejszych stadiach rozwojowych naturalna „ciekawość ludzi i świata” w coraz większym stopniu ustępuje miejsca różnym wersjom konserwatyżmu (również poznawczego), którego celem jest obrona już posiadanych przekonań, ocen, nawyków itp. Chciałoby się powiedzieć, że akceptacja ignorancji jest stanem powszechnym i naturalnym. Jesteśmy zanurzeni w morzu niewiedzy, z którego – w imię przetrwania – próbujemy wyławiać plankton. Zazwyczaj posiadane sieci poznawcze są zbyt małe, aby mogła się w nich pomieścić większa ryba.

W płaszczyźnie teoretycznej nasuwają się co najmniej dwa pytania:

1. Gdzie przebiega granica między „rozmyślną” a „spontaniczną ignorancją” oraz w jakich proporcjach pozostają względem siebie?
2. Jakimi narzędziami (zwłaszcza w sensie poznawczym) i strategiami dysponujemy dla obrony własnej ignorancji? W czym przejawia się obrona ignorancji na różnych poziomach funkcjonowania psychicznego?

Pytania te wymagają dodatkowego komentarza i rozwinięcia. Jeśli chodzi o pytanie pierwsze, nietrudno wyobrazić sobie przykłady sytuacji mieszczących się w kategorii „rozmyślnej niewiedzy”. Zaczynając od najprostszych: możemy poprosić rozmówcę o zmianę tematu, który nas nie interesuje. Z tych samych powodów możemy na przykład wyjść z wykładu, wyłączyć radio lub zignorować zawartość książki po przeczytaniu tytułu. Możemy przełączyć kanał telewizji lub tylko odwrócić wzrok, by

nie oglądać scen drastycznych lub nie słuchać irytujących nas komentarzy politycznych bądź prognoz dotyczących trendów w światowej gospodarce. Możemy zrezygnować z oglądania filmu dokumentalnego o życiu termitów lub czymkolwiek innym. We wszystkich tych przypadkach mamy do czynienia z intencjonalną, a więc niejako świadomą, decyzją, choć niekoniecznie gruntownie przemyślaną. Składną wiadomo jednak, że ogromna część naszych decyzji zapada poniżej progu świadomości, niejako automatycznie i bezrefleksyjnie.

Za sprawą Zygmunta Freuda i jego kontynuatorów w psychologii (i nie tylko) zaczęto doceniać rolę nieświadomości. Musiały jednak upłynąć dziesiątki lat, zanim psychologia akademicka uzyskała narzędzia umożliwiające badanie procesów nieświadomych w kontrolowanych warunkach eksperymentalnych. Wykorzystuje w tym celu między innymi obiektywny wskaźnik, jakim jest precyzyjnie rejestrowany czas reakcji. Dzięki metodzie *Implicit Association Test* (IAT), skonstruowanej w latach dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku (Greenwald i Banaji 1996; Greenwald, McGhee i Schwarz 1998), zaczęto systematycznie badać tzw. postawy utajone (*implicit attitudes*). W kontekście psychoanalitycznej wizji człowieka pojęcie ignorancji zyskuje na znaczeniu, lecz przestaje ona być *deliberate*, tj. poprzedzona rozmyślną, świadomie kontrolowaną decyzją jednostki. Niewiedza, rozpatrywana w perspektywie psychoanalitycznej, staje się czymś *undeliberate*, efektem celowej, lecz nieświadomej aktywności aparatu psychicznego. Pojęcie mechanizmów obronnych *ego*, w tym w szczególności **wyparcie** i **stłumienie**, które, mimo ambiwalentnych postaw wobec psychoanalizy, dawno już weszło do słownika psychologii, przypomina nam, że niewiedza ma charakter celowy i motywowana jest interesami jednostki. Redukuje bowiem konflikty wewnętrzne, chroniąc przed lękiem i poczuciem winy, lecz decyzja o tym, „czego nie wiedzieć” lub co „przestać wiedzieć”, przebiega na poziomie nieświadomym. Celowy charakter nieświadomości ujawnia się, jak uzasadniał Freud (1987), w tzw. nieprzypadkowych **czynnościach pomyłkowych**, takich jak zapominanie czy zgubienie czegoś, przejęzyczenie itp.

Reasumując ten wątek, pytanie o granice między rozmyślną a nierozmyślną (*undeliberate*), czyli niejako spontaniczną i niekontrolowaną ignorancją musi (przynajmniej na razie) pozostać otwarte. Można jedynie przypuszczać, że spontaniczna, nierozmyślna niewiedza silniej związana jest z regulacją emocji (zwłaszcza negatywnych), natomiast rozmyślna niewiedza częściej motywowana jest względami pragmatycznymi („skuteczność i strategia działania”).

Jeśli chodzi o drugie pytanie, jedną z najistotniejszych funkcji ludzkiego mózgu jest filtrowanie, selekcjonowanie i blokowanie sygnałów niezwiązanych z celem aktualnie realizowanych czynności. Dzieje się to na wszystkich poziomach przetwarzania informacji, poczynając od wrażliwości receptorów, a na próbach intencjonalnego odwracania uwagi kończąc. Przypomina się stwierdzenie Williama Blake'a: „Gdyby otworzyć drzwi percepcji, wszystko wydawałoby się takie, jakie jest – nieskończone” (za: Huxley 1991, s. 3). Powstrzymanie się od reagowania jest nie mniej kosztowne i trudne niż wykonywanie nawet złożonych czynności. Pod koniec lat czterdziestych ubiegłego wieku pojawił się w psychologii termin „obrona percepcyjna” (Bruner i Postman 1947; McGinnes 1949), sugerujący, że niektórzy ludzie mają skłonność do „wygłuszania” sygnałów związanych z zagrożeniem (na przykład tzw. słowa tabu) już na poziomie podprogowej percepcji. „Obrona percepcyjna” jest interpretacją, natomiast wielokrotnie udało się wykazać, że czas rozpoznawania prezentowanych słów łączących się z lękiem i zagrożeniem okazywał się istotnie dłuższy niż w przypadku słów nieobciążonych negatywnymi emocjami. Obraz tej zależności – jak zwykle w takich razach – znacznie się skomplikował, gdy zaczęto uwzględniać różnice indywidualne. Nowsze badania, prowadzone między innymi na pacjentach psychiatrycznych, sugerują, że czas rozpoznawania „obciążonych lękiem” słów jest rzeczywiście dłuższy u pacjentów lękowych niż niepacjentów. Jednak w przypadku niektórych słów, związanych bezpośrednio z psychiatrycznie rozpoznany zaburzeniem, obserwowano efekt odwrotny, czyli niejako uwrażliwienie, manifestujące się skróceniem czasu rozpoznawania tych słów (Poloni et al. 2003).

O profilu naszej wiedzy i szeroko rozumianej ignorancji decydują jednak nie tylko peryferyczne procesy przetwarzania informacji i czynniki stricte poznawcze, typu dostępność informacji czy sprawność umysłu związana z inteligencją. Mówiąc inaczej, o kształcie naszej wiedzy i ignorancji decyduje nie tyle znajomość lub niezajomość faktów oraz umiejętności ich uogólniania, różnicowania, abstrahowania itp., lecz już posiadane przekonania, odpowiedzialne za **interpretacje** dostępnych faktów lub raczej informacji. Nowych argumentów na rzecz tezy, iż przekonania nie zmieniają się pod wpływem kontrargumentów, dostarczają badania z użyciem technik obrazowania (fMRI) pracy mózgu w trakcie wykonywania danego typu zadań (czynności). Badacze (Kaplan, Gimbel i Harris 2016, por. także Harris 2016) starali się podpatrzyć, które obszary mózgu są szczególnie aktywne w sytuacji, gdy za pomocą kontrargumentów próbuje się podważyć silne przekonania osób badanych. Spośród

116 ochotników w wieku 19–38 lat wybrano 40, którzy według wcześniej wypełnionego kwestionariusza spełniali warunek, jakim było posiadanie zdecydowanych przekonań na tematy polityczne i niepolityczne. W końcowej części eksperymentu sprawdzano za pomocą kwestionariusza wielkość zmian w odniesieniu do obydwu typów przekonań. Przekonania polityczne (w odróżnieniu od niepolitycznych) okazały się o wiele bardziej odporne na zmiany (zarówno w badaniu bezpośrednio po eksperymencie, jak i po upływie tygodnia). Mówiąc ściślej, przekonania polityczne właściwie się nie zmieniły. Ciekawsze jednak jest to, że w trakcie konfrontacji z argumentami podważającymi posiadane poglądy polityczne aktywizują się obszary mózgu podobne do tych, które – jak się uważa – odpowiedzialne są za obraz samego siebie i własną tożsamość. Podczas konfrontacji z informacjami podważającymi nasze przekonania aktywizują się struktury związane z powstawaniem emocji negatywnych. Sam Harris, jeden z autorów tego eksperymentu (lub przynajmniej współautor publikacji), komentuje te wyniki dość śmiało i jednoznacznie, pytając: „Dlaczego reagujemy na niewygodne prawdy, jakby to były osobiste obelgi?” (Harris 2016, tłumaczenie własne autora). Tenże autor przytacza słowa pierwszego autora wspomnianej publikacji, „Pierwszorzędnym obowiązkiem naszego mózgu jest troszczyć się o ciało, chronić ciało. [...] Kiedy nasze Ja (*self*) czuje się atakowane, nasz mózg próbuje zastosować te same obrony, jakimi dysponuje dla chronienia ciała” (Harris 2016, tłumaczenie własne autora).

Bibliografia

- Anderson H. i Goolishian H. (1992). The Client is the Expert: A Not-Knowing Approach to Therapy. W: S. McNamee i K.J. Gergen (red.), *Therapy as Social Construction*. London: Newbury Park, New Delhi: Sage Publications, s. 25–39.
- Anderson H. (2005). Myths About not Knowing. *Family Process*, 44, s. 497–502.
- Arystoteles (1983). *Metafizyka* (przeł., wstępem, komentarzem i skorowidzem opatrzył K. Leśniak). Warszawa: PWN.
- Baka Ł. (2009). *Lęk przed śmiercią a światopogląd młodzieży. Perspektywa teorii opanowywania trwogi*. Częstochowa: Wydawnictwo AKJ.
- Bruner J.S. i Postman L. (1947). Emotional Selectivity in Perception and Reaction. *Journal of Personality*, 16, s. 69–77.
- Freud Z. (1987). *Psychopatologia życia codziennego. Marzenia senne*. Warszawa: PWN.
- Gartmeier M., Bauer J., Gruber H. i Heid H. (2008). Negative Knowledge: Understanding Professional Learning and Expertise. *Vocations and Learning*, 1, s. 87–103.

- Gartmeier M., Gruber H. i Heid H. (2010). Tracing Error-Related Knowledge in Interview Data: Negative Knowledge in Elder Care Nursing. *Educational Gerontology*, 36(9), s. 733–752.
- Gartmeier M., Papadakis Ch. i Straser J. (2017). The Negative Knowledge of Educational Counselors: Forms, Expertise-Related Differences, Contextualization, and Embeddedness in Episodes. *The European Journal of Counselling Psychology*, 6(1), s. 25–40.
- Gigerenzer G. (2017). Deliberate Ignorance. W: J. Brockman (red.), *What Scientific Term or Concept Ought to be Widely Known?* Pobrano z: <https://www.edge.org/response-detail/27084> (dostęp: 19.05.2017).
- Górska D. i Soroko E. (2004). Poznawcze aspekty regulacji emocji. W: K. Kaliszewska, O. Sakson-Obada, M. Zielona-Jenek i J. Zinczuk (red.), *Emocje – subiektywne doświadczenie czy zdarzenie interpersonalne?* Poznań: Bogucki Wydawnictwo Naukowe, s. 1–12.
- Greenberg J., Pyszczynski T., Solomon S., Rosenblatt A., Veeder M., Kirkland S. i Lyon D. (1994). Role of Consciousness and Accessibility of Dead-Related Thoughts in Mortality Salience Effects. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, s. 627–637.
- Greenwald A.G. i Banaji M.R. (1996). Utajone poznanie społeczne: postawy, wartościowanie siebie, stereotypy. *Przegląd Psychologiczny*, 38, s. 11–63.
- Greenwald A.G., McGhee D.E. i Schwarz J.L.K. (1998). Measuring Individual Differences in Implicit Cognition: The Implicit Association Test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, s. 1464–1480.
- Gross J. (1998). Antecedent and Response-Focused Emotion Regulation. Divergent Consequences for Experience, Expression, and Physiology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, s. 224–237.
- Gross J. (1999). Emotion Regulation: Past, Present, Future. *Cognition and Emotion*, 13, s. 551–573.
- Harris S. (2016). A New Brain Study Sheds Lights on Why it Can be so Hard to Change Someone's Political Beliefs. Why we React to Inconvenient Truths as if They Were Personal Insults. Pobrano z: <http://www.vox.com/science-and-health/2016/12/28/14088992/brain-study-change-minds> (dostęp: 1.03.2017).
- Heffernan M. (2012). *Willful Blindness: Why We Ignore the Obvious at Our Peril*. New York: Bloomsbury.
- Hertwig R. i Engel Ch. (2016). Homo Ignorans. Deliberately Choosing Not to Know. *Perspectives on Psychological Science*, 11(3), s. 359–372.
- Huxley A. (1991). *Drzwi percepcji*. Pobrano z: http://asset.soup.io/asset/0880/1975_8ec7.pdf (dostęp: 20.05.1917).
- Kandul S. i Ritov I. (2017). Close Your Eyes and Be Nice: Deliberate Ignorance Behind Pro-Social Choices. *Economics Letters*, 153, s. 54–56.
- Kaplan J.T., Gimbel S.I. i Harris S. (2016). Neural Correlates of Maintaining one's Political Beliefs in the Face of Counterevidence. *Scientific Reports*, 6. Pobrano z: <http://www.nature.com/articles/srep39589> (dostęp: 12.04.2017).

- Kodeks karny (Dz.U. z 2016 poz. 1137). Pobrano z: http://prawo.legeo.pl/prawo/kodeks-karny-z-dnia-6-czerwca-1997-r/czesc-ogolna_rozdzial-iii_wylaczenie-odpowiedzialnosci-karnej/?on=29.07.2016 (dostęp: 10.04.2017).
- Kubacka-Jasiecka D. (2004). Nie widzę, nie słyszę i milczę... O psychologii świadków przemocy. W: P. Piotrowski (red.), *Przemoc i marginalizacja. Patologia społecznego dyskursu*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 183–221.
- Łukasik A. (2017). Niepublikowana recenzja tej pracy.
- Marshall G. (2007). *Twarda sztuka* (Georgia Rule, film). Pobrano z: <http://www.imdb.com/title/tt0791304/> (dostęp: 8.01.2017).
- McGinnies E. (1949). Emotionality and Perceptual Defense. *Psychological Review*, 56(5), 244–251.
- Mudyń K. (2014). Pochwała wiedzy negatywnej. Niektóre konteksty, niektóre konsekwencje. W: J. Morbitzer i E. Musiał (red.), *Człowiek – Media – Edukacja*. Kraków: KTiME UP, s. 238–247.
- Mudyń K. (2016). Dzisiaj odpowiedź, za miesiąc pytanie. Idea wiedzy negatywnej a miejsce pytań w kształceniu akademickim. *Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych*, 69, s. 17–33.
- Mudyń K. (2017). What We Would Like to Know and What We Prefer Not to Know. Contribution to the Value of Personal Knowledge and Ignorance. *Sztuka Leczenia*, 1, s. 23–31.
- Mudyń K. i Górniak L. (1995). From Knowledge and Anti-Knowledge to Negative Knowledge. W: W. Gasparski i T. Airaksinen (red.), *Science in Society*. Warszawa: IFiS PAN, s. 151–159.
- Niedenthal P.M., Krauth-Gruber S. i Ric F. (2016). *Zrozumieć emocje. Perspektywy poznawcze i psychospołeczne*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe UP.
- Poloni C., Riquier F., Zimmerman G. i Borgeat F. (2003). Perceptual Defense in Anxiety Disorders. *Perceptual and Motor Skills*, 97, s. 971–978.
- Quaid K.M. i Morris M. (1993). Reluctance to Undergo Predictive Testing: The Case of Huntington Disease. *American Journal of Medical Genetics*, 45, s. 404–410.
- Rawls J. (2010). *Teoria sprawiedliwości*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sweeny K., Melnyk D., Miller W. i Shepperd J.A. (2010). Information Avoidance: Who, What, When, and Why. *Review of General Psychology*, 14(4), s. 340–355.
- Yaniv I., Benador D. i Sagi M. (2004). On not Wanting to Know and Not Wanting to Inform Others: Choices Regarding Predictive Genetic Testing. *Risk Decision and Policy*, 9, s. 317–336.
- To, co przechodzi ludzkie pojęcie...* (blog). Pobrano z: <http://www.frausuchen.e-blogi.pl/komentarze,263654.html> (dostęp: 8.04.2017).

Kiedy uczymy się na własnych błędach?

Celem tego artykułu jest przeanalizowanie roli błędów w kontekście szeroko rozumianego procesu uczenia się z uwzględnieniem różnic indywidualnych, rozpatrywanych pod kątem pytania: W jaki sposób różni ludzie reagują na własne błędy? Tekst stanowi próbę określenia warunków umożliwiających wykorzystywanie popełnianych błędów do nauczenia się czegoś konstruktywnego, tj. zwiększenia sprawności działania, do opanowywania nowych umiejętności i tworzenia lepszych, ogólnych strategii realizowania celów.

Mówi się, że błędzić jest rzeczą ludzką oraz że człowiek uczy się na błędach. Niewątpliwie uczymy się czegoś przy okazji popełnianych błędów. Pojawia się jednak zasadnicza wątpliwość: Czy na błędach uczymy się raczej, jak je popełniać, czy też jak ich unikać? Rodzi to następne pytania: Kiedy (popełniwszy błąd) nabieramy biegłości w popełnianiu następnych, podobnych błędów, a kiedy wykorzystujemy tę okoliczność do skorygowania swych zachowań i wypracowania alternatywnych sposobów postępowania? I po czym poznajemy, że popełniliśmy jakiś błąd? Czy samo popełnienie błędu wystarcza, żeby go rozpoznać, a jego rozpoznanie, aby go skorygować i uniknąć ponownego wystąpienia w przyszłości? Jaki stosunek miewają ludzie do własnych błędów – zarówno tych już rozpoznanych, jak i możliwych do popełnienia? I czy popełnianie błędów (choć nieuniknione) jest najlepszym sposobem mistrzowskiego opanowania jakiejś sprawności? A w ogóle co to jest błąd?

Zasygnalizowane tu pytania określają zakres problematyki i konstrukcję niniejszego tekstu. Zaczniemy od ostatniego z wymienionych pytań.

Relatywność, problematyczność i „rozpoznawalność” błędów

„Błąd” jest pojęciem bardzo szerokim, pojemnym – i jak większość pojęć – nieostrym. Jest kategorią względną. Rozstrzygnięcie, czy faktycznie zo-

stał popełniony błąd, w odniesieniu do złożonych działań realizowanych w warunkach naturalnych, często jest sprawą problematyczną i niełatwą (Żarnecka-Biały 1993). Kryteria orzekania o błędności lub poprawności danego zachowania mają charakter kulturowy, zmieniają się wraz z upływem czasu i w zależności od kontekstu kulturowego, a samo formułowanie takich kryteriów bywa przyczyną błędnych ocen, czyli dodatkowych błędów. Stąd też niektórzy autorzy twierdzą wręcz, że błąd jest kategorią aksjologiczną (Werszowiec Płazowski 1993).

Nawet jeśli dokonujemy takich rozstrzygnięć retrospektywnie, mając do dyspozycji dłuższą perspektywę czasową, również nie jest to łatwe. A ponadto jesteśmy wówczas narażeni na niebezpieczeństwo popełnienia dodatkowego błędu poznawczego, błędu szczególnego rodzaju, zwanego „widzeniem wstecznym” (*hindsight bias*). Polega on na przecenianiu prawdopodobieństwa wystąpienia odpowiedniego faktu w przeszłości, kiedy już wiadomo, że fakt ów wystąpił (Fischhoff 1982; por. Lewicka 1993, s. 116–123). Błąd taki komentowany jest często w następujący sposób: „to było do przewidzenia, jak mogłem o tym nie pomyśleć”, „było oczywiste, że musi dojść do powodzi”. Innymi słowy, kiedy już nastąpi zdarzenie, którego nikt nie oczekiwał, często nie możemy oprzeć się wrażeniu, że przecież powinniśmy byli wcześniej jakoś to przewidzieć. Wiadomo przecież, że zdarzenia nieprzewidywalne jednak się zdarzają (*sic!*).

Ogólnie, gdy mówimy o błędach, mamy na myśli odchylenie w zachowaniu się systemu (nie tylko żywego) od jakiegoś akceptowanego wzorca, zwanego czasem standardem regulacji, normą jakości (z normami moralnymi włącznie), zasadą postępowania, regułą gry lub celem działania. W dalszych rozważaniach skoncentrujemy się na pragmatycznym aspekcie ludzkich zachowań, analizowanych między innymi przy użyciu pary pojęć: **wynik** działania – **cel** działania.

Zauważmy, że w przypadku oceny ludzkich zachowań pod kątem popełnianych błędów bądź ich bezbłędności mamy do czynienia z zagadnieniem nieporównanie bardziej skomplikowanym niż w przypadku rozstrzygnięcia o stopniu bezbłędności jakiegoś urządzenia mechanicznego, zaprojektowanego do realizacji ściśle określonego celu. Powodów jest wiele:

1. Nie wszystkie przejawy aktywności człowieka (zgodnie z przyjętym w psychologii rozróżnieniem) zasługują na miano zachowań celowych. Tzw. **zachowania celowe** (zwane też proaktywnymi) przeciwstawia się często **zachowaniom reaktywnym**, traktowanym jako sposoby reagowania („odpowiedzi”) wymuszone sytuacjami zewnętrzными.

2. W sytuacji gdy próbujemy oceniać działania innych ludzi, mamy do czynienia bądź to z **celami deklarowanymi**, bądź też (co zdarza się najczęściej) z **celami domyślnymi**. Cele deklarowane nie zawsze muszą się pokrywać z tymi faktycznie realizowanymi. I nie tylko dlatego, że jednostka nie chce ich ujawniać, lecz również z tego powodu, że sama nie uświadamia ich sobie do końca. Cele deklarowane są często próbą racjonalizacji własnych zachowań, motywowanych na przykład lękiem przed porażką lub (także) przed sukcesem. Na określenie tego typu okoliczności Kazimierz Obuchowski (1966) zaproponował określenie „motyw ochronny”. Określenie to akcentuje fakt, iż cele deklarowane pełnią czasem funkcję mechanizmu obronnego osobowości, chroniącego jednostkę przed przeżywaniem konfliktów wewnętrznych.
3. Realizowane przez człowieka działania nie zawsze mają charakter świadomy. Nie zawsze są one konsekwencją świadomie podejmowanych decyzji. Zdarza się też, że cele, do których zmierza jednostka, są **nieuświadomione**. Z psychoanalitycznego punktu widzenia, działania człowieka zmierzają często do osiągnięcia stanu równowagi (wyniku), który jest wypadkową różnych – nierzadko sprzecznych ze sobą – celów, uświadamianych i nieuświadomianych sobie. Wychodząc z założenia, że aktywnością człowieka sterują także motywy nieuświadomiane sobie, o celach jednostki możemy wnioskować nie tylko i niekoniecznie na podstawie jej deklaracji, lecz także przez analizę struktury danego działania, a zwłaszcza przez analizę rzeczywistych konsekwencji, do których zazwyczaj ono prowadzi lub doprowadziło w konkretnym przypadku.
Zgodnie z Freudowskim sposobem myślenia, aby zrekonstruować rzeczywisty motyw czyjegoś zachowania (domyślny, lecz nieuświadomiony cel), nie musimy pytać, dokąd ktoś chciał dojechać. Wnioskujemy o tym na podstawie miejsca, do którego rzeczywiście przybył, i tego, co z owego faktu wynikło. Krótko mówiąc, o posiadanych celach wnioskujemy nie na podstawie deklaracji, lecz na podstawie faktycznego wyniku działania i jego dalszych, „niezamierzonych” konsekwencji.
4. Można powiedzieć, że działania ludzi miewają charakter **ekwifinalny** i **poliwalentny**. Znaczy to, że te same cele (wartości) mogą być osiągnane na różne sposoby oraz że te same na pozór działania mogą być motywowane odmiennymi wartościami. Nawiązując do przykładu podanego przez Karen Horney w jednej ze swych prac, można stwierdzić, iż niektórzy wychodzą na drzewo, by uciec przed faktycz-

nym lub wymagowanym niebezpieczeństwem, inni robią to samo motywowani bezinteresowną ciekawością poznawczą, a jeszcze inni dla samej radości wspinania się (tzw. przyjemność funkcjonalna). Jednym słowem: jeśli dwie osoby robią to samo, niekoniecznie znaczy to, że dążą do tego samego celu. I odwrotnie: jeśli dwie osoby poruszają się różnymi środkami lokomocji i w dodatku różną trasą, nie musi to oznaczać, że zmierzają do zupełnie różnych celów.

5. Nie każdą rozbieżność między zakładanym celem a wynikiem zwykło uważać się za błąd. Błędem byłaby tylko taka rozbieżność pomiędzy pożądanym celem a uzyskanym rezultatem, która wykracza (*in minus*) poza dopuszczalny margines tolerancji. Ludzie różnią się nie tylko poglądami i stosunkiem do błędów, lecz również skłonnością do interpretowania odchyień od stanów poświadczanych w kategoriach błędów. W poznawczo zorientowanej psychologii społecznej przyjmuje się, że **atrybucja przyczyn** „odpowiedzialnych” za odchylenie wyniku działania od akceptowanego stanu może mieć charakter **zewnątrzny** (z powodu innych ludzi lub zewnętrznych okoliczności) lub charakter **wewnętrzny** (podmiotowy). Właściwie tylko w tym drugim przypadku zwykło się mówić o błędach – jeśli przyczyny niepowodzenia lokalizowane są na zewnątrz, zazwyczaj mówi się albo o „wyjątkowym pechu”, albo o tzw. obiektywnych przeszkodach. Z perspektywy procesu uczenia się te dwa sposoby interpretacji niepowodzeń nie są równoważne – tylko wówczas, gdy odpowiedzialność za wynik działania przypiszemy sobie, możemy podejmować próby skorygowania swojego zachowania.

Atrybucja przyczyn popełnionych błędów może odnosić się do **czynników stałych** lub **zmiennych** (przejściowych, doraźnych). Z perspektywy procesu uczenia się (i „wyuczalności podmiotu”) lepiej jest, jeśli w swej interpretacji przyczyn niepowodzenia jednostka odwołuje się do czynników wewnętrznych zmiennych (np. zdenerwowanie, przeciążenie, chwilowa niedyspozycja) niż do czynników stałych w rodzaju „taki już jestem”. Jeśli bowiem przyczyny niepowodzenia uznamy za zewnętrzne (od nas niezależne), nie widzimy też powodów do analizy i korekty własnego zachowania. Trudno więc zdyskontować tak zinterpretowaną informację dla usprawnienia swych następnych działań.

6. Zauważmy też, że ludzie różnią się między sobą zakresem tolerancji w odniesieniu do przypisywanych sobie błędów. W przypadku tzw. **neurotycznych perfekcjonistów** ta tolerancja jest „około zerowa”, co, wbrew pozorom, fatalnie wpływa na efektywność działania. W przypadku osób o nastawieniu pragmatycznym (u tzw. ludzi czynu) tole-

rancja na popełniane błędy podporządkowana jest zasadzie ekonomii wysiłku i dostosowana do ważności zadania i ważkości konsekwencji. Z kolei ludzie o nastawieniu hedonistycznym nie wykazują, jak się wydaje, inklinacji do interpretowania swoich zachowań ani w kategoriach mistrzostwa, ani też w kategoriach błędów bądź bezbłędności. Są więc skłonni tolerować wszystko, pod warunkiem że nie powoduje to nadmiernego, bezpośredniego dyskomfortu.

7. Warto podkreślić, że utrzymująca się rozbieżność między zakładanym celem a aktualnie uzyskiwanymi wynikami jest szczególnym rodzajem konfliktu wewnętrznego. Sytuacją konfliktową jest także konieczność podejmowania decyzji w warunkach niepewności wynikającej z deficytu posiadanych informacji. Dlatego też, podobnie jak dysonans poznawczy i każdy inny konflikt poznawczy bądź motywacyjny, powoduje stan napięcia i emocjonalnego dyskomfortu, którego zwykle próbujemy unikać. Dlatego nawet w przypadku menadżerów często spotykanym błędem jest unikanie bądź zwlekanie z podjęciem ważnych (i pilnych) decyzji (Górniak 1997).
8. Rozbieżność między celem, do którego dążymy, a aktualnym stanem faktycznym możemy redukować na różne sposoby. Nie wszystkie z nich są konstruktywne, tzn. sprzyjające podnoszeniu sprawności działania i realizowaniu pożądaných celów. Możemy, oczywiście, dokładać starań, aby uzyskiwane rezultaty w coraz mniejszym stopniu różniły się od pożądaných, czyli na różne sposoby poprawiać wyniki, nie zmieniając samego celu. Aby ułatwić sobie zadanie i unikać zniechęcenia w przypadku realizacji jakiegoś ambitnego i długoterminowego celu, możemy podzielić go na cele cząstkowe, by móc lepiej obserwować czynione postępy i czerpać stąd motywację do realizacji zasadniczego, długoterminowego celu. Rozbieżność między stanem pożądanym (celem) a aktualnym możemy jednak redukować także, unikając stawiania sobie jakichkolwiek ambitniejszych celów wykraczających poza horyzont czasowy rzędu kilku godzin lub dni. Jeszcze inna możliwość redukcji tej kłopotliwej rozbieżności polega na modyfikowaniu raz po raz bądź rezygnacji z uprzednio postawionych celów, ilekroć nie udaje nam się ich zrealizować „za pierwszym podejściem”.

Reasumując, przez błąd można rozumieć nieakceptowany przez podmiot działania stopień rozbieżności między założonym celem a uzyskanym wynikiem. Poznawcza reprezentacja celu oraz wyniku są wzajemnie sprzężone i wchodzą w skład systemu poznawczo-motywacyjnego, wyposażonego we **właściwości samoregulacyjne**. Przedmiotem regulacji jest

w tym przypadku wielkość rozbieżności między celami a wynikami. Gdyby porównać cel do tarczy strzeleckiej, nietrudno zauważyć, że możemy unikać frustracji spowodowanej niewielką liczbą trafień na kilka różnych sposobów: albo poprawiając liczbę celnych trafień poprzez systematyczny trening, albo coraz bliżej ustawiając tarczę (i ułatwiając sobie zadanie), albo też dorysowując tarczę we wszystkich tych miejscach, w które mimowolnie udało nam się trafić. Niewątpliwie, istnieje wiele różnych strategii redukcji rozbieżności między celem a wynikiem.

Czego uczymy się na błędach?

Z behawiorystycznego punktu widzenia, „na błędach”, tj. popełniając błędy, przede wszystkim uczymy się, jak je popełnić (następnym razem). Nawet jednorazowe wykonanie jakiejś reakcji – wszystko jedno, czy behawioralnej, czy symbolicznej – sprawia, że rośnie prawdopodobieństwo ponownego jej wystąpienia w innej, ale podobnej sytuacji. Jeśli określoną reakcją (także i operacją poznawczą) powtórzymy kilka razy, prawdopodobieństwo, że pojawi się ona ponownie przy innej okazji, odpowiednio wzrośnie. Jeśli reakcja ta zostanie wykonana wiele razy (na przykład zanim będziemy w stanie rozpoznać jej błędność, nieskuteczność lub szkodliwość uruchamianych przez nią dalszych konsekwencji), przekształci się w zautomatyzowany nawyk. Pozbywanie się utrwalonych nawyków jest bardzo „kosztowne”, czasochłonne, wywołuje dezorganizację, rodzi dyskomfort emocjonalny i – podobnie jak w przypadku nałogów – nigdy nie jest w pełni odwracalne. Tego, co zostało kiedyś zapamiętane (w przypadku pamięci biologicznej), nie udaje się całkowicie wymazać.

Warto zauważyć, że istotną cechą nawyków jest także i to, że „włączają się” one w sposób automatyczny, mimowolny. Oznacza to zarazem, że dają o sobie znać także i wówczas, gdy zdajemy już sobie sprawę z ich nieodpowiedniości (błędności) w nowych zmienionych okolicznościach. Innymi słowy, nawet wówczas, gdy na poziomie świadomości dysponujemy już nowymi informacjami i alternatywnym sposobem reagowania, wcześniejsze nawyki interweniują dalej. Można powiedzieć, że nawykowe sekwencje reakcji zwykle włączają się szybciej niż kontrolna funkcja świadomości.

Popełniane błędy niewątpliwie stanowią okazję do nauczenia się czegoś nowego. To, czego się wówczas uczymy, niekoniecznie jednak musi być czymś konstruktywnym, usprawniającym nasze działania. Przy okazji popełnianych błędów najłatwiej uczymy się, jak je popełniać (bez zbędnego wysiłku) następnym razem w podobnych okolicznościach. W przypad-

ku, gdy popełniony błąd wywołuje bezpośrednie (najlepiej natychmiastowe), bolesne bądź wystarczająco nieprzyjemne konsekwencje, uczymy się unikać odpowiedniej klasy sytuacji lub wykonywania pewnej klasy czynności. Dzieje się tak zgodnie z zasadami warunkowania instrumentalnego i zasadą generalizacji bodźca. W ramach psychologii potocznej komentuje się ten rodzaj uczenia się stwierdzeniem, iż „kto się raz sparzy, ten dmucha na zimne”.

Popełniane błędy – pod warunkiem że szybko zostają rozpoznane jako błędy – dostarczają nam także informacji zwrotnych o nieskuteczności własnych zachowań i tym samym skłaniają do koncentracji uwagi na własnym zachowaniu oraz kontekście i warunkach działania. Zmuszają niejako do przedstawienia naszego aparatu poznawczego na bardziej analityczny sposób przetwarzania informacji, na rozszerzenie zakresu uwzględnianych informacji. Sprzyjają poszukiwaniom dodatkowych informacji, formułowaniu nowych pytań, poszukiwaniu alternatywnych sposobów działania. Niekiedy, jeśli ponawiane próby realizacji celu nie przynoszą pożądanego rezultatu mimo modyfikacji sposobów działania, skłaniają też do przewartościowania i przeformułowania wcześniejszego celu, włącznie z odstąpieniem od jego realizacji.

Przy okazji popełnianych błędów uczymy się rozpoznawać i lokalizować granice własnej wiedzy i niewiedzy. Przede wszystkim dotyczy to tzw. **wiedzy proceduralnej** („wiedzieć jak”), a w sposób pośredni także **wiedzy deklaratywnej** („wiedzieć, że”). Można by twierdzić, że dzięki nieskutecznym próbom realizacji danego celu – a więc przy okazji popełnianych błędów – uzyskujemy nowe informacje o tym, czego jeszcze nie wiemy (nie potrafimy). Innymi słowy, uzyskujemy wówczas i poszerzamy zakres tzw. **wiedzy negatywnej** (Mudyń 1995, 1997). Wiedza negatywna, czyli świadomość ograniczeń w odniesieniu do posiadanych kompetencji, jest dobrym punktem wyjścia (a często nawet koniecznym warunkiem) do formułowania pytań, poszukiwania nowych informacji i formułowania hipotez dotyczących alternatywnych sposobów reagowania i kolejnego ich testowania. Rozpoznanie błędu inicjuje złożoną i rozgałęzioną sekwencję operacji poznawczych, która jednak nie gwarantuje sukcesu, w sensie skutecznej realizacji danego celu ani (tym bardziej) w sensie umiejętności systematycznego osiągnięcia danej klasy celów. Dopiero spełnienie tego ostatniego warunku stanowiłoby przekonujący argument za tym, że nauczyliśmy się czegoś pozytywnego (konstruktywnego) przy okazji i za sprawą wcześniej popełnionych błędów.

Warto jednak zauważyć, że nawet rozpoznanie i zlokalizowanie błędu w obrębie własnego działania i posiadanej wiedzy nie gwarantuje

późniejszego sukcesu. Sam proces diagnozy i interpretacji rozbieżności między założonym celem a uzyskanym wynikiem, jak również wszystkie kolejne etapy operacji poznawczych związanych z procesami weryfikowania posiadanej wiedzy i uzyskiwania dodatkowych informacji, związanych z ocenianiem i podejmowaniem decyzji, stwarzają bowiem mnóstwo okazji do popełnienia nowych błędów. Z błędu, podobnie jak z fałszywego poprzednika w sensie logicznym, może wyniknąć wszystko. Może się zdarzyć, że początkowe niepowodzenie doprowadzi nawet do końcowego sukcesu. Błędem jednak byłoby sądzić, że sukces ten zawdzięczamy po prostu wcześniej popełnionym błędom. Już Jan Kochanowski dawno temu zauważył, że można być „przed szkodą i po szkodzie głupi(m)”. I nawet wówczas, gdy przy okazji popełnianych błędów uczymy się czegoś konstruktywnego, czynimy to raczej dzięki realizowanym celom i napływającym informacjom zwrotnym o wynikach działania i uporczywie ponawianym próbom niż dzięki popełnionym błędom.

Poza tym, jeśli uczymy się tylko i wyłącznie na własnych błędach, nie zaś na najlepszych wzorach i pod okiem najlepszych trenerów, instruktorów czy nauczycieli, możemy nauczyć się robienia różnych rzeczy „całkiem znośnie” lub „wystarczająco dobrze”. Szansa na mistrzowskie opanowanie jakiejś umiejętności jest znikoma. Wprawdzie historia zna kilku „genialnych samouków”, lecz prawdopodobnie swoje sukcesy zawdzięczali oni temu, iż „startowali” w przez siebie stwarzanych dyscyplinach lub, być może, „sami się uczyli”, ale za to od wielu mistrzów.

Kiedy uczymy się na błędach, jak ich nie popełniać?

Koniecznym warunkiem wykorzystania popełnionych błędów do podwyższenia sprawności realizacji danego celu (lub klasy celów) wydaje się ich zidentyfikowanie jako błędów i zlokalizowanie w obrębie określonej sekwencji danego działania. Wbrew pozorom nie zawsze jest to łatwe. W przypadku gdy mamy do czynienia ze zbiorowym podmiotem działania, jakim jest każda instytucja, przedsiębiorstwo, a także formalna lub nieformalna grupa osób, już samo zidentyfikowanie konkretnej osoby lub zespołu odpowiedzialnego za daną decyzję lub sekwencję wadliwego działania bywa sprawą bardzo trudną. W odniesieniu do realiów organizacyjnych Russell L. Ackoff ujmuje to następująco:

Niestety, większość organizacji „zaprogramowanych” jest w taki sposób, by ukrywać błąd przed tymi, którzy je popełniają. Im wyższa jest ranga decydentów, tym mniejsze prawdopodobieństwo, że ktoś uświadomi im popełniane przez nich błędy. Zarządzający przedsiębiorstwem starają się tworzyć

wrażenie nieomyślności. W konsekwencji proces uczenia się nie występuje. Ci z kolei, którzy popełniają błędy i są ich świadomi, próbują ukryć ten fakt przed innymi (Ackoff 1994, s. 3, tłumaczenie własne autora).

To, jak szybko i jak dokładnie można rozpoznać błąd, zależy przede wszystkim **od precyzyjnego zdefiniowania celu**. W przypadku gdy sam cel jest niejasny, ogólnikowy i „rozmyty”, ustalenie, czy wynik działania mieści się jeszcze w akceptowanym obszarze, tj. w granicach tolerancji, czy też mamy już do czynienia z błędem wymagającym korekty, staje się sprawą problematyczną. Sprawą równie problematyczną musi pozostać oszacowanie wielkości błędu. Krótko mówiąc, „rozpoznawalność” i „mierzalność” błędów pozostaje w prostej proporcji do precyzyjności zdefiniowania celu. „Pomiar” błędu nie może być dokładniejszy od definicji celu. W przypadku gdy cel jest zbyt ogólnikowy lub rozmyty, rozpoznanie błędu jest mało prawdopodobne, a jego diagnoza, konstatacja o jego wystąpieniu bądź braku, staje się równie rozmyta. Dlatego nie wystarczy powiedzieć, co (dokładnie) zamierza się osiągnąć, lecz także kiedy lub do kiedy.

Możemy to prześledzić i zilustrować na przykładzie specyficznego rodzaju złożonej umiejętności, jaką jest „korzystne inwestowanie na giełdzie”. Gra na giełdzie stanowi dobrą okazję do analizowania błędów, gdyż jej reguły są jasno określone, a uzyskiwane wyniki (i koszty błędnych decyzji) pozwalają się mierzyć niemal na bieżąco, na dowolnym poziomie dokładności, w określonej walucie, do dowolnego miejsca po przecinku. Równocześnie okazji do formułowania błędnych ocen (prognoz) i podejmowania błędnych i kosztownych decyzji jest wiele. W kontekście rozważań nad ważnością precyzyjnie formułowanych celów dla identyfikacji, oceny i możliwości korygowania błędów, zauważmy, że sformułowanie w rodzaju: „korzystnie zainwestować na giełdzie”, jest bardzo ogólnikowym określeniem celu. „Osiągnąć 15% zwrot z zainwestowanej kwoty w okresie nie dłuższym niż trzy miesiące” – jest sformulowaniem o wiele precyzyjniejszym.

Skądinąd wiadomo jednak, że „nietrafione transakcje” zdarzają się wszystkim, także najlepszym, doświadczonym i utalentowanym graczom. Dlatego też uprzednio sformułowaną definicję celu należy uznać za niepełną. Należałoby uzupełnić ją o dodatkowy zapis w rodzaju: „i utracić nie więcej niż 12% zainwestowanej kwoty w przypadku bessy”.

Interesujące w tym kontekście jest to, że doświadczeni, a nawet profesjonalni inwestorzy są zgodni co do tego, że jeszcze przed dokonaniem transakcji należy precyzyjnie określić cenę, przy której dokona się odsprzedaży zakupionych akcji, akceptując stratę. Innymi słowy, z góry wy-

znacza się granicę spadku ceny zakupionych akcji, przy której dokonana wcześniej transakcję uznaje się za błąd i przystępuje się do jego natychmiastowej korekty, czyli do odsprzedaży akcji ze stratą. Jeden z inwestorów ujmuje to tak:

Zanim otworzysz pozycję, powinieneś wiedzieć, gdzie leży punkt, w którym rynek udowodni Ci pomyłkę. Do najtrudniejszych rzeczy dla wielu handlujących należy bowiem zamknięcie pozycji, gdy rynek dojdzie do tego punktu (Sperandeo 1994, s. 182).

Drugą grupą czynników decydujących o poznawczych korzyściach z popełnianych błędów w procesie uczenia się nowych czynności, nabywania nowych umiejętności (poczynając od stosunkowo prostych, a kończąc na bardzo złożonych umiejętnościach, takich jak „ogólna strategia minimalizacji ryzyka w warunkach zwiększonego deficytu informacyjnego”) wydaje się **jakość sprzężeń zwrotnych**, informujących o przebiegu i wynikach czynności. Niewątpliwie w trakcie uczenia się nowych umiejętności jesteśmy poniekąd skazani na popełnianie większych i mniejszych błędów. Zważywszy na to, że popełniając błędy, niechcący uczymy się je popełniać, sprawą zupełnie podstawową jest, by informacja o popełnianych błędach i ich korekta następowała tak szybko, jak to tylko możliwe. Zanim niewłaściwa sekwencja czynności zdąży się utrwalić oraz (ewentualnie) wpłynąć negatywnie na następne etapy czynności (działania). Przypomina się tutaj przestroga Arystotelesa, że mały błąd na początku, to duży błąd na końcu.

Niezależnie od instruowania i modelowania (demonstrowania) prawdopodobnie najważniejszą funkcją nauczycieli (instruktorów, superwizorów) jest dostarczanie informacji zwrotnych w trakcie ćwiczenia nowych umiejętności, zwłaszcza w pierwszej fazie tego procesu, kiedy ilość możliwych do popełnienia błędów jest największa (por. Tałyzina 1980).

Informacje zwrotne o przebiegu wykonywania danej czynności (jak również bardzo złożonych działań) mogą być dostarczane **na bieżąco** lub **z opóźnieniem czasowym**, w sposób **ciągły** lub **dyskretny, systematycznie** lub **sporadycznie**. Wydaje się, że jakość i skuteczność działania (i uczenia się) w ogromnym stopniu zależy od tej właśnie różnicy. Aby ją zilustrować, warto odwołać się do metafory militarnej. Pierwszy rodzaj sytuacji przypomina skuteczność trafienia ruchomego celu przez samonaprowadzający się pocisk typu ziemia-powietrze, podczas gdy skuteczność realizacji celu w drugiej sytuacji przypomina ostrzał artyleryjski prowadzony do niewidocznego celu i dostarczanie informacji o rozrzucie ostrzału przez kurierów, przy braku bezpośredniej łączności.

Informacje zwrotne nie tylko mogą mieć charakter ciągły lub dyskretny, być opóźnione w czasie lub natychmiastowe. Mogą być także **monitorowane**, a odpowiednie sygnały mogą też być **wzmacniane i przekształcane** na inne modalności zmysłowe. Doświadczenia związane ze stosowaniem tzw. *biofeedbacku* w celach terapeutycznych i profilaktycznych sugerują, że zapewnienie ciągłości dopływu informacji zwrotnych oraz wzmocnienie odpowiednich sygnałów (amplifikacja) może czynić cuda. Jeśli na przykład wzrost ciśnienia krwi monitorować za pomocą sygnału dźwiękowego o narastającym natężeniu, osoby badane potrafią nauczyć się kontrolować swoje ciśnienie (jak również inne, niezależne od naszej woli reakcje fizjologiczne) w drodze autosugestii.

Wydaje się również, że tzw. **normy jakości** stosowane w przedsiębiorstwach, zmierzające do minimalizacji wadliwości wytwarzanych produktów, opierają się na podobnych założeniach. Kontrolowany jest przebieg całego procesu produkcyjnego, każda jego faza, a nie tylko produkt końcowy. Ścisłej mówiąc, podczas rozumowania stojącego za tego typu procedurami zakłada się (inaczej niż w myśleniu potocznym), że jeśli każda faza procesu przebiega tak, jak należy, to i końcowy wytwór musi odpowiadać wszystkim wymaganym standardom.

Czy warto uczyć się na błędach?

Zważywszy, że *errare humanum est*, musimy akceptować popełniane błędy, gdyż są nieuniknione. Błędem (a raczej metabłędem) byłoby wierzyć, że można postępować bezbłędnie. Na szczęście, większość błędów ma charakter odwracalny. Co więcej, popełniane błędy można i należy dyskutować (skoro już zostały popełnione), ucząc się na nich, jak ich nie powtarzać następnym razem. Błędem jednak – jak się zdaje – byłoby traktowanie „uczenia się na własnych błędach” jako jedynej lub ulubionej strategii uczenia się (nabywania) nowych umiejętności. Zgodnie z postulatami tzw. myślenia pozytywnego i programowania neurolingwistycznego (NLP) **lepiej uczyć się na własnych sukcesach**, to znaczy gromadzić w podręcznej (lub zewnętrznej) pamięci wspomnienia swoich sukcesów, wracać do nich myślą, rekonstruując związane z nimi myśli, uczucia i motywacje, dostrajając się odpowiednio przed podejmowania nowych wyzwań (por. m.in. O'Connor i Seymour 1996).

Dobrą alternatywą dla strategii uczenia się czy to „metodą prób i błędów”, czy też „na własnych doświadczeniach” jest strategia „kopiowania przejawów mistrzostwa”, czyli uczenie się poprzez podglądanie i naśladowanie najlepszych wzorców. I rzecz najważniejsza: **błędy** (własne) **na-**

leży rozpoznawać, akceptować i korygować, lecz nie należy się na nich koncentrować (Silva i Bernd 1997).

Należy się koncentrować na własnych sukcesach, zasobach, mocnych stronach, atutach, okazjach i możliwościach. Ponieważ to, na czym się koncentrujemy, rozrasta się w umyśle, wybiórczo prowokuje i wywołuje rezonans w odpowiednich aspektach zewnętrznej rzeczywistości, a następnie, wchodząc z nimi w interakcje, **urzeczywistnia się**.

Bibliografia

- Ackoff R.L. (1994). It's a Mistake! *Systems Practise*, 1 (7), 3–7.
- Górniak L. (1997). "The Role of Subjective and Social Factors in Decision Making". Referat wygłoszony na „Twentieth Annual Scientific Meeting of International Society of Political Psychology”. Kraków, 21–24 lipca 1997.
- Fischhoff B. (1982). For Those Condemned to Study the Past: Heuristics and Biases in Hindsight. W: D. Kahneman, P. Slovic i A. Tversky (red.), *Judgment under Uncertainty: Heuristics and Biases*. Cambridge: Cambridge University Press, s. 335–354.
- Lewicka M. (1993). *Aktor czy obserwator. Psychologiczne mechanizmy odchyień od racjonalności w myśleniu potocznym*. Warszawa-Olsztyn: PTP – Pracownia Wydawnicza.
- Mudyń K. (1995). *O granicach poznania. Między wiedzą, niewiedzą i antywiedzą*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Mudyń K. (1997). Idea wiedzy negatywnej. W: K. Mudyń, *Zdarza się, że myślimy...* Kraków: Wydawnictwo Profesjonalnej Szkoły Biznesu, s. 222–233.
- Obuchowski K. (1966). *Psychologia dążeń ludzkich*. Warszawa: PWN.
- O'Connor J. i Seymour J. (1996). *NLP. Wprowadzenie do programowania neurolingwistycznego*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Silva J. i Bernd E. (1997). *Metoda Silvy w sporcie. Myśl i bądź mistrzem*. Katowice: Dom Wydawniczo-Księgarski.
- Sperandeo V. (1994). *Gdy gra na giełdzie zaczyna być sztuką*. Koszalin: Delta.
- Tatyżina N.F. (1980). *Kierowanie procesem przyswajania wiedzy*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Werszowiec Płazowski J. (1993). Błędy natury i błędy kultury. *Prakseologia*, 3–4 (120–121), s. 115–129.
- Żarnecka-Biały E. (1993). Wprowadzenie: anatomia błędu. *Prakseologia*, 3–4 (120–121), s. 5–16.

Czego uczymy się na błędach? W poszukiwaniu proceduralnej wiedzy negatywnej

Celem prezentowanego opracowania jest przeanalizowanie i ustosunkowanie się do następujących kwestii: 1) czego uczymy się na błędach własnych, a czego na cudzych, 2) kiedy lepiej, korzystniej jest uczyć się na błędach własnych, a kiedy na cudzych, 3) jakie warunki muszą być spełnione, aby popełniane błędy oraz informacja o kontrproduktywnych decyzjach i działaniach innych ludzi lub instytucji przekształcały się w cenne elementy proceduralnej wiedzy negatywnej.

Marvin Minsky (1994) powiada, iż bycie ekspertem, a tym samym posiadanie odpowiednich kompetencji, przejawia się nie tylko tym, że wiemy, co należy zrobić, lecz – w nie mniejszym stopniu – że wiemy również, czego nie robić. Bycie kompetentnym w danej dziedzinie oznacza zatem niepopełnianie błędów. Wiedza pozytywna – „jak to zrobić”, i wiedza negatywna (czego nie robić, w jaki sposób tego nie robić) stanowią dwie nieodłączne strony wszelkich praktycznych kompetencji czy umiejętności. Ten sam autor dodaje, iż „wiele ludzkiej wiedzy ma charakter negatywny” (Minsky 1994, s. 13, tłumaczenie własne autora). Stwierdzenie to jest chyba nazbyt ostrożne. Chciałoby się powiedzieć raczej, że potencjalna przestrzeń możliwa do zagospodarowania różnymi wersjami wiedzy negatywnej jest nieporównanie większa niż przestrzeń wypełniona wiedzą pozytywną. Wydaje się, że mamy tu do czynienia ze swego rodzaju radykalną asymetrią.

Zwykle w dookreślonych warunkach istnieje tylko jeden skuteczny (lub optymalny) sposób zrobienia czegoś i wiele sposobów na nieuzyskanie pożądanego efektu. Pozytywne stwierdzenie lub skuteczną procedurę można zanegować lub „zepsuć” na wiele sposobów. W tym kontekście przypomina się funkcjonująca w literaturze anegdota związana z osobą Thomasa A. Edisona, który próbując zamienić prąd na źródło światła, wykonał – jak twierdził – około 10 tysięcy eksperymentów. Wynalazca miał w trakcie wywiadu oprotestować sugestię, iż doświadczył aż tylu

niepowodzeń, że tyle prób zakończyło się porażką. Edison miał powiedzieć, że poznał dziesięć tysięcy sposobów, które nie prowadzą do zamierzonego rezultatu (*I have not failed. I've just found 10,000 ways that won't work*). To nastawienie obecne jest również w wielu innych wypowiedziach Edisona („Nigdy się nie zniechęcam, ponieważ każde odrzucenie niewłaściwej próby stanowi kolejny krok naprzód”¹). Wydaje się zatem, że można sformułować całkiem bezpieczną (a zarazem dość uniwersalną) tezę, iż wartościowy wynik (wytwór) będący wyrazem wiedzy pozytywnej poprzedzony jest zazwyczaj kumulacją zintegrowanych elementów wiedzy negatywnej. Upraszczając, zanim coś zacznie działać w sposób zadowalający (ewentualnie optymalny), musimy rozpoznać wiele proceduralnych wersji, które nie gwarantują takiego efektu. Zanim znajdziemy wyjście z labiryntu (o ile takowe istnieje), musimy rozpoznać i wyeliminować wiele „ślepych uliczek”.

Przeciwnieństwem wiedzy pozytywnej jest nie tylko wiedza negatywna, lecz także antywiedza i szeroko rozumiana i niedookreślona ignorancja. Wprawdzie gdy poszukujemy wiedzy lub o niej rozmawiamy, zwykle koncentrujemy się na elementach wiedzy pozytywnej. Niemniej jednak poszukując wiedzy, poruszamy się w morzu ignorancji (a jeśli jesteśmy ambitnymi naukowcami, poszukujemy najciemniejszych, najmniej spenetrowanych obszarów ignorancji, jako szczególnie atrakcyjnych do poznawczego rozjaśnienia, oswojenia, zagospodarowania). Przypomina się tu główna teza książki Stuarta Firensteina (2012) pod znamienym tytułem *Ignorance. How it Drives Science*. Autor uzasadnia tam między innymi, że „naturalnym środowiskiem”, z którym borykają się naukowcy na co dzień, nie jest to, co już wydaje się znane, lecz to, czego jeszcze nie wiemy. Aktywność eksploracyjno-badawcza przypomina – jak twierdzi Firenstein – szukanie czarnego kota w ciemnym pokoju, w sytuacji gdy wcale nie wiemy, czy on tam na pewno jest. W swej kolejnej książce (Firenstein 2015) autor posuwa się dalej – choć czyni to mniej przekonująco – sugerując, że nauka zawdzięcza swoją pozycję i sukcesy poznawcze błędom, które inspirowały badaczy do dokonywania przełomowych odkryć.

Próbując dowartościować przydatność i walory wiedzy negatywnej, warto wspomnieć o powstaniu w Szwecji (w Helisingborg) szczególnej instytucji, jaką jest otwarte 9 czerwca 2017 roku Museum of Failure Innovation². Prezentuje ono innowacyjne produkty znanych firm tech-

1 Cytaty z Thomasa A. Edisona za: <http://www.najbogatsi.pl/index.php?dz=nowosci&id=61> (dostęp: 14.04.2017).

2 <http://museumoffailure.se/> (dostęp: 14.04.2017).

nologicznych, takich jak: Apple, Nokia, Google czy Sony, które okazały się chybione, gdyż nie zostały zaakceptowane przez rynek. Pomysłowi tej oryginalnej wystawy przyświecają cele edukacyjne. Jej motto brzmi: *Learning is the only way to turn failure into success.*

Dla dalszych rozważań potrzebne będzie doprecyzowanie dwóch kluczowych kategorii, tj. pojęcia błędu oraz negatywnej wiedzy proceduralnej. Prawdopodobnie celowe okaże się zawężenie dociekań tylko do pewnej klasy błędów. Zaczniemy od kwestii błędu.

(Nie)rozpoznawalność błędów własnych

Gdy mówimy o błędach, zwykle mamy na myśli odchylenie wyniku działania od jakiegoś wyróżnionego stanu zwanego normą, wzorcem, standardem regulacji lub pożądanym celem danego działania (Mudyń 1997, s. 170). Zgodnie z przyjętym zwyczajem o błędach można mówić zarówno w odniesieniu do człowieka (tzw. błąd ludzki), jak też w odniesieniu do urządzeń technicznych, i w sensie fizycznym, i w odniesieniu do wirtualnych maszyn. Można powiedzieć, że kategoria błędu może się odnosić do zachowania każdego systemu (niezależnie od jego natury, budowy i stopnia złożoności), jeżeli tylko jego zachowanie odchyli się od założonego celu. Uściślając, przyjmijmy, że **błędem będziemy nazywać każdą nieakceptowaną rozbieżność między celem a wynikiem działania**. Oznacza to tym samym, że pojęcia szeroko rozumianego celu oraz błędu będą traktowane jako kategorie komplementarne. Proponowane rozumienie błędu – dość uniwersalne, choć nieobejmujące wszelkich możliwych kontekstów, w jakich termin ten niekiedy się pojawia – można określić mianem **pragmatyczno-cybernetycznego** ujęcia. W tej obszernej kategorii mieszczą się niewątpliwie tzw. błędy praktyczne, analizowane przez Tadeusza Kotarbińskiego w jego klasycznej pracy *Sprawność i błąd* (1970).

Określenie „nieakceptowana rozbieżność” odsyła nas do takich określeń jak „margines tolerancji” czy „granice tolerancji”. Zauważmy, że wspomniany margines jest różny w poszczególnych obszarach ludzkiej aktywności – przy projektach inżynierskich jest on znikomy, w codziennej aktywności życiowej i nieformalnych relacjach interpersonalnych bywa całkiem duży. W przypadku ludzkich zachowań dopuszczalny margines tolerancji zależy – niezależnie od różnic indywidualnych – od społecznego kontekstu. Punktualność vs niepunktualność jest tą cechą zachowania, którą można precyzyjnie mierzyć, niemal z dowolną dokładnością. Kilkuminutowe spóźnienie na egzamin, rozmowę kwalifikacyjną lub ważną uroczystość jest już nieakceptowaną niepunktualnością, którą

można nazwać błędem. Natomiast w przypadku nieformalnych spotkań towarzyskich, typu imieniny, nawet godzinny poślizg jest czymś akceptowalnym. Z kolei w sporcie wyczynowym – jak wiadomo – setne części sekundy mogą decydować o kolorze olimpijskiego medalu lub jego braku.

Jak wynika z wywiadów i rozmów przeprowadzonych przeze mnie z różnymi ludźmi, zdecydowana większość, tj. ok. 75–80% osób, niechętnie posługuje się kategorią błędu przy opisie własnych zachowań. Innymi słowy, nie jest to kategoria pojęciowa, która pojawia się spontanicznie w trakcie interpretacji zdarzeń, w których uczestniczymy, nawet jeśli występujemy w nich w charakterze pierwszoplanowych aktorów. Niektórzy z rozmówców wspominali nawet, że nie lubią tego określenia i niechętnie posługują się nim przy interpretacji ludzkich zachowań, a zwłaszcza własnych. Dla większości rozmówców „błąd” jest kategorią bardziej oceniającą niż opisową. Nic w tym dziwnego, wszystkie bowiem słowa funkcjonujące w języku potocznym (nawet jeśli przedostały się tam z języka nauki lub techniki) nieuchronnie zyskują pozytywne lub negatywne konotacje emocjonalne. Nawet niewinne „0” w niektórych kontekstach bywa kamieniem obrazy – „Jest pan zerem!”. Niektórzy z rozmówców twierdzili nawet, że błąd jest kategorią społeczną, bo dotyczy relacji, i dlatego też nie ma powodów, by indywidualne reakcje ujmować w takich kategoriach.

Niechęć do nazywania błędem rozbieżności między zakładanym (lub domyślnym) celem a wynikiem wiąże się niewątpliwie z kwestią rozpoznawalności błędów własnych. Poza wszystkim chronią nas przed tym tzw. **mechanizmy obronne ego**, czy też dość uniwersalna **potrzeba posiadania i podtrzymywania pozytywnej samooceny**. Dlatego też dostrzeżona rozbieżność między pożądanym celem a otrzymanym wynikiem może być interpretowana na wiele sposobów. Przede wszystkim, pamiętając o tzw. **podstawowym błędzie atrybucji**, możemy oczekiwać, że dostrzeżona rozbieżność zostanie przypisana czynnikom zewnętrznym, czy to doraźnym (sytuacyjnym), czy też względnie stałym. Kilka przykładów. Nic dziwnego, że utraciliśmy kontrolę, bo „było ślisko”, zmarzliśmy, „bo było zimno”, spóźniliśmy się, „bo były korki”, ponieśliśmy straty, bo „X okazał się oszustem”. Możemy też szukać przyczyn niepożądanych (i zwykle nieakceptowanych) rezultatów, które nas dotyczą, w stałych czynnikach zewnętrznych: „Bo taki mamy klimat”, bo „Taki mamy system”, bo „Ludzie są nieludczy”.

Najważniejsze w kontekście prowadzonych rozważań jest to, że dopóki przypisujemy przyczyny i powody nieakceptowanych wyników okolicznościom zewnętrznym, abstrahując od własnej roli i woli, od własnej

sprawczości lub potencjalnego wpływu na bieg zdarzeń, dopóty nie ma powodu, by zmienić coś we własnym zachowaniu. Nie ma nawet przestrzeni, by uwierzyć, że istnieje możliwość zmiany/ modyfikacji własnego sposobu reagowania. A skoro tak, to nie ma też powodu ani możliwości, by w ogóle zacząć szukać alternatywnych sposobów realizacji danego celu, ani tym bardziej doszukiwać się błędów w swoich reakcjach.

Niesatysfakcjonujący wynik działania (lub przebieg zdarzenia, w którym uczestniczymy) można wszak skwitować spontaniczną, ekspresyjną reakcją, nierzadko przekleństwem o większym lub mniejszym ładunku emocjonalnym. Kreowany przez Clinta Estwooda policjant Brudny Harry, mimo iż działał impulsywnie i nie stronił od brutalności, zwykł mawiać w takich razach „No pięknie” (reakcja warta polecenia) i przechodził do działania. Zauważmy, że przejawy braku akceptacji, irytacji lub złości, związane z przebiegiem zdarzeń, nie oznaczają jeszcze przypisania sobie choćby częściowej odpowiedzialności za rezultat. A jeśli już ma to miejsce, może to być skomentowane przy użyciu innych, często bardziej ekspresyjnych i oceniających określeń, w rodzaju: „nie zauważyłem”, „palnąłem gafę”, „głupio wyszło” lub nawet „dałem ciała”. Pojawia się pytanie: Czy emocjonalna reakcja na dostrzeżoną rozbieżność między zamiarem a wynikiem sprzyja korekcie błędu czy też niekoniecznie?

Pięć stylów reagowania na własne błędy

Dla celów heurystycznych można wyróżnić co najmniej pięć różnych sposobów reagowania na – sobie przypisywane – szeroko rozumiane błędy. Typowe dla danej osoby sposoby reagowania w takich sytuacjach nie są przypadkowe. Wynikają z jej osobowości i systemu wartości. W pewnym sensie są ich przedłużeniem i jednym ze sposobów ich manifestacji. Można wyróżnić następujące style, które scharakteryzujemy pokrótce, ekspozując i wyostrzając różnice między nimi:

- 1) perfekcyjno-masochistyczny,
- 2) niefrasobliwy,
- 3) estetyczno-ekspresyjny,
- 4) kreatywny,
- 5) sprawozdawczo-korekcyjny.

Styl perfekcyjno-masochistyczny często łączy w sobie dwie tendencje. Tendencje masochistyczne, wyrażające się skłonnością do obwiniania i karania siebie za faktyczne i domniemane błędy, oraz tendencje perfekcjonistyczne, wyrażające się minimalną tolerancją na dostrzegane rozbieżności między zamierzonymi i często precyzyjnie wyobrażony-

mi celami a stanem faktycznym, zazwyczaj występują łącznie. Często mówi się o tzw. neurotycznym perfekcjonizmie. Niemniej jednak wśród przedstawicieli sportów wyczynowych i w ogóle wśród osób dążących do mistrzostwa i wirtuozerii prawdopodobnie można znaleźć osoby, które zasługują na miano perfekcjonistów, chociaż nie zasługują na miano neurotyków lub masochistów. U przedstawicieli tego stylu na pierwszy plan wybijają się takie cechy, jak wewnętrzny przymus realizowania wyidealizowanych lub przynajmniej bardzo ambitnych celów (które dla większości osób wydają się nierealne) oraz nawykowe przypisywanie niemal całej odpowiedzialności za rezultaty tylko sobie. Masochizm może się wyrażać poczuciem winy lub wstydu w przypadku niezadowolających rezultatów, co może prowadzić w konsekwencji do karania się w formie zwiększenia intensywności wysiłków (więcej godzin pracy, treningu itp.) oraz odmawiania sobie „nieproduktywnych przyjemności”, które w subiektywnym odczuciu nie przyczyniają się do realizacji celu. Masochizm przejawia się również tym, że w myśl dewizy *Per aspera ad astra* („Przez cierpienie do gwiazd”) osoba taka jest skłonna ponosić wszelkie możliwe koszty, wyrzeczenia i cierpienia w imię realizowanego celu.

Styl niefrasobliwy jest przeciwieństwem poprzedniego. Wyraża się brakiem przywiązania do określonych, doprecyzowanych i długoterminowych celów. Wyraża się także niechęcią do posługiwania się kategorią błędu w odniesieniu do własnych działań czy decyzji. Kategoria taka jak własny błąd jest nieobecna w repertuarze pojęć wykorzystywanych przez stosujące opisywany styl osoby do interpretacji własnych poczynań i zdarzeń, w których uczestniczą. Rozbieżności pomiędzy stanami oczekiwanymi i pożądanymi a stanem faktycznym korygowane są na bieżąco na podstawie kryterium hedonistycznego (przyjemne–nieprzyjemne). Oportunistyczny sposób reagowania jest elastyczny i wrażliwy na sytuacyjny bilans kosztów i zysków. Średnio- i długoterminowe cele są niepożądane, gdyż usztywniają repertuar zachowań, zmuszając do większej konsekwencji. Pogarszają także bilans emocjonalny wynikający z bieżącego samopoczucia, będącego pochodną dopasowywania się do aktualnych sytuacji. Dewiza pełnego „bycia tu i teraz”, dla innych trudna i niezbyt zrozumiała, jest dla osób stosujących ten styl czymś oczywistym.

Styl estetyczno-ekspresyjny również wyraża się plastycznością, tyle że w odniesieniu do modyfikowania czy zmieniania posiadanych (choć niekoniecznie doprecyzowanych) celów. Orientacja estetyczna oznacza między innymi wrażliwość na kompozycję wszystkich elementów pola percepcji i nie tylko. Dysonanse, sprzeczności czy niespójności przeskadzają, są denerwujące i niemile widziane. Rozbieżność między celem

a wynikiem jest swego rodzaju dysonansem wywołującym dyskomfort. Redukcja rozbieżności między celem a wynikiem (stanem faktycznym, stanem aktualnym) możliwa jest na dwa sposoby – poprzez uporczywe dopasowywanie wyników do założonego celu (tak czynią perfekcyoniści) albo poprzez dopasowywanie celów do aktualnego wyniku czy sytuacji. Zwykle, choć w różnych proporcjach, korzystamy z obydwu możliwości – poprawiając wyniki albo też modyfikując bądź zmieniając wcześniejsze cele. Typ estetyczno-ekspresyjny równie chętnie korzysta z obydwu możliwości i często czyni to z łatwością oraz gracją. Estetyczność może wyrażać się także w sposobie reagowania na dostrzegane błędy (rozbieżności). Jeśli jest się osobą o orientacji estetycznej, to i na własne błędy reaguje się w sposób estetyczny. Nie wystarczy się rozplakać, należy zrobić to ładnie, przekonująco i z uwzględnieniem kontekstu społeczno-sytuacyjnego. Cele i zamiary mogą być ważne, lecz nie najważniejsze. Jeśli już pojawił się błąd, do którego się przyczyniliśmy, należy go wyrazić i zdyskontować w sposób estetyczny, odpowiednio dostosowując formę i siłę jego ekspresji. Można go przerobić na temat do konwersacji lub „krótkie opowiadanie” lub w jakikolwiek inny sposób (plastyczny i ekspresyjny) wyrazić to „niepowtarzalne doświadczenie” i swój stosunek do niego. Dodajmy jeszcze, że estetyczna orientacja i analogiczny stosunek do własnych i cudzych błędów nie oznacza, że jest się uznanym artystą lub zamierza się nim zostać. Do tego potrzebny jest jeszcze wysoki współczynnik perfekcjonizmu.

Być może **styl kreatywny** nie zasługuje na osobną kategorię. Może on współlistnieć z dwoma poprzednimi, czyli niefrasobliwym oraz estetyczno-ekspresyjnym. Kreatywność polegałaby tu na łatwości modyfikowania i przeformułowania wcześniej pomyślanych celów, reprezentowanych w postaci ogólnej idei, lecz bez sprecyzowanych planów jej realizacji. W wersji modelowej kreatywny stosunek do błędów polegałby na dostrzeganiu w ubocznym efekcie swojego działania (który z punktu widzenia wcześniej założonego celu należałoby uznać za błąd) bardziej atrakcyjnego (lub ważkiego) celu niż ten, który próbowaliśmy realizować. Historia odkryć naukowych dostarcza wielu tego typu przykładów. Pojawienie się pleśni w przypadku badań Alexandra Fleminga, „psychiczne wydzielanie śliny” w przypadku badań Iwana Pietrowicza Pawłowa nad działaniem gruczołów trawiennych, były zakłóceniami lub okolicznościami niepożądanymi, ale doprowadziły do odkrycia penicyliny oraz powstania koncepcji odruchów warunkowych. Według anegdoty idea **częściowego** (nie-regularnego) **wzmacniania** pożądanых reakcji zrodziła się u Burrhusa Frederica Skinnera wskutek niekorzystnej okoliczności (i jego determi-

nacji do kontynuowania badań), że w weekend nie można było dokupić pokarmu dla szczurów, stąd też pojawił się pomysł, by podawać go tylko po niektórych (pożądanych) reakcjach tych zwierząt.

Styl sprawozdawczo-korekcyjny najbardziej kojarzy się z podejściem inżynierskim – racjonalnym, pragmatycznym i zdystansowanym, nastawionym na eliminowanie wielkości błędów testowanego urządzenia. To, że wielkość błędu w początkowej fazie realizowanego projektu wykracza poza pożądane parametry, zwykle nie jest żadnym zaskoczeniem ani źródłem negatywnych emocji, przed którymi trzeba by się jakoś bronić. Podejmowane działania ukierunkowane są na wyeliminowanie niepożądanych efektów lub zredukowanie znaczenia i konsekwencji tych pojawiających się błędów. Działania te ukierunkowane są pytaniem w stylu „Jak to zrobić, aby...”. Zmieniamy zatem warunki, mierzymy i rejestrujemy wyniki, aż rejestrowane odchylenia znajdują się w (wąskim) obszarze tolerancji³.

Styl ten jest powszechny i oczywisty w kontekście zarządzania jakością, udoskonalania wytworów techniki (technologii), a także z zarządzania organizacjami o specjalnym i specjalistycznym przeznaczeniu, wymagających najwyższych umiejętności i perfekcji. Natomiast trudniej go odnaleźć w odniesieniu do realizacji osobistych celów życiowych, gdzie specjalistyczna, wąsko rozumiana perfekcja nie jest wartością najwyższą. Nie musi bowiem przyczyniać się do satysfakcji z życia. Co więcej, jej związek z subiektywną jakością życia jest niejasny i problematyczny.

Gdyby zapytać, który z zasygnalizowanych stylów reagowania na błędy jest „najlepszy” lub „najgorszy”, trudno byłoby o jednoznaczną odpowiedź. Ich przydatność i walory możemy bowiem oceniać pod kątem co najmniej dwóch kryteriów: korzystny z punktu widzenia efektywności uczenia się i skuteczności osiągania założonych celów albo pod kątem satysfakcji z życia oraz subiektywnych wskaźników jakości życia. Jeśli mamy na względzie kryterium pierwsze, czyli sprzyjające „wycuczalności”, to ostatnie dwa style (kreatywny i sprawozdawczo-korygujący) wydają się lepsze od dwóch wcześniejszych, tj. niefrasobliwego i estetyczno-ekspresyjnego. Styl perfekcyjny z innych powodów także sprzyja wycuczalności, pod warunkiem że nie będą mu towarzyszyć tendencje masochistyczne.

³ Mechaniczne przenoszenie takiego postępowania na inne obszary aktywności, i w ogóle tendencja do pospiesznego naprawiania już popełnionych błędów, mogą okazać się zgubne. Upieranie się przy skorygowaniu czy „wymazaniu” wcześniejszego błędu może stać się przyczyną kolejnych błędnych decyzji. Przypomina o tym anegdota o ojcu, którego synowie grywali w karty (na pieniądze), a ojciec ich bił, prawdopodobnie by ich czegoś oduczyc. Pytanie-zagadka brzmi: Za co ojciec bił swoich synów? Czy za to, że grywali w karty? Czy za to, że przegrywali? Otóż nie, ojciec bił ich za to, że próbowali się „odegrać”.

Ważne jest, aby wewnętrzna atrybucja dostrzeganych błędów nie pociągała za sobą tendencji do negatywnej oceny własnej osoby, lecz ograniczała się jedynie do wykonywanej czynności. Jeśli spojrzeć na to pytanie pod kątem satysfakcji z życia, odpowiedź staje się jeszcze trudniejsza i mniej jednoznaczna. Można zaryzykować stwierdzenie, iż w przyjaznych warunkach środowiskowych styl niefrasobliwy zyskiwałby na przydatności i adekwatności, natomiast w trudnych, surowych i nieprzyjaznych okolicznościach zyskiwałyby na znaczeniu te style lub ich konfiguracje, które bardziej od innych sprzyjają lepszej wyuczalności. Poza tym ich ocena zawsze będzie osadzona w jakimś (często domyślnym, niewyeksplikowanym) systemie wartości.

Czego uczymy się na własnych błędach?

Podobno uczymy się na błędach. Niechybnie czegoś się uczymy przy okazji popełniania błędów. Kluczowe pytanie brzmi jednak: **Czy uczymy się, jak je popełniać** (szybciej, częściej, łatwiej), **czy raczej jak ich unikać**? A może uczymy się jeszcze czegoś innego? Inne pytanie, które warto postawić, to: Czy lepiej uczyć się na błędach własnych, czy cudzych? Rodzi to kolejne pytanie: Czym różni się uczenie się na własnych, od uczenia się na cudzych błędach?

Mówi się, że *Historia magistra vitae est*. Parafrazując: Czy lepiej uczymy się życia na historii własnych sukcesów i niepowodzeń, czy na cudzych? Zacznijmy od błędów własnych. Oznacza to uczenie się na podstawie własnego doświadczenia, a ściślej korzystanie z pewnych jego elementów, w sytuacji gdy program zachowania, zwany procedurą, nie doprowadził do pożądanego rezultatu, czyli zakończył się niepowodzeniem. Przypomnijmy, że aby dostrzeżoną rozbieżność między pożądanym celem (niekoniecznie zwerbalizowanym) a uzyskanym rezultatem można było uznać za „błąd własny”, musi dojść do zauważenia własnego wkładu w przebieg zdarzeń, przypisania choćby częściowej odpowiedzialności sobie. Atrybucja odpowiedzialności może dotyczyć stałej wewnętrznej dyspozycji w rodzaju „Głupi jestem” lub doraźnej (zmiennej) dyspozycji w rodzaju „Bo byłem zdenerwowany”.

Najkrótsza odpowiedź na pytanie, czego uczymy się na błędach własnych, mogłaby brzmieć, że łatwo uczymy się obydwu – na pozór sprzecznych reakcji – jak je popełniać oraz jak ich unikać. To, którą z dwóch komplementarnych odpowiedzi uznamy za bardziej prawdopodobną, zależy będzie od specyfiki danego błędu, a przede wszystkim od ciężaru

gatunkowego jego konsekwencji oraz tego, czy są one natychmiastowe, czy odroczone w czasie.

Rozpatrując rolę i konsekwencje błędów w kontekście uczenia się i powstawania wiedzy negatywnej, możemy odwoływać się przede wszystkim do dwóch tradycji psychologicznych – behawiorystycznej i poznawczej. Zaczniemy od pierwszej. Prawidłowości dotyczące procesów warunkowania klasycznego i instrumentalnego, ustalane głównie na zwierzętach, odnoszą się jak najbardziej także do ludzi. Rola świadomości w kierowaniu zachowaniem jest przeceniana, nie tylko w psychologii potocznej. Można całkiem dobrze, a niekiedy nawet lepiej, przewidywać zachowania ludzi, abstrahując od ich świadomości i nie odwołując się do tego enigmatycznego konstruktów. Pamięć i zdolność uczenia się to uniwersalne właściwości nie tylko człowieka, lecz również mniej złożonych organizmów z roślinami włącznie. Stąd też, wbrew potocznym konotacjom, zapamiętywanie sekwencji zdarzeń oraz samoczynnie przebiegających operacji poznawczych nie musi być poprzedzone zamiarem czy świadomą intencją ich zapamiętania.

Wprawdzie nasza pamięć rejestruje wszystko, co nas dotyczy, ale dostęp do różnych „zapisów” jest różny, a dla świadomości („na życzenie”) utrudniony. Stąd też wykonanie dowolnej reakcji (także w sensie sekwencji operacji poznawczych), również tej błędnej, jest zapisywane, podlega „archiwizacji”. Dlatego też można powiedzieć, że już jednorazowe wykonanie danej reakcji – w sensie behawioralnym lub tylko w sensie wewnętrznych operacji poznawczych – zwiększa prawdopodobieństwo powtórzenia takiej reakcji w podobnych okolicznościach w przyszłości. Dlatego, popełniając błąd (niezależnie od intencji oraz jego konsekwencji), uczymy się niechęć, jak następnym razem popełnić go łatwiej i szybciej. Jeśli jednak w którymś momencie pojawi się – na szczęście – także reakcja alternatywna, która zostanie wykonana większą ilość razy (bo na przykład okazała się bardziej korzystna), możemy liczyć, że w przyszłości jako pierwsza pojawi się właśnie ona. Z tego punktu widzenia nauczycielski pomysł, by błędy ortograficzne popełnione w dyktandzie pisać kilkadziesiąt razy w wersji poprawnej, wydaje się całkiem racjonalny.

Uczenie się na podstawie własnego doświadczenia (*experience learning*) to w gruncie rzeczy to samo co behawiorystyczne **uczenie się konsekwencji własnych reakcji**. Z kolei uczenie się na własnych błędach w dużym stopniu nakłada się na powracający problem roli kar w modyfikowaniu ludzkich działań. Problem ten najczęściej dyskutowany jest w kontekście wychowania (por. Mika 1969). Przypomnijmy zatem niektóre wnioski i ustalenia w tym zakresie.

Po pierwsze, o czym dobrze wiadomo z badań nad warunkowaniem instrumentalnym, bardzo ważne jest, czy kara pojawi się natychmiast po wykonaniu danej reakcji, czy z opóźnieniem czasowym. Jeśli kara jest odroczone w czasie, nie bardzo wiadomo, za co jest się karanym i czego należy unikać. Czy powtórnego wykonania danej reakcji, czy sytuacji bycia ukaranym, a może osoby lub instytucji, która karę wymierzyła?

Po drugie, lepiej jeśli związek pomiędzy wykonaną reakcją ma charakter bezpośredni i naturalny, a nie zapośredniczony oceną i reakcją innej osoby lub instytucji. Konkretyzując, bardziej jednoznaczna i przekonująca konsekwencją takiej reakcji jak przechodzenie przez ulicę na czerwonym świetle będzie potrącenie przez nadjeżdżający samochód niż reprimenda lub mandant ze strony policji. Jeszcze gorzej dla procesu uczenia się, jeśli mandat (będący zarazem informacją zwrotną) pojawi się z wielodniowym opóźnieniem, po odczycie zapisu z monitoringu. Co więcej, o czym rzadziej się wspomina, odroczone pojawienie się negatywnych konsekwencji własnej reakcji poprzedzone jest często nagradzającymi konsekwencjami. Wielu niepożądanych zachowań i złych nawyków dałoby się uniknąć, gdyby sekwencję nagród i kar udało się odwrócić.

Dotyczy to w szczególności wielu nałogów. W przypadku używania i nadużywania alkoholu (problemu alkoholowego) mamy do czynienia z sytuacją, gdy negatywne objawy fizjologiczne (zwane kacem) pojawiają się dopiero po wielu godzinach, zwykle następnego dnia. Poprzedzane są stanem rauszu, pobudzenia energetycznego i podwyższonego (zazwyczaj) nastroju. Gdyby odwrócić tę sekwencję zdarzeń tak, aby wielogodzinny kac poprzedzał nagradzające psychofizjologiczne efekty, alkoholizm przestałby być problemem społecznym. Upraszczając: niektóre „błędy” bywają przyjemne, a ich konsekwencje są na tyle odroczone w czasie, że nie są możliwe do powiązania w sposób automatyczny (na poziomie emocjonalnym, odruchowo-warunkowym). Również na poziomie analityczno-poznawczym doszukanie się związku pomiędzy niegdyśiejszymi decyzjami (lub ich zaniechaniem) a aktualnymi konsekwencjami jest bardzo trudne.

Po trzecie, gdy mowa o skuteczności kar, postuluje się – niewątpliwie słusznie – by ukazać alternatywne (akceptowane) sposoby realizacji tego samego celu. Pojawia się jednak pytanie praktyczne: Jak to robić? Poinstruować czy raczej zademonstrować? Zademonstrować osobiście czy tylko przy użyciu filmu? A może proponując udział w zaimprovizowanej psychodramie, po czym poprosić o ponowne wykonanie i kilkukrotne powtórzenie, a następnie entuzjastycznie pochwalić? W kontekstach szkoleniowych każdy z wymienionych elementów mógłby okazać się pomocny.

Po czwarte, kara nie powinna być zbyt awersyjna, choć dobrze, by była wystarczająco odczuwalna. Jeśli w subiektywnym odbiorze konsekwencje własnej reakcji okażą się zbyt nieprzyjemne, pojawia się **niebezpieczeństwo generalizacji**. Innymi słowy, jednostka nauczy się unikać nie tylko tego konkretnego błędu, lecz całej klasy podobnych reakcji, a także okoliczności, w których to się zdarzyło. Oznacza to, że wprawdzie ktoś nauczy się „unikać błędu”, lecz – w szczególnym sensie – konkretny błąd nie będzie już występował, gdyż jednostka nauczy się (wskutek uwarunkowania) unikać całego obszaru aktywności, podczas której tego typu błędy mogą się zdarzać. Wyobraźmy sobie, że ktoś, idąc za przykładem przyjaciół, kupił na kredyt akcje konkretnej „śmieciowej” spółki, co skończyło się stratą finansową i wielkim rozczarowaniem. Od tego momentu niefortunny akcjonariusz może unikać nie tylko giełdy (GPW), lecz wszelkich inwestycji oraz instytucji finansowych. Można powiedzieć, że skutecznie unika on ponownego popełnienia tego samego błędu kosztem unikania całej klasy sytuacji związanych z operacjami finansowymi. A w ogóle należałoby zapytać, na czym dokładnie polegał ów błąd: czy na kupieniu akcji X, czy na kupieniu jej na kredyt, czy na przedwczesnej sprzedaży, czy może błędem jest dokonywanie jakichkolwiek transakcji giełdowych?

Reasumując, warto podkreślić, że skuteczne unikanie wcześniej popełnionego błędu nie musi oznaczać jego skorygowania poprzez zmodyfikowanie danej procedury (aktywności). Może oznaczać – i często tak właśnie jest – unikanie danego typu aktywności i okoliczności z tym związanych.

Jak wynika z badań inspirowanych koncepcją dysonansu poznawczego Leona Festingera (1987), małe (niejako symboliczne) nagrody zewnętrzne mogą wywierać silniejszy wpływ na pożądane zachowanie niż duże. Tę, sprzeczną z potoczną intuicją, zależność interpretuje się tak, że czynniki zewnętrzne (zarówno nagrody, jak i kary) niejako zwalniają jednostkę od szukania innych (wewnętrznych) uzasadnień dla własnego postępowania, i tym samym osłabiają jej motywację wewnętrzną. Robię coś, „bo dobrze mi płacą”, zwykle zamyka dyskusję i nie wymaga dodatkowych komentarzy. Natomiast jeśli robię coś, mimo że „marnie mi płacą” lub nie płacą mi wcale (jak w przypadku wolontariatu), wymaga to (choćby na własny użytek) dodatkowego uzasadnienia odwołującego się do motywacji wewnętrznej w rodzaju: „bo lubię to robić”, „bo tak jest uczciwie”.

Podobnie wygląda sytuacja z zewnętrznymi ewidentnymi karami oraz karami symbolicznymi, np.: „Przestań, bo przykro mi na to patrzeć”.

Behawiorystyczne pojęcia kary i nagrody, których teoretyczny sens, zwłaszcza w odniesieniu do ludzi, jest sprawą dość dyskusyjną, okazują się blisko spokrewnione z cybernetycznym pojęciem sprzężenia zwrotnego, a tzw. **konsekwencje zachowania z informacją zwrotną**. Czy zatem sama obecność informacji zwrotnej może być czynnikiem nagradzającym? W nawiązaniu do koncepcji Alberta Bandury i do idei uogólnionego przekonania o własnej skuteczności można sądzić, że każda informacja zwrotna, a przynajmniej sygnalizująca poprawę własnej skuteczności w odniesieniu do danej czynności lub realizacji danego celu, jest czynnikiem nagradzającym. Natomiast informację o braku postępów lub o obniżeniu sprawności trudno nazwać czynnikiem nagradzającym, choć w przypadku osób o nastawieniu perfekcjonistycznym może być czynnikiem motywującym.

Tak czy inaczej, informacje zwrotne w kontekście korygowania błędów i doskonalenia umiejętności są czymś niezwykle ważnym, wręcz koniecznym z poznawczego punktu widzenia. Panuje w tej kwestii powszechna zgoda wśród autorów zajmujących się doskonaleniem umiejętności praktycznych (m.in. Hunt 2008; Ericsson i Pool 2016). Informacje zwrotne dostępne są wszak we wszelkich formach tutoringu, mentoringu czy superwizji oraz w tzw. grupach Balinta. Można również twierdzić, że dwie spośród pięciu kluczowych umiejętności przypisywanych przełomowym innowatorom, tj. *questioning*⁴ oraz *networking*, są poza wszystkim innym, dobrym sposobem na bieżące uzyskiwanie informacji zwrotnych (Dyer, Gregersen i Christensen 2011, 2012).

Reasumując, to, czy popełniwszy błąd, „nauczmy” się, jak go powtórzyć następnym razem, czy raczej jak go uniknąć w analogicznym kontekście, zależy w dużej mierze od jego bezpośrednich konsekwencji, czyli od rozkładu wzmocnień. W obydwu przypadkach mamy do czynienia z najprostszą formą uczenia się, trudną do odróżnienia od warunkowania instrumentalnego lub bycia „tresowanym” przez okoliczności. Nie gwarantuje to uzyskania wyższego poziomu kompetencji, potrzebnych do skutecznej realizacji bardziej złożonych celów. Innymi słowy, popełniając błąd, dowiadujemy się, jaka reakcja w danych okolicznościach jest nieskuteczna lub wręcz wysoce niepożądana. Jednak nie wynika z tego automatycznie, jaka reakcja byłaby skuteczna, ani nawet czy w danym kon-

4 W polskiej wersji językowej *questioning* zostało przetłumaczone jako „kwestionowanie”. Wydaje się, że bardziej odpowiednim synonimem byłoby jednak „dopytywanie”, co nie przekreśla faktu, że jeśli uporczywie dopytujemy o różne rzeczy – jak mają to w zwyczajach dzieci w starszym wieku przedszkolnym – to w pewnym sensie kwestionujemy zastany stan rzeczy(wistości).

tekście możliwa jest inna satysfakcjonująca reakcja. Być może jedyne co można zrobić, to unikać takich okoliczności. Korzystne zdyskontowanie popełnionego błędu wymaga między innymi przejścia na wyższy poziom złożoności poznawczej i intelektualnego przeanalizowania całej sytuacji, wyprowadzenia prawidłowych wniosków i pojęciowego uogólnienia konkretnego doświadczenia. A na koniec byłoby dobrze jak najplastyczniej wyobrazić sobie siebie zachowującą/ego się w alternatywny sposób.

Wprowadzanie wniosków również stanowi okazję do popełnienia kolejnych, interpretacyjnych błędów. Przypomina się tutaj opowieść o Sowizdrzale, który odwiedzając (niczym Guliwer) nieznane krainy, dowiedział się – ku swemu zaskoczeniu – iż tubylcy mają dziwny zwyczaj, by przed zaśnięciem podkładać sobie pod głowy coś, co nazywali poduszkami, a co przypominało worek wypełniony gęsim pierzem. Sowizdrzał, będąc istotą nieufną, ale ceniącą empirię, postanowił (z ostrożną) wypróbować ten dziwny zwyczaj, kładąc na kamieniu jedno piórko przed udaniem się na spoczynek. Obudziwszy się z obolałym karkiem, skonkludował, iż całe szczęście, że użył tylko jednego piórka, bo gdyby posłużył się (całą) poduszką, mogłoby się to skończyć tragicznie.

Uczenie się na błędach a kwestia metawiedzy

Wiedza negatywna może być dla nas źródłem informacji o tym, że coś nie istnieje lub nie posiada określonych właściwości (że nie jest „takie”) oraz że w określonych warunkach coś jest niemożliwe do zrobienia lub zaistnienia. Szczególnym rodzajem wiedzy negatywnej jest poczucie, że czegoś nie wiemy lub nie rozumiemy oraz wiedza (o tym), czego nie wiemy. Ten ostatni rodzaj wiedzy negatywnej bywa nazywany *negative self-reflexive knowledge* (Gartmeier et al. 2010; Gartmeier, Papadakis i Straser 2017). Jak wiemy, wiedza proceduralna niechętnie poddaje się próbom werbalizacji. Stąd też i próby nakreślenia relacji między negatywną wiedzą proceduralną a metawiedzą okazują się kłopotliwe w płaszczyźnie pojęciowej. Jeśli pozytywna wiedza proceduralna polega na umiejętności poprawnego i skutecznego zrobienia czegoś, to na czym polegałaby negatywna wiedza proceduralna? Jeśli pozytywna wiedza proceduralna wyraża się tym, że wiemy, jak coś zrobić, to najprościej byłoby powiedzieć, że wiedza negatywna wyraża się w tym, że wiemy, czego (lub jak) nie robić, aby zrealizować domyślny cel. Kłopot w tym, że jak zauważa Marvin Minsky: „Wiedza o tym, czego nie robić, nigdy nie ujawnia się w zachowaniu” (Minsky 1994, s. 13, tłumaczenie własne autora) (*never appears in behavior*). O tym, że ktoś posiada stosowną (proceduralną) wiedzę

negatywną, możemy wnioskować tylko w sposób pośredni – **nie obserwujemy** bowiem prób nieskutecznego zrobienia czegoś. Należałoby dodać, że równocześnie obserwujemy skuteczne realizowanie danej czynności.

Nieobecność nieskutecznych (niejako błędnych) reakcji nie pozwala jednak wnioskować o statusie wykorzystywanej wiedzy, tj. czy mamy do czynienia z refleksyjną i uporządkowaną „samowiedzą” w tym zakresie, czy też brak błędnych reakcji ma charakter mimowolny, wynika na przykład z negatywnego uwarunkowania awersyjnymi konsekwencjami alternatywnych wzorców reakcji. Upraszczając, jeśli kilkuletnie dziecko omija kontakty elektryczne i nie wkłada do nich metalowych przedmiotów, to prawdopodobnie dysponuje jakąś wiedzą. Być może taką, że grozi to dostaniem klapsa lub że majstrowanie przy kontakcie może okazać się bolesne (bo w kontakcie siedzi coś groźnego). A może dysponuje też jakąś wiedzą deklaratywną, związaną z prądem i konsekwencjami bliskich z nim kontaktów. Abstrahując od tego przykładu – jest jeszcze inna możliwość. Jak na razie nie obserwujemy błędnej reakcji, ponieważ (na przykład wskutek naśladownictwa) jako pierwsza wytworzyła się reakcja prawidłowa. Jeśli jednak nie towarzyszy temu żaden rodzaj metawiedzy, to nieadekwatna (błędna) reakcja może pojawić się w przyszłości, gdy okoliczności sytuacyjne ulegną zmianie.

Negatywna wiedza proceduralna może mieć zatem **charakter intuicyjny** (czujemy, że „lepiej tego nie robić”, choć nie bardzo wiemy dlaczego, i nie robimy tego). Albo nawet nie robimy czegoś, bo to nas jakoś nie interesuje. Może mieć **charakter refleksyjny** – dysponujemy jakimiś przekonaniem i argumentami, które uzasadniają nierobienie tego „w taki sposób”. Może też mieć charakter **wtórnie zautomatyzowany** (a tym samym nieuświadomiany), na przykład konsekwentnie unikam pewnej potrawy (nie wiedzieć czemu), mimo że nie pamiętam, iż kiedyś się nią zatrąłem.

Metawiedza – jej walory i ograniczenia

Wtedy gdy negatywna wiedza proceduralna staje się **metawiedzą**, przyjmuje ona formę typową dla wiedzy deklaratywnej. Zyskuje postać mniej lub bardziej rozbudowanych i uporządkowanych przekonań, które są zwerbalizowane lub przynajmniej częściowo pozwalają się werbalizować. Metawiedza nie musi się odnosić do konkretnej procedury lub jej treści. Może dotyczyć szerszego kontekstu realizowania danej czynności (aktywności) oraz podmiotowych warunków, które wpływają na jej przebieg i efektywność. W filmie *Ludzie honoru* możemy obserwować, jak młody adwokat (w jego roli Tom Cruise) boryka się z trudnym zadaniem obrony

dwóch żołnierzy oskarżonych o zabójstwo kolegi. Adwokat, konfrontując się z tym złożonym zadaniem i próbując obmyślić strategię obrony, często miota się po mieszkaniu z kijem baseballowym w garści. W trakcie burzliwej wymiany zdań ze współpracownikami, gdy sytuacja wydaje się beznadziejna, stwierdza nagle: „Lepiej mi się myśli z kijem”. Sięga po kij i natychmiast przychodzi mu do głowy nowy pomysł. Cała sytuacja jest bardzo przekonująca psychologicznie, gdyż skądinąd wiadomo, że twórcze pomysły pojawiają się najczęściej w ruchu, w trakcie wykonywania innej, mało absorbującej poznawczo czynności (Goldberg 1998). Tu jednak ważniejsze jest coś innego – konstatacja „Lepiej mi się myśli z kijem” to przykład metawiedzy, uwzględniającej wpływ kontekstu na przebieg własnych procesów poznawczych.

Niektóre spośród pojedynczych doświadczeń życiowych, związanych z własnymi reakcjami i przeżyciami oraz ich konsekwencjami, zostają wyartykułowane i uogólnione (zazwyczaj nadmiernie). Dzięki temu stają się poznawczo dostępne na poziomie pojęciowym. Pytanie brzmi: W jakich okolicznościach okazują się przydatne, kiedy stają się dostępne?

Niewątpliwie stają się one dostępne jako temat do konwersacji lub jako temat na krótkie opowiadanie. Stają się dostępne w ramach prowadzonych dyskursów i w ogóle dla celów narracyjnych. Nie znaczy to jednak, że metawiedza jest równie łatwo dostępna w konkretnych, praktycznych okolicznościach, wymagających szybkich (najlepiej zautomatyzowanych) reakcji, często pod presją czasu. Zauważmy, że wszelkie mniej lub bardziej abstrakcyjne przekonania, dotyczące na przykład „ludzi” (w ogóle), „kobiet”, „mężczyzn” czy „dzieci”, aby można było je odnieść do zachowania konkretnej osoby w konkretnych okolicznościach, wymagają daleko idącej transformacji poznawczej. A to jest sprawą trudną, czasochłonną i *de facto* prawie niemożliwą. Bo czy mój przyjaciel X, żona, teściowa lub szef są ludźmi? W płaszczyźnie pojęciowej zapewne tak, natomiast w płaszczyźnie behawioralnej są konkretnymi osobami, niepowtarzalnymi indywiduami, uwikłanymi w długą historię wzajemnych interakcji i epizodów, w których akcja jednej strony wywoływała reakcję drugiej. W dodatku każda ze stron jest zwykle przekonana, że sekwencja ważkich zdarzeń (i własne reakcje) została zapoczątkowana i sprowokowana przez drugą stronę.

Zmierzam do konkluzji, że metawiedza jest zwykle spóźniona lub wręcz niedostępna w kontekście zdarzeń rozgrywających się w czasie rzeczywistym i prowokujących do spontanicznych reakcji. W szczególności dotyczy to relacji międzyludzkich i w ogóle sytuacji wzbudzających silne emocje. Metawiedza zwykle jest spóźniona lub przynajmniej przesunięta

w czasie w stosunku do spontanicznej, czyli nawykowej, zautomatyzowanej wiedzy proceduralnej. Zwykle włącza się *post factum* lub przynajmniej w następnej kolejności. Niemniej jednak jej obecność umożliwia wtórne opracowanie poznawcze tego, co się wydarzyło, lub tego, co wciąż jest *in statu nascendi*, trwa i dzieje się nadal. Umożliwiając poznawcze zdystansowanie się do konkretnej sytuacji (w tym własnego zachowania) poprzez przyjęcie innej perspektywy, poznawcze uwzględnienie szerszego kontekstu, pozwala na skorygowanie wcześniejszego zachowania i zmodyfikowanie oceny sytuacji. Może zapobiec eskalacji wzajemnie napędzających się (na zasadzie dodatniego sprzężenia zwrotnego) destruktywnych działań. I chociaż – mówiąc słowami Hegla – „Sowa Minerwy wylatuje po zmierzchu, a nie o świcie” (Hegel 1969, s. 11), niemniej jednak jej przylot „czyni wielką różnicę”.

Metawiedza, mimo jej ograniczonej dostępności w konkretnych okolicznościach, bywa przydatna nie tylko *ex post*, lecz również „przed” lub raczej „zanim”. Przydaje się i bywa wykorzystywana przy planowaniu i ocenie przyszłych działań, przy określaniu średnio- lub długoterminowych celów (projektów) i sposobów ich realizacji. Wydaje się, że sama złożoność planowanego projektu wymusza przejście na wyższy poziom abstrakcji. Wymaga bardziej analitycznego i deliberatywnego podejścia oraz wykorzystywania informacji pochodzących z różnych źródeł. Nie gwarantuje to jeszcze sukcesu. Istotne, czy jest to całkiem nowy projekt, czy inna wersja już realizowanych projektów. Tylko w tym ostatnim przypadku można oczekiwać konstruktywnego wykorzystania wcześniejszych doświadczeń i korekty wcześniejszych błędów.

Wiadomo również, że typowym błędem, występującym przy planowaniu ambitniejszych, długoterminowych projektów, jest niedocenywanie finansowych kosztów oraz czasu potrzebnego do ich realizacji. W przypadku większych inwestycji, czy to publicznych, czy prywatnych, faktyczne koszty i czas realizacji są zwykle niedoszacowane. Koszty okazują się często wielokrotnością zakładanej wielkości. Sztandarowym przykładem może być budowa Portu Lotniczego Berlin-Brandenburg (Gerald i Stingl 2016), które pierwotnie miało zostać otwarte w 2011 roku, a w 2017 wciąż czekało na otwarcie. Należy dodać, że pierwotny koszt budowy przewidywał kwotę 1,5 mld euro, w trakcie prowadzenia prac uległ zwielokrotnieniu i wynosi już 5,4 mld euro.

Metawiedza to między innymi przekonania i oceny dotyczące własnej wiedzy i praktycznych kompetencji w danej dziedzinie. To także przekonania i refleksje odnoszące się do uwarunkowań przebiegu własnych procesów poznawczych i ich jakości. Dla subiektywnej jakości życia z kolei

szczególnie przydatnym rodzajem wiedzy byłaby orientacja w odniesieniu do reguł funkcjonowania własnych emocji i motywacji (Mudyń i Maciuszek 2010; Bauer i Mulder 2013).

Metawiedza a deficyty wiedzy proceduralnej

Byłoby miło, gdyby metawiedza dotycząca własnych kompetencji (czyli wiedzy proceduralnej) w danej dziedzinie mogła równoważyć czy kompensować niedostatki odpowiednich umiejętności. Innymi słowy, byłoby rzeczą pożądaną, żebyśmy im mniej umiemy czy potrafimy, tym bardziej i więcej o tym wiedzieli. A jeszcze lepiej gdybyśmy wiedzieli, czego nie wiemy i czego nie potrafimy. Okazuje się jednak, że jest wręcz przeciwnie. Justin Kruger i David Dunning (1999) w artykule pod znamienym tytułem *Unskilled and Unaware of it...* („Niekompetentni i nieświadomi tego...”) referują wyniki czterech badań, których wymowa jest jednoznaczna, ale niezbyt optymistyczna. W badaniach brali udział studenci Cornell University, uczęszczający na różne kursy z zakresu psychologii. W kolejnych badaniach uczestniczyły inne osoby. Przy użyciu testów w zobiektywizowany sposób badano ich umiejętności związane z poczuciem humoru, gramatyką i wnioskowaniem logicznym. Każdorazowo proszono je także o ocenę swoich kompetencji w porównaniu z innymi studentami na 100-punktowej skali, gdzie 0 oznaczało najniższy wynik, 99 – najwyższy, a 50 „najbardziej przeciętny”. Testowe wyniki zostały porangowane od najniższego do najwyższego. Następnie uporządkowane w ten sposób wyniki podzielono na kwartyle (pierwszy kwartył obejmował 25% najniższych wyników, kwartył czwarty oznaczał 25% najwyższych wyników w grupie).

Okazało się, że ci, którzy uzyskiwali najślabsze wyniki (pierwszy kwartył), w wyjątkowy sposób przeceniali swoje umiejętności i szacowali je, lokując w obrębie trzeciego kwartyła. Średnia rozbieżność oscylowała wokół 50 punktów procentowych, co oznacza połowę dostępnej skali. Natomiast osoby, które uzyskiwały bardzo wysokie wyniki (czwarty kwartył), systematycznie nie doceniały swych umiejętności, choć różnice nie były tu tak duże i nie zawsze istotne statystycznie. Ponadto okazało się również, że pod wpływem dodatkowego treningu związanego z rozwiązywaniem danego typu zadań osoby o najniższych wynikach (pierwszy kwartył) bardzo wyraźnie ($p < 0,0001$) korygowały w dół oceny swoich kompetencji, czyli zaczynały metapoznawczo oceniać swoją (nie)kompetencję o wiele bardziej realistycznie. Podobny, choć słabszy efekt dał się zaobserwować u osób o najwyższych wynikach (czwarta

ćwiartka). Osoby te pod wpływem treningu podwyższyły (wcześniej заниżane) oceny.

Podobne wyniki, choć metodologia była niezbyt wyrafinowana, uzyskano również na grupie studentek (27 osób) kończących studia pielęgniarstwa (Baxter i Norman 2011). Studentki najpierw oceniały swoje kompetencje związane z udzielaniem pomocy w sytuacjach kryzysowych, potem ich zachowania były oceniane przez przełożonych w symulowanych sytuacjach, a na koniec ponownie wypełniały ten sam kwestionariusz, dotyczący własnych kompetencji. Badania ujawniły negatywne korelacje między wszystkimi szczegółowymi ocenami swych kompetencji (*self-assessment*) a zobiektywizowanymi ocenami zachowania w zainscenizowanych sytuacjach. Osoby, które w „teście zachowania” wypadły słabo, systematycznie przeceniały swoje kompetencje, natomiast osoby, który uzyskały wysokie wyniki, raczej nie doceniały swoich praktycznych kompetencji.

Przytoczone wyniki dają do myślenia. Jeden z nasuwających się wniosków to taki, że stwarzając ludziom warunki do „systematycznego” popełniania błędów i prowokując ich do koncentrowania się na wynikach (dostarczając im informacji zwrotnych o poprawności wykonania), przyczyniamy się do rozwoju ich metawiedzy (w sensie: wiem, czego nie wiem) w danym zakresie oraz w jakimś sensie motywujemy do podwyższania swych kompetencji i dalszego uczenia się.

Co więcej, w kontekście pięciostopniowego modelu nabywania kompetencji braci Dreyfus znajdujemy sugestię (Hunt 2008), że własne błędy stają się przedmiotem refleksji i okazją do korekty własnych zachowań dopiero po osiągnięciu zaawansowanego poziomu kompetencji, czyli w tzw. stadium biegłości. Przypomnijmy, że w modelu braci Dreyfus (1980, 2004) wyróżnia się pięć stadiów rozwoju kompetencji, tj.: nowicjusz (*novice*), zaawansowany początkujący (*advanced beginner*), kompetentny (*competent*), biegły (*proficient*) i mistrz (*expert*).

Wyróżnione stadia zostały zaproponowane przez autorów na podstawie obserwacji nabywania umiejętności w dwóch różnych, choć bardzo wymagających profesjach – w szkoleniu pilotów samolotów oraz programistów komputerowych. Model ten z powodzeniem został również zaadaptowany przez Patricję Benner (1984, 2004) do szkolenia i rozwoju zawodowego pielęgniarek. Okazał się przydatny w odniesieniu do nabywania wiedzy proceduralnej w różnych zawodach i w zakresie wielu praktycznych umiejętności. Andy Hunt, charakteryzując etap nabywania umiejętności, który uważa za przełomowy („kompetentny”), stwierdza, że dopiero na tym poziomie praktykujący adepci:

potrafią korygować swoje wcześniej niezadowolające umiejętności. Potrafią poddać refleksji to, jak to zrobili, i korygować swoje podejście w taki sposób, aby następnym razem zrobić to lepiej [...]. Potrafią też uczyć się na podstawie doświadczeń innych osób (Hunt 2008, s. 34, tłumaczenie własne autora).

Nawet jeśli w nich nie uczestniczyli, jedynie na podstawie ich werbalnych relacji. Można też powiedzieć, że dopiero na tym etapie potrafią uczyć się także na podstawie analizy przypadków (*case studies*). Umieją już w pełni wykorzystywać własne refleksje oraz uzyskiwane informacje zwrotne.

W tym momencie konieczne staje się wprowadzenie rozróżnienia dwóch rodzajów błędów. Kryterium rozróżnienia jest podwójne, tj. ich kaliber oraz powtarzalność sytuacji, w których można je popełnić ponownie lub się na nich uczyć. Są to tzw. **błędy życiowe** oraz **błędy wykonawcze**. Błędy życiowe z natury swej są rzadko powtarzane, wręcz trudne do powtórzenia, niezbyt często mamy ku temu okazję. Wynikają one z ważkich decyzji, które profilują życie jednostki na wiele lat. Chodzi o decyzje dotyczące kierunku kształcenia, małżeństwa lub rozwodu, podjęcia określonej pracy lub zmiany zatrudnienia, miejsca zamieszkania, wzięcia kredytu, kupna mieszkania itp. Nawet przy założeniu znacznej mobilności jednostki (co jest cechą życia w tzw. płynnej ponowoczesności), decyzję tego samego rodzaju można podjąć co najwyżej kilkakrotnie. Liczba okazji do uczenia się na podstawie tych nielicznych doświadczeń jest zatem ograniczona. Podobnie jak ograniczona jest liczba działań, które można wykonać „po raz pierwszy”. Myśl tę, lakonicznie i przekonująco, wyrażają słowa wiersza Wisławy Szymborskiej:

Nic dwa razy się nie zdarza
i nie zdarzy. Z tej przyczyny
zrodziliśmy się bez wprawy
i pomrzemy bez rutyny.
Choćbyśmy uczniami byli
najtępszymi w szkole świata,
nie będziemy repetować
żadnej zimy ani lata⁵.

Natomiast tzw. błędy wykonawcze odnoszą się do czynności (i działań), które podejmować, ćwiczyć i doskonalić można systematycznie, niemal codziennie. Są to szeroko rozumiane błędy (mniejszego kalibru) popełniane w kontekście rozpoczynania nowej aktywności zawodowej,

5 <https://poema.pl/publikacja/1267-nic-dwa-razy> (dostęp: 18.05.2017).

jak również w ramach nabywania i doskonalenia umiejętności w określonej dyscyplinie sportowej, artystycznej, organizacyjnej, politycznej itp. Istotna jest tutaj powtarzalność doświadczeń i powtarzalność okazji do uzyskiwania informacji zwrotnych, wpływających na skuteczność realizowanych celów i jakość wykonywanych działań. W tym przypadku liczba okazji do uczenia się na własnych błędach, jak też uczenia się na błędach i sukcesach innych osób jest nieporównywalnie większa.

W nawiązaniu do wcześniejszego pytania: czy lepiej uczyć się na błędach własnych, czy cudzych, można sformułować kilka uwag i wniosków:

1. Rozpatrywanie własnego zachowania w kategoriach błędu jest rzeczą trudną i wielu ludzi w ogóle tego nie czyni, kiedy myślą o niesatysfakcjonujących wynikach czy konsekwencjach zdarzeń, w których przebiegu uczestniczyli (i zapewne mieli lub mogli mieć wpływ na ich przebieg).
2. Kategorią błędu w odniesieniu do własnego zachowania skłonne są posługiwać się osoby, które reprezentują masochistyczno-perfekcyjny styl funkcjonowania lub styl sprawozdawczo-korekcyjny.
3. W przypadku ważnych decyzji życiowych możemy uczyć się głównie na błędach i sukcesach innych osób. Uczenie się na dużych (i przykrych) błędach własnych jest nie tylko bardzo kosztowne, lecz również trudne i niezbyt skuteczne.
4. Na własnych błędach uczymy się automatycznie, jak je popełniać ponownie oraz (ewentualnie) jak ich unikać. Jeśli jednak konsekwencje popełnionego błędu są zbyt dotkliwe (awersyjne), unikanie błędu oznaczać może unikanie okazji i sytuacji z nim związanych. Może być równoznaczne z rezygnacją z podejmowania aktywności w określonych dziedzinach życia. Unikanie może oznaczać zgeneralizowaną niechęć do podejmowania określonej aktywności zamiast motywacji do korygowania i doskonalenia stosownych umiejętności.
5. Można uczyć się dyskontować własne błędy na poziomie analityczno-refleksyjnym, lecz wymaga to spełnienia wielu warunków, takich jak: motywacja do doskonalenia określonej umiejętności, perfekcjonistyczne nastawienie oraz dość znaczny stopień orientacji i zaawansowania w danej dziedzinie. Przejawem zaawansowanej kompetencji jest wiedza negatywna: „Wiem, że dużo jeszcze nie wiem” oraz „Wiem, czego (jeszcze) nie wiem (nie potrafię)”.
6. W przypadku uczenia się i doskonalenia umiejętności praktycznych kluczową sprawą jest systematyczne monitorowanie wykonania (*performance*) i dostarczanie natychmiastowych informacji zwrot-

nych, zarówno w sensie ilościowych wskaźników, jak i jakościowych komentarzy. Te ostatnie powinny koncentrować się nie tylko na błędach i negatywnych ocenach, lecz w nie mniejszym stopniu dotyczyć pozytywnych elementów.

7. W początkowej fazie uczenia się (nabywania umiejętności) koncentracja na błędach jest kontrproduktywna. Pożądane i niezastąpione są pozytywne wzorce, przykłady i poprawne demonstracje.
8. Równocześnie jednak potrzebne jest także jak najszybsze dostarczenie okazji umożliwiających odkrywanie przez adepta obszaru swoich niekompetencji (bez uszczerbku dla jego motywacji), aby jak najwcześniej mogły pojawić się załączki negatywnej metawiedzy.

Bibliografia

- Baxter P. i Norman G. (2011). Self-Assessment or Self-Deception? A Lack of Association Between Nursing Students' Self-Assessment and Performance. *Journal of Advanced Nursing*, 67(11), s. 2406–2413.
- Bauer J. i Mulder R.H. (2013). Engagement in Learning after Errors at Work: Enabling Conditions and Types of Engagement. *Journal of Education and Work*, 1 (26), s. 99–119.
- Benner P.A. (1984). *From Novice to Expert: Excellence and Power in Clinical Nursing Practice*. Menlo Park, CA: Addison-Wesley.
- Benner P.A. (2004). Using the Dreyfus Model of Skill Acquisition to Describe and Interpret Skill Acquisition and Clinical Judgment in Nursing Practice and Education. *Bulletin of Science, Technology, & Society*, 24(3), s. 188–199.
- Dreyfus S.E. i Dreyfus H.L. (1980). A Five-Stage Model of Mental Activity Involved in Direct Skill Acquisition. Operations Research Center. University of California. Pobrano z: https://en.wikipedia.org/wiki/Dreyfus_model_of_skill_acquisition (dostęp: 20.04.2017).
- Dreyfus S.E. (2004). The Five-Stage Model of Adult Skill Acquisition. *Bulletin of Science Technology & Society*, 3(24), s. 177–181.
- Dyer J., Gregersen H. i Christensen C.M. (2011). *The Innovator's DNA: Mastering the Five Skills of Disruptive Innovators*. Boston, MA: Harvard Business School Publishing.
- Dyer J., Gregersen H. i Christensen C.M. (2012). *DNA Innowatora*. Warszawa: ICAN Institute.
- Ericsson A. i Pool R. (2016). *Peak: Secrets from the New Science of Expertise*. New York: Eamon Dolan/Houghton Mifflin Harcourt.
- Festinger L. (2007). *Teoria dysonansu poznawczego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Firenstein S. (2012). *Ignorance. How it Drives Science*. New York: Oxford University Press.

- Firenstein S. (2015). *Failure. Why Science is so Successful*. New York: Oxford University Press.
- Gartmeier M., Bauer J., Gruber H. i Heid H. (2010). Workplace Errors and Negative Knowledge in Elder Care Nursing. *Human Resource Development International*, 1(13), s. 5–25.
- Gartmeier M., Papadakis Ch. i Straser J. (2017). The Negative Knowledge of Educational Counselors: Forms, Expertise-Related Differences, Contextualization, and Embeddedness in Episodes. *The European Journal of Counselling Psychology*, 6(1), s. 25–40.
- Geraldi J. i Stingl V. (2016). From Visions of Grandeur to Grand Failure: Alternative Schools of Descriptive Decision. Theories to Explain the Berlin Brandenburg... Conference paper. Pobrano z: <https://www.researchgate.net/publication/313764520> (dostęp: 20.04.2017).
- Goldberg Ph. (1998). Wieloaspektowość intuicji. W: W.A. Agor (red.), *Intuicja w organizacji. Jak twórczo przewodzić i zarządzać*. Kraków: Wydawnictwo Profesjonalnej Szkoły Biznesu, s. 81–100.
- Hunt A. (2008). *Pragmatic Thinking & Learning. Refractor Your "Wetware"*. Raleigh, North Carolina, Dallas, Texas: Edwin Chen.
- Kotarbiński T. (1970). *Sprawność i błąd*. Warszawa: PZWS.
- Kruger J. i Dunning D. (1999). Unskilled and Unaware of It: How Difficulties in Recognizing One's Own Competence Lead to Inflated Self-Assessments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 6 (77), s. 1121–1134.
- Mika S. (1969). *Skuteczność kar w wychowaniu*. Warszawa: PWN.
- Minsky M. (1994). Negative Expertise. *International Journal of Expert Systems*, 1(7), s. 13–19.
- Mudyń K. (1997). Kiedy uczymy się na własnych błędach? W: E. Żarnecka-Biały (red.), *Między prawdą, normą a błędem*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 169–178.
- Mudyń K. i Górniak L. (1995). From Knowledge and Anti-Knowledge to Negative Knowledge. W: W. Gasparski i T. Airaksinen (red.), *Science in Society*. Warszawa: Wydawnictwo IFiS, s. 151–159.
- Mudyń K. i Maciuszek J. (2010). O regulacyjnej funkcji celów życiowych w kontekście jakości życia. W: R. Derbis (red.), *Psychologiczne konteksty jakości życia społecznego*. Częstochowa: Wydawnictwo AKJ, s. 91–106.
- Museum of Failure Innovation. Pobrano z: <http://museumoffailure.se/> (dostęp: 24.04.2017).
- Szyborska W. *Nic dwa razy*. Pobrano z: <https://poema.pl/publikacja/1267-nic-dwa-razy> (dostęp: 18.05.2017).

Idea systemu zamkniętego a etyczne implikacje posiadania

Wybitny intelektualista Kenneth E. Boulding w 1966 roku w referacie pod znaczącym tytułem *The Economics of the Coming Spaceship Earth* (Boulding 1970) przeciwstawił „ekonomię otwartą” („kowbojską”) „ekonomii zamkniętej” (tj. „kosmicznej”). Autor posłużył się bardzo nośną metaforą systemu zamkniętego, porównując naszą planetę do statku kosmicznego, który – z natury rzeczy – nie dysponuje ani niewyczerpalnym rezerwuarem zasobów, ani też nieograniczonym pojemnikiem na śmieci. Autor zauważył też, że wprawdzie wszystkim trudno się oswoić z konsekwencjami przechodzenia od ekonomii „otwartej” do „zamkniętej”, lecz najtrudniej przychodzi to samym ekonomistom.

Wydaje się, że w trakcie 30 lat, które upłynęły od publikacji pracy K.E. Bouldinga, niewiele się zmieniło. Dalej jesteśmy skłonni „mierzyć” jakość życia raczej Produktem Narodowym (lub Globalnym) Brutto (PKB), który rośnie wraz z przyrostem odpadów niż na przykład „Ujemnym Wzrostem Sztucznych Potrzeb”, jak sugerują autorzy *Spółeczeństwa konserwacyjnego* (Valaskis et al. 1988). Prezentowany tekst jest przyczynkiem do zanalizowania tego samego zagadnienia, o którym pisał Boulding.

Myślenie kategoriami systemów otwartych i zamkniętych

Zasadniczy problem można wyrazić w formie następującego pytania: Czy globalna ilość dóbr materialnych i niematerialnych dostępnych ludzkości (w ograniczonym horyzoncie czasowym) jest wielkością stałą, czy nieograniczoną? Zależnie od tego, jak odpowiemy sobie na to pytanie, inne zachowania (jednostkowe i zbiorowe) będą uchodzić za moralnie pożądane, a inne za nieetyczne lub „godne potępienia”. Jeśli uznamy, że globalna ilość dóbr dostępnych ludzkości jest nieograniczona, to ci, którzy więcej produkują lub więcej konsumują i nakłaniają innych, by czynili

podobnie, okażą się „dobroczyńcami ludzkości”. W przypadku odpowiedzi negatywnej ideałem etycznym i wzorem do naśladowania staną się asceci ograniczający konsumpcję, podejrzliwie kontrolujący swoje potrzeby i unikający produktów pochodzących ze szczególnie deficytowych, energochłonnych lub nieodnawialnych zasobów.

Postawione pytanie i sam kontekst rozważań wymagałby przeanalizowania i przedyskutowania pojęć **otwartości** i **zamkniętości** w odniesieniu do systemów złożonych. Z braku miejsca nie jest to możliwe w ramach tego tekstu. Ogólnie sposób rozumienia **otwartości systemu** jako wymiany materii, energii i informacji z otoczeniem, a upowszechniony przez Ludwiga von Bertalanffy'ego (1985), wydaje się nazbyt liberalny i dla podejmowanej problematyki niewystarczający. Oprócz **zamkniętości** w sensie absolutnej izolacji od otoczenia, rozumianej przez negację **systemu otwartego**, należałoby chyba wprowadzić pojęcie **strukturalnej zamkniętości**, w nawiązaniu do koncepcji systemów autonomicznych (*autopoiesis*) w ujęciu Maturany i Vareli (Maturana 1985). Cóż z tego, że na przykład słoń (podobnie jak człowiek) jest systemem otwartym w rozumieniu Bertalanffy'ego i może wymieniać z otoczeniem materię, energię, a także informacje. Mimo tak rozumianej otwartości nie można powiększyć żywego słonia do wysokości Pałacu Kultury i Nauki, dostarczając mu non stop co smakowitszych porcji materii lub podłączając go do elektrowni atomowej. Nie jest to możliwe z powodów strukturalnych.

Z podobnych, strukturalnych, powodów ze społecznej natury człowieka wynika i taka konsekwencja, że globalna ilość dóbr przez ludzi pożądaných musi być większa od ilości dóbr posiadanych. Gdyby z jakichś, trudnych do wyobrażenia, powodów stało się inaczej, wszelkie struktury społeczne (oparte na relacjach hierarchicznych i różnicach statusu społecznego) uległyby atrofii, a tożsamość człowieka jako gatunku zostałaby wystawiona na niebezpieczną próbę.

Socjobiologiczne aspekty posiadania

Rozpatrując aktywność człowieka w kategoriach ogólnych, należy pamiętać, że przede wszystkim mamy tu do czynienia z systemem żywym, wyposażonym w mechanizmy samoregulacji i adaptacji. Dotyczy to nie tylko poszczególnych ludzi jako jednostek, lecz – w nie mniejszym stopniu – całej ludzkości, traktowanej jako populacja lub jako bardzo złożony system żywy.

Przejawów samoregulacji gatunku jako całości można doszukiwać się między innymi w ciekawym zjawisku demograficznym, które polega

na tym, że w trakcie wojny rodzi się więcej chłopców niż dziewczynek, a dzieje się to niezależnie od ideologii i polityki. Przejawów samoregulacji można się też doszukać i w tym, że w tych rejonach świata, w których szanse dożycia starości są najmniejsze, rodzi się najwięcej dzieci. Pojawianie się nowych chorób o zasięgu ogólnoswiatowym, takich jak nowotwory lub AIDS, również można interpretować w kategoriach samoregulacyjnych mechanizmów biologicznych populacji (Wilson 1988).

Patrząc na różnorakie przejawy aktywności ludzkiej w kategoriach socjobiologii, a także by nie pogubić się w szczegółach, warto przyjąć założenie, iż (zarówno w sensie jednostkowym, jak i gatunkowym) zasadniczym, naturalnym celem nadrzędnym człowieka jest istnienie, traktowane jako zmienna modalna. Znaczy to, że istnieć (tu: być żywym) można mniej lub bardziej oraz że może to trwać dłużej lub krócej. Istnienie (przetrwanie) i rozwój nie są pojęciami współrzednymi. Patrząc z biologicznego punktu widzenia, możemy stwierdzić, iż rozwijamy się po to, by móc żyć dłużej. Można więc wyróżnić dwie zasadnicze strategie istnienia: 1) nastawienie na rozwój i 2) nastawienie na obronę.

Potrzeba rozwoju wydaje się czymś uniwersalnym, potencjalnie obecnym w naturze ludzkiej. Niemniej jednak w warunkach zagrożenia strategia obronna uzyskuje priorytet. Zważywszy, że synonimem życia jest aktywność, z całą odpowiedzialnością można sformułować tezę, iż oprócz elementarnych i względnie specyficznych potrzeb wynikających z fizjologii, człowiek posiada też niespecyficzną metapotrzebę – **posiadania niezaspokojonych potrzeb lub niezrealizowanych celów**.

Oznacza to między innymi, że wizja społeczeństwa, o którym można by powiedzieć: „każdemu według jego potrzeb”, w warunkach naturalnych jest nie do zrealizowania, bo pozostaje w sprzeczności z naturą lub – jeśli ktoś woli – ze społecznym (lub raczej socjobiologicznym) charakterem ludzkich potrzeb. Sami ludzie nigdy na to nie pozwolą.

Oznacza to również, że w celu zwiększenia szans przetrwania gatunku jako całości ludzie sami organizują sobie „wyścigi szczurów”, gdy tylko nie wyłącza ich w tym naturalne otoczenie lub inne gatunki. Wyścigi takie – podobnie jak w przypadku selekcji naturalnej – pełnią funkcje rankingu grupowego oraz selekcji negatywnej. Najszybsi zajmują uprzywilejowane pozycje w hierarchii społecznej, najwolniejsi odpadają. Wbrew stwierdzeniu zawartemu w Deklaracji Praw Człowieka i Obywatela z 1789 roku ludzie ani nie rodzą się równi¹, ani nie mają ochoty być równymi, lecz raczej „równiejszymi”. Ściślej mówiąc, za równością (podobnie jak za wolnością) są ci, którzy czują się dyskryminowani, natomiast za niczym

1 Choć postulat, by przysługiwały im równe prawa, wydaje się słuszny.

nieograniczoną wolnością opowiadają się ci, którzy już posiadają większe od innych prawa i możliwości.

Zważywszy, że ewolucja biologiczna zawdzięcza swoje sukcesy „zasadzie niezbędnej różnorodności”, można by mieć wątpliwości, czy to dobrze, że wszyscy mieszkańcy „globalnej wioski” w rozumieniu Marshalla McLuhana (1962) muszą uczestniczyć w tym samym wyścigu, zwanym „wszystko na sprzedaż”. Czy nie zawęży to nadmiernie niezbędnej różnorodności gatunku poprzez unifikację kryteriów selekcji?

Druga wątpliwość ma charakter o wiele bardziej zasadniczy. Zarówno reguły gry rynkowej, jak też jej cel w postaci idei wzrostu ekonomicznego (a także same pojęcia ekonomiczne) kształtowały się w okresie, kiedy Ziemia nie była jeszcze zatłoczona, globalną wioską i kiedy nie było jeszcze wyraźnych powodów, by myśleć o niej w kategoriach systemu zamkniętego. Zamkniętego w sensie ograniczoności odnawialnych zasobów lub w sensie zamkniętej, zagęszczonej i zagospodarowanej przestrzeni. Ideologia posiadania, wraz z imperatywem rozwoju, utożsamianego ze wzrostem i ekspansją terytorialną, kształtowała się w okresie, kiedy bezkarnie można było zabierać ogromne obszary ziemi Indianom i Aborygenom lub niewielkim kosztem kolonizować Afrykę. Nietrudno było wówczas wierzyć, iż jeśli ja (czyli biały) zwiększam swój stan posiadania, to nikt (*sic!*) na tym nie traci, a wszyscy inni powinni się cieszyć, bo „dają” im pracę.

Krótko mówiąc, pojawia się wątpliwość, czy cel tego wyścigu nieco się aby nie zdezaktualizował? W systemie zamkniętym właściwie nie ma miejsca na globalny, postępujący rozwój. Niczym cykliczny ruch wahadła każda faza „rozwoju” musi być równoważona fazą regresu lub kryzysu. Natomiast w sensie partykularnym rozwój jest wprawdzie możliwy, tyle tylko że poszerzanie czyjejs przestrzeni posiadania musi odbywać się kosztem pozostałych części (zamkniętego) systemu.

W tym kontekście pojawia się też pytanie o granice funkcjonalnej nierówności społecznej w sensie stanu posiadania i dostępu do dóbr, po której przekroczeniu mechanizm gatunkowej samoregulacji przekształca się w mechanizm autodestrukcji (będącej szczególnym rodzajem samoregulacji), wyzwalając niekontrolowaną agresję wewnątrzgatunkową.

Aspekty psychologiczne

Gdyby więc zapytać, dlaczego ludzie dążą do posiadania, odpowiedź mogłaby brzmieć: bo w naszym klimacie to naturalne, a zarazem konieczne, aby utrzymać się przy życiu. Dążenie do zwiększania stanu posiadania

może być zarówno wyrazem strategii obronnej, jak i wyrazem metapo-trzeby rozwoju. Często bywa też formą obrony przez atak i ekspansję.

Gdyby zapytać nieco inaczej: dlaczego ludzie wolą posiadać więcej niż muszą, najkrótsza odpowiedź mogłaby brzmieć: bo we współczesnym świecie (rządzonym dosłownie interpretowaną metaforą rynku) jest to rozsądne. Rozsądne z jednostkowego, czyli partykularnego punktu widzenia. Należałoby też niezwłocznie dodać, że bardzo trudno jest wyznaczyć granicę pomiędzy rozsądnym a nadmiernym stanem posiadania, ponieważ wszelkie potrzeby jednostki (nawet te najbardziej biologiczne) mają też wymiar społeczny. Sposoby i formy ich realizacji nabierają dodatkowego znaczenia, stając się symbolem statusu, prestiżu i przynależności w ramach niewerbalnej komunikacji społecznej. Atrakcyjną, acz zwodniczą stroną pieniędzy jest to, że (w odróżnieniu od wielu istotnych imponderabiliów) są wymienialne i policzalne. Niektórzy interpretują to aksjologicznie i dochodzą do wniosku, że „liczą się tylko pieniądze”.

Zgodnie z **zasadą ekwifinalności** u różnych ludzi różne mogą być powody nastawienia na posiadanie. I tak Erich Fromm (1981, s. 57; 1989) wywodzi pojęcie własności prywatnej od łacińskiego *privare*, czyli „pozbawiać” – w domyśle innych ludzi – możliwości dysponowania, używania i korzystania z tego, co uważam za swoją własność. I niewątpliwie, w „posiadaniu na własność” zawarty jest istotny element kontroli negatywnej, w sensie „nie pozwalam” lub przynajmniej „mogę nie pozwolić”. Wnioskując – zgodnie z psychoanalitycznym sposobem myślenia – o nieświadomych intencjach na podstawie faktycznych konsekwencji czyichś zachowań, należałoby dojść do wniosku, że za dążeniem, by posiadać więcej od innych, kryje się często pewna porcja wysublimowanej wrogości wobec innych ludzi.

Jednym z powodów może być także wcześniejsza deprywacja podstawowych potrzeb (Mudyń 1980), spowodowana czynnikami ekonomicznymi. Niemniej jednak, podążając za kierunkiem rozumowania Fromma (1981, 1989), rzec by można, że głównym motywem człowieka nastawionego na posiadanie jest dążenie do zwiększenia zakresu własnej kontroli nad otoczeniem.

Z kolei spotęgowane dążenie do posiadania kontroli jest zazwyczaj konsekwencją poczucia zagrożenia lub – jeśli ktoś woli – braku poczucia bezpieczeństwa (Fromm 1989; Mudyń 1994). Dążenie do poszerzania zakresu kontroli (czyli do „panowania nad”), zgodnie z Heglowską dialektyką pana i niewolnika, wcześniej czy później prowadzi do bycia sterowanym przez to, co miało być kontrolowane. Wbrew pozorom posiadanie nie jest relacją asymetryczną, lecz raczej zwrotną lub „przewrotną”.

Pojawiające się poczucie zniewolenia i dyskomfortu nasila dążenie do odzyskania komfortu psychicznego poprzez uzyskanie większej kontroli nad tym, co *de facto* nas kontroluje. I jeśli tak się dzieje, obwód (pętla) sprzężenia zwrotnego się domyka i wszystko zaczyna się od nowa. A wówczas mamy do czynienia z sytuacją, kiedy „wolny rynek” w „wolnym kraju” steruje dobrowolnymi zachowaniami „wolnych obywateli” za pomocą iluzji rozwoju, zwanej zyskiem.

Z psychologicznego i socjologicznego punktu widzenia szczególnie istotne jest to, iż dążenie do posiadania, łatwo przechodzące w przymus konsumowania coraz nowszych lub trudniej dostępnych dóbr, staje się oznaką społecznie pożądanego „stylu życia”, wyznacznikiem statusu i warunkiem przynależności do wyższej warstwy społecznej. Kontrolowanie własnych potrzeb, w sensie odróżniania tego, co „naprawdę konieczne”, od tego, co zbyteczne (już samo w sobie), jest sprawą bardzo trudną, choćby dlatego, że różnorodność dóbr o charakterze konsumpcyjnym jest, praktycznie rzecz biorąc, nieskończona (Schmocker 1992). W sytuacji zaś, gdy ograniczanie konsumpcji pociąga za sobą niebezpieczeństwo społecznego zdeklasowania, dążenie do maksymalizacji konsumpcji (i stanu posiadania) staje się, z jednostkowego punktu widzenia, strategią całkiem racjonalną.

Nasuwa się tu nieco drastyczna analogia: czy strzelanie do ludzi jest zachowaniem racjonalnym i moralnie akceptowanym? Dla żołnierza znajdującego się na linii frontu strzelanie do innych żołnierzy (zwanych wówczas nieprzyjacielem) jest czymś w rodzaju koniecznej samoobrony. A zatem staje się zachowaniem racjonalnym i moralnie akceptowanym. I podobnie jak zwykły żołnierz nie ma wpływu na to, czy toczy się właśnie wojna, czy nastąpił już pokój, również pojedynczy obywatel nie ma wpływu na reguły gry, w której uczestniczy jego epoka – nawet jeśli ta gra nazywa się „wolnym rynkiem”.

Granice własności prywatnej i wyznaczanie granic

Poszukiwanie procedur przekształcania tzw. własności społecznej we własność prywatną rodzi wszelkiego typu problemy o charakterze praktycznym i metodologicznym. Proces prywatyzacji, w którym Polska zaczęła uczestniczyć (w sposób żywiołowy i bezkrytyczny) po roku 1989, jest bowiem formą eksperymentu naturalnego w skali społecznej. I podobnie jak każdy eksperyment, ujawnia i pozwala wyraźniej dostrzec wszelkie problemy podstawowe.

Problem najbardziej podstawowy sprowadza się głównie do tego, że żyjemy w świecie, w którym niemal wszystko jest już czyjąś własnością, mimo iż świat jako całość niczyją własnością nie jest. Na szczęście, przynajmniej na razie, żaden indywidualny władca ani żadna korporacja nie roszcza sobie praw do bycia właścicielem świata jako całości (lub całej naszej planety).

Z teoretycznego punktu widzenia mamy jednak do czynienia z sytuacją nieco dziwną i kłopotliwą: wszystkie niemal elementy naszej planety są „czyjeś”, natomiast planeta jako całość jest „niczyja”, gdyż nie ma jednego ani nawet „głównego właściciela”. W tej sytuacji jest sprawą zastanawiającą, że lepiej lub gorzej, lecz mimo wszystko wciąż funkcjonuje ona jako całość. Pojawia się pytanie: Jak to możliwe? Czy dzieje się tak głównie dlatego, że w większej części została już sprywatyzowana, czy raczej dlatego, że nie udało się jeszcze sprywatyzować wszystkich jej zasobów?

Żyjemy w świecie, który pod wieloma względami posiada cechy systemu zamkniętego, a suma jego odnawialnych i nieodnawialnych zasobów naturalnych, wody, powietrza, powierzchni użytkowej (a nawet przestrzeni w eterze) jest ograniczona i względnie stała. To świat, w którym względnie stała jest także suma potencjalnych dóbr materialnych oraz uprzywilejowanych (prestizjowych) pozycji w strukturze społecznej; świat, w którym niemal wszystko albo jest własnością „czyjąś”, albo własnością wspólną.

W tej sytuacji klasyczny sposób rozumienia własności prywatnej, w sensie tzw. nieograniczonego prawa własności, staje się coraz bardziej anachroniczny, mimo że wskutek ewolucyjnych uwarunkowań i historycznych nawyków wciąż jesteśmy do niego przywiązani. Poza wszystkim innym w przeludnionym świecie posiadanie „własności prywatnej” daje też minimum poczucia prywatności i autonomii. Wyznaczanie granic własnego terytorium i jego obrona przed intruzami lub konkurentami jest bowiem wśród zwierząt elementem biologicznego oprogramowania, od dawna badanego przez etologów.

We współczesnym świecie nie znajduje już zastosowania klasyczne rozumienie własności prywatnej, sformułowane przez Johna Locke’a, w myśl którego: *every man has a property in his own person* (Locke 1989, s. 43–44). A dodając własną pracę, która jest „niekwestionowaną własnością robotnika” do tego, co istnieje w stanie naturalnym w wystarczającej ilości, poszerza zakres swej własności (Locke 1989, s. 43–44). Kłopot w tym, że obecnie nic nie istnieje „w stanie naturalnym w wystarczającej ilości”, co nie byłoby już czyjąś własnością (por. Miklaszewska 1994).

W sensie praktycznym istotne jest to, że w zagęszczonej przestrzeni, w przeludnionym świecie własność prywatna raz po raz wchodzić musi w interakcje (i kolizje) z innymi formami własności lub z inną własnością prywatną. Nawet w przypadku posiadania rzeczy, których jesteśmy jedynymi i jednoznacznymi właścicielami, zazwyczaj i coraz częściej możemy ich używać lub dysponować nimi w przestrzeni wspólnej, subiektywnie interpretowanej albo jako „własność niczyja”, albo jako „własność wspólna” (społeczna). Nawet w przypadku własnego samochodu nie możemy dysponować nim w sposób dowolny, kiedy – opuszczając prywatny – garaż, wyjeżdżamy na ulicę użytkowaną też przez innych posiadaczy (prywatnych) samochodów. Okazuje się również, że w zagęszczonej przestrzeni coraz większym problemem staje się także pozbywanie się rzeczy, których już nie chcemy posiadać. I tak na przykład niesprawnego samochodu nie możemy porzucić, a za jego kasację musimy zapłacić.

Zauważmy więc, że w świecie współczesnym, traktowanym jako system zamknięty, nie ma już miejsca na „ziemię niczyją”, a w konsekwencji nie jest też możliwe dowolne, pełne czy „nieograniczone” dysponowanie własnością prywatną. Niemal automatycznie narusza to bowiem formalne prawo lub subiektywne poczucie własności innych użytkowników tej samej, zamkniętej przestrzeni.

Można zaryzykować stwierdzenie, że w systemie społecznym opartym na pojęciu własności prywatnej, a zlokalizowanym w świecie posiadającym wszelkie cechy systemu zamkniętego, większość kwestii moralnych uwikłanych jest w problematykę posiadania oraz w konflikty i spory związane z wyznaczaniem granic własności poszczególnych podmiotów. Dzieje się tak z kilku co najmniej powodów.

Po pierwsze, w świecie, którego nie posiadam, sposób dysponowania tym, co w sensie prawnym posiadam, przestaje być moją prywatną sprawą. Parafrazując Antoine'a de Saint-Exupéry'ego, rzecz by można, że zawsze jest się odpowiedzialnym za to, co się posiada. A jeśli zgodzimy się z tezą, że świat, w którym żyjemy, jest wspólny, wówczas stajemy się odpowiedzialni za to, co posiadamy, nie tylko przed sobą.

Po drugie, w świecie, w którym ilość pożądaných dóbr jest ograniczona i względnie stała (postęp technologii, w sensie globalnym, niewiele tu zmienia), każdy sposób ich alokacji, niezależnie od zastosowanych kryteriów, zawsze uruchamia subiektywne standardy uczestników podziału, w sensie poczucia sprawiedliwości lub krzywdy i niesprawiedliwości społecznej (Pietras 1994). Warto podkreślić, że subiektywne standardy i odczucia uczestników są bardzo ważną, bardzo realną częścią rzeczywistości społecznej. Co więcej, subiektywne odczucia uczestników są też

zazwyczaj najbardziej wiarygodnym wskaźnikiem ich obiektywnej sytuacji życiowej. A zatem bardzo ważnym rodzajem informacji okazuje się odpowiedź na pytanie: Kto, kiedy i dlaczego uważa, że coś, co bezpośrednio go dotyczy, jest niesprawiedliwe lub nieuczciwe? „Monitorowanie” tego typu ocen i odczuć w skali społecznej lub w ramach przedsiębiorstwa mogłoby być ważnym wkładem empirycznie (opisowo) zorientowanej etyki życia gospodarczego.

Po trzecie, permanentna konieczność wyznaczania i „wyostrzania granic” między odmiennymi sposobami rozumienia własności prywatnej przez różnych ludzi (i różne podmioty) oraz pomiędzy własnością prywatną a społeczną musi rodzić konflikty i kontrowersje, zwłaszcza w okresie ustrojowej transformacji form własności. Wynikają one nie tylko ze sprzeczności lub rozbieżności interesów, lecz także z odmiennych interpretacji „moralnego prawa własności”. I tak na przykład niektórzy kierowcy uważają w głębi duszy, że w pobliżu własnego domu (choć na drodze publicznej) przysługują im większe prawa niż innym użytkownikom albo też że prawo drogowe należy interpretować zależnie od wielkości lub marki własnego samochodu.

Ogólnie rzecz biorąc, wydaje się, że mamy skłonność do nazbyt prostych i absolutyzujących interpretacji własności, zarówno prywatnej, jak i „nieprywatnej”. Błąd pierwszego rodzaju polegałby na przecenianiu i absolutyzowaniu uprawnień wynikających z prawnego tytułu własności. Natomiast błąd drugiego rodzaju polega na traktowaniu własności społecznej jako „niczyjej” i na niedocenianiu własnej odpowiedzialności za sposób jej użytkowania.

Bibliografia

- Bertalanffy L. von (1985). *Ogólna teoria systemów*. Warszawa: PWN.
- Boulding K.E. (1970). *The Economics of the Coming Spaceship Earth*. W: K.E. Boulding, *Beyond Economics. Essays on Society, Religion, and Ethics*. Ann Arbor: The University of Michigan Press, s. 275–287.
- Fromm E. (1981). *To Have or to Be?* New York: Bantam Books.
- Fromm E. (1989). *Gründe für die Entwicklung der Orientierung am Haben*. W: E. Fromm, *Vom Haben zum Sein*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, s. 115–126.
- Hegel G.W.F (1969). *Zasady filozofii prawa*. Warszawa: PWN.
- Locke J. (1989). *Natural Rights and Civil Society*. W: M.D. Bayles i K. Henley (red.), *Right Conduct. Theories and Applications*. New York: Random House, s. 42–49.

- Maturana H.M. (1985). *Autopoiesis*. W: W. Gasparski i D. Miller (red.), *Projektowanie i systemy*. T. 7. Wrocław: Ossolineum, s. 93–107.
- McLuhan M. (1962). *The Gutenberg Galaxy*. Toronto: University of Toronto Press.
- Miklaszewska J. (1994). *Libertariańskie koncepcje wolności i własności*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Mudyń K. (1980). Rodzaj zaspokojonych i niezaspokojonych potrzeb jako wyznacznik kierunku rozwoju osobowości. W: Z. Ratajczak (red.), *Psychologia w służbie człowieka*. Warszawa: PWN, s. 59–66.
- Mudyń K. (1994). O osobowości insidera i outsidera w ujęciu systemowym. *Gestalt*, 15, s. 27–29.
- Pietras M. (1994). Sprawiedliwość podziału dóbr, których jest mało. W: M. Pietras (red.), *Wprowadzenie do psychologii ekonomicznej*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 152–166.
- Schmockler A.B. von (1992). Warum wir die Welt auspressen. Über die psychologischen Hintergründe unseres Konsumzwanges. *Zeit-Punkt*, 4, s. 10–11.
- Wilson E.O. (1988). *O naturze ludzkiej*, Warszawa: PIW.
- Valaskis K., Sindell P.S., Smith J.G. i Fitzpatrick-Martin I. (1988). *Propozycje dla przyszłości. Społeczeństwo konserwacyjne*. Warszawa: PIW.

Granice konkurencji jako problem (nie)ograniczoności zasobów i (nie)ograniczoności ludzkich potrzeb

W *Kompendium wiedzy o gospodarce* (Cyrson 1996, s. 19) czytamy, że „Fundament wiedzy o ekonomii stanowią dwa podstawowe fakty: **nieograniczone potrzeby** oraz **ograniczone zasoby**” (podkr. moje – K. M.). Autor dodaje: „Mówiąc w ekonomii o potrzebach, mamy na myśli potrzeby materialne, czyli takie, które zaspokajane są dobrami i usługami dostarczającymi ich konsumentom «użyteczność»” (Cyrson 1996, s. 19)¹. Warto podkreślić, że pojęcie potrzeby, które odgrywa ważną rolę w psychologii, sprawiając teoretykom niemało kłopotu, bywa tam rozumiane inaczej. Inaczej jest również rozumiane pojęcie zasobów, które jednak w kontekście psychologii pojawia się dość sporadycznie.

Zasadniczym celem prezentowanego tekstu jest przeanalizowanie kwestii związanych z tezą o ograniczoności zasobów, z jednej strony, oraz kwestii związanych z tezą o nieograniczoności ludzkich potrzeb, z drugiej strony. Innymi słowy, centralnym wątkiem będzie poszukiwanie odpowiedzi na pytania: Czy rzeczywiście (i ewentualnie w jakim stopniu) nasze potrzeby są nieograniczone oraz w jakim sensie (lub zakresie) ograniczone są – jak najszerszej rozumiane – zasoby? Rozważaniom tym towarzyszy przekonanie, że nasilenie i zasięg konkurencji (rywalizacji), zarówno w gospodarce, jak i poza nią, zależy od faktycznej ograniczoności zasobów i nieograniczoności ludzkich potrzeb, a także od naszych przekonań na ten temat, czyli od naszej wizji rzeczywistości. Należy sądzić, że przekonanie o deficycie zasobów wzmacnia i uzasadnia zachowania o charakterze rywalizacyjnym. Równocześnie jednak – niezależnie od

1 Odnotujmy na razie, że potrzeby materialne definiowane są przez użyteczność. Warto podkreślić, że mamy tu do czynienia z dość specyficznym rozumieniem materialności. Ponadto można sądzić, że o użyteczności wszelkich produktów (w tym także usług) wnioskuje się pośrednio z istnienia popytu, czyli z faktu, że ktoś jest gotów za nie zapłacić. Idąc dalej, możemy dojść do wniosku, że jeśli za coś dobrowolnie płacimy w ramach transakcji kupno-sprzedaż, to (najwidoczniej) zaspokajamy w ten sposób jakąś „materialną potrzebę”.

stanu faktycznego – samo nasze przekonanie o ograniczoności zasobów lub o nieograniczoności naszych potrzeb może prowadzić do takich samych konsekwencji. Teoretycznie do pomyślenia jest i taka sytuacja, że w gruncie rzeczy jest – być może – dokładnie odwrotnie, tj. że ograniczone są tylko nasze potrzeby (bo na przykład nie można chcieć wszystkiego na raz i w dodatku równie mocno), a najistotniejsze zasoby są niemal nieograniczone. My zaś rywalizujemy ze sobą z coraz większą determinacją głównie dlatego, iż uważamy, że jest odwrotnie, oraz dlatego, iż utwierdzają nas w tym zachowania innych ludzi, którzy są przekonani o dramatycznej ograniczoności istotnych zasobów.

Pojęcie konkurencji

Według jednej z definicji: „Konkurencja to proces, w którym uczestnicy rynku, dążąc do realizacji swych interesów, próbują przedstawić korzystniejsze od innych oferty ceny, jakości lub innych cech wpływających na decyzje zawarcia transakcji” (Cyrson 1996, s. 35). Pojęcia konkurencji nie musimy jednak zawężać do ekonomii i zachowań rynkowych. W psychologii, na przykład, mówi się raczej o zachowaniach (tendencjach i strategiach) rywalizacyjnych, w odróżnieniu od zachowań kooperacyjnych i indywidualistycznych. W biologii mówi się o konkurencji międzygatunkowej i wewnątrzgatunkowej. W koncepcji ewolucji Karola Darwina konkurencja (zwana „walką o byt”) traktowana jest jako jeden z najistotniejszych mechanizmów ewolucji. W marksizmie z kolei wiele mówiło się tzw. walce klas, którą można uznać za jeden z przejawów konkurencji wewnątrzgatunkowej. Wprawdzie, jak powiada Andrew Bard Schmookler (1990), rynek w naszej współczesnej kulturze „przerabia człowieka na swój obraz i podobieństwo”, lecz nie ma powodów, by problem konkurencji zawężać do zachowań rynkowych ani też oddzielać pojęcie konkurencji od rywalizacji.

W nawiązaniu do Tadeusza Kotarbińskiego, a zwłaszcza do Jarosława Rudniańskiego *Elementów prakseologicznej teorii walki* (1983), można by powiedzieć, że konkurowanie bądź rywalizowanie jest rodzajem walki niezbrojonej, prowadzonej w „gęstym otoczeniu społecznym”, w sytuacji gdy jej uczestnicy dążą do celów, które są ze sobą sprzeczne lub przynajmniej niezgodne. W odróżnieniu od walki zbrojonej, w przypadku działań o charakterze konkurencyjnym (rywalizacyjnym) ich celem nie musi być fizyczne zniszczenie konkurentów, lecz tylko takie ich osłabienie lub „przekształcenie”, by przestali móc skutecznie zabiegać o cele pozostające w kolizji z celami realizowanymi przez drugą stronę. Można

by dodać, że sama obecność i działania podejmowane przez konkurenta sprawiają, że zmniejsza to prawdopodobieństwo realizacji celu przez inny podmiot (jednostkowy lub zbiorowy) lub przynajmniej zwiększa koszty jego realizacji. W nawiązaniu do tej samej prakseologicznej tradycji warto też zauważyć, że o ile walka jest „wzajemną kooperacją negatywną”, o tyle konkurowanie (rywalizowanie) niekoniecznie musi zakładać wzajemność relacji. Podmiot X może konkurować z Y, nawet jeśli ten ostatni nie widzi ku temu powodu i nie podejmuje żadnych działań wymierzonych przeciwko interesom X-a.

Kooperacja i konkurencja (traktowana jako kooperacja negatywna) zazwyczaj występują w duecie i wzajemnie się inspirują. Wprawdzie kooperacja (współdziałanie), w odróżnieniu od rywalizacji, rzadziej wywołuje negatywne skojarzenia, lecz jak zauważa Górniak (1998, s. 989) zwykle jest ona „elementem szerszego kontekstu rywalizacyjnego”. Rzecz by można, że nic tak nie zachęca ludzi do współdziałania jak obecność silnego, zewnętrznego wroga. „Sami swoi” jednoczą się wówczas przeciwko „obcym”, a konkurencja wewnątrzgrupowa zostaje – na czas jakiś – zastąpiona konkurencją zewnątrzgrupową.

Niewątpliwie obecność konkurencji, zarówno w gospodarce, jak i w ogóle w życiu społecznym, posiada wiele zalet i stanowi dobre *antidotum* na tzw. praktyki monopolistyczne i nadużycia wynikające z centralnie sprawowanej władzy. Jednak wiara w istnienie „wolnej konkurencji”² wydaje się, zwłaszcza współcześnie, pobożnym i dość naiwnym życzeniem, zrodzonym w innej epoce historycznej. Być może wolna konkurencja zdarza się jeszcze w sporcie amatorskim, lecz coraz trudniej ją zauważyć w warunkach globalizacji rynków.

Co to są zasoby?

Zacznijmy od szerokiego i poniekąd potocznego rozumienia „zasobów” (*resources*). W *Merriam-Webster Collegiate Dictionary* znajdujemy pięć znaczeń pojęcia *resources*, przy czym pierwsze obejmuje cztery, nieco różne, sposoby jego użycia. A mianowicie:

2 W *Wielkiej internetowej encyklopedii multimedialnej* czytamy: „Wolna konkurencja, typ konkurencji występującej w warunkach istnienia w danej gałęzi produkcji dużej liczby niewielkich przedsiębiorstw, z których żadne nie wywiera większego wpływu na sytuację rynkową, przy biernej roli państwa, niezakłócającego samoczynnych procesów rynkowych własnymi działaniami lub ograniczeniami nakładanymi na inne podmioty gospodarcze. Termin «wolna konkurencja» używany był w teorii ekonomii do określenia modelu rozwoju przemysłu w Europie w XIX wieku. Na początku obecnego wieku zastąpiono go mianem konkurencji doskonałej...” (<https://pl.wikipedia.org/w/index.php?search=wolna+konkurencja&title>, dostęp: 18.09.2002).

1a: źródło zaopatrzenia lub wsparcia: dostępne środki – zwykle używane w liczbie mnogiej, b: naturalne źródło dobrobytu lub dochodu – często używane w liczbie mnogiej, c: policzalne dobra – zwykle używane w liczbie mnogiej, d: źródło informacji lub ekspertyzy, 2: coś, do czego trzeba się odwołać w przypadku trudności, 3: możliwość ulgi lub poprawy, 4: sposoby spędzania wolnego czasu, 5: umiejętność poradzenia sobie z jakąś sytuacją³.

W kontekście przytoczonej definicji zauważmy, że zasoby są pojęciem bardzo szerokim. Swym wachlarzem znaczeniowym obejmuje ono zarówno „naturalne źródła zaopatrzenia”, jak i „źródła informacji i ekspertyzy”. W zależności od kontekstu użycia pojęcie to ma charakter mniej lub bardziej względny. Jeśli, pozostając przy szerokim jego rozumieniu, skoncentrujemy uwagę na określeniu „dostępne środki”, nietrudno będzie zauważyć, że „**środki**” są **terminem komplementarnym wobec terminu „cele”**. O tym, czy coś jest (lub nie jest) przydatnym „środkiem”, każdorazowo decyduje cel. W szczególnym przypadku, gdyby czymś celem było na przykład otrucie sąsiada, odpowiednim środkiem, czyli zasobem, stałoby się posiadanie stosownej trucizny. Jeśli natomiast rezygnujemy z tego niezbyt szlachetnego celu, jeśli w ogóle rezygnujemy z trucia kogokolwiek, trucizna przestaje być przydatnym środkiem, i tym samym przestaje też być zasobem.

Niezależnie od potocznego użycia pojęcie zasobów – w bardziej sprecyzowanych znaczeniach – pojawia się w kontekście ekologii, makroekonomii, bankowości, organizacji i zarządzania, a także (coraz częściej) w kontekście psychologii, a zwłaszcza neurolingwistycznego programowania (NLP). Gdy pojęcie zasobów pojawia się w kontekście ekologii, chodzi o tzw. **zasoby naturalne** w sensie ziemi, wody, powietrza i surowców, rozpatrywanych najczęściej pod kątem odnawialnych i nieodnawialnych źródeł energii. Jednak nawet w przypadku zasobów naturalnych mamy do czynienia z pewnym marginesem względności cechy „bycia zasobem” – gdy zmienia się technologia i do wytwarzania danego produktu zaczyna się powszechnie wykorzystywać inny (bardziej wydajny) surowiec, wcześniej wykorzystywany surowiec traci na „zasobności”, a nawet przestaje być nazywany zasobem.

W kontekście makroekonomii, oprócz zasobów naturalnych, w zakres pojęcia zasobów zostają włączone również: kapitał, praca i technologia. W dodatku w kontekście pracy coraz częściej mówi się o tzw. **zasobach ludzkich** (*human resources*). Jeśli przez zasoby ludzkie rozu-

³ <https://www.merriam-webster.com/dictionary/resources> (dostęp: 25.09.2003, tłumaczenie własne autora).

mieć ogół ludzi w tzw. wieku produkcyjnym wraz z ich kwalifikacjami, umiejętnościami, zdolnościami i motywacją, możemy dojść do wniosku, że zasoby ludzkie (podobnie jak zasoby naturalne) też są ograniczone. Jednak paradoks polega na tym, że problemem społecznym, spędzającym sen z powiek politykom i ekonomistom, jest raczej wzrost bezrobocia niż deficyt zasobów ludzkich.

Z kolei w kontekście programowania neurolingwistycznego, gdy mowa o zasobach, ma się na myśli głównie **zasoby wewnętrzne** jednostki, zakładając zarazem, że takim zasobem może być niemal wszystko – nie tylko wąsko rozumiane umiejętności i zdolności, lecz również stany emocjonalno-motywacyjne, wspomnienia i zapisy wszelkich (uświadamianych i nieuświadamianych) dotychczasowych doświadczeń danej osoby, włącznie z jej lękami, fobiami i innymi negatywnymi przeżyciami (por. Bandler 1985; Molden 1998, s. 293). Jednak sposób myślenia o zasobach w kontekście NLP jest trochę nietypowy: rzec można, że zasoby jednostki traktowane są tu w sposób optymistyczno-relatywistyczny. Po pierwsze, zakłada się bowiem, że każdy z nas posiada wystarczające zasoby do realizacji ważnych dla siebie celów. Po drugie, zakłada się, że problemem nie jest brak zasobów, lecz utrudniony poznawczo-motywacyjny dostęp do tych, które w danych okolicznościach są pomocne lub wręcz niezbędne dla realizacji określonego celu. Po trzecie, uważa się ponadto, że dosłownie wszystko, co znajduje się „na wyposażeniu” jednostki, może zostać wykorzystane w charakterze zasobu w odpowiedniej sytuacji, pod warunkiem że jednostka dokona odpowiedniej reorganizacji (czy reinterpretacji) swego doświadczenia.

Innymi słowy, relatywistyczny optymizm w dużym stopniu sprowadza się do tego, że dla każdego elementu wyposażenia jednostki można znaleźć taką sytuację, w której dany element stanie się przydatnym zasobem. I *vice versa*: w każdej konkretnej sytuacji, z jaką konfrontuje się jednostka, można (przynajmniej teoretycznie) dokonać takiej reorganizacji jej dotychczasowych doświadczeń, iż uzyska ona lepszy dostęp do swych zasobów.

Reasumując, możemy uznać, że szeroko rozumiane zasoby (podobnie jak wszystko inne) są czymś względnie ograniczonym. Zasoby – nawet jeśli mamy na myśli zasoby naturalne – są również czymś mniej lub bardziej względnym. Staje się to widoczne zwłaszcza wtedy, gdy rozumiane są jako synonim dostępnych środków. Ich relatywność wyraża się już w wymogu ich „dostępności”. Ponieważ **zasobem staje się to, co jest** (lub może być) **dla kogoś dostępne**. Nie wystarczy więc, by to „coś” gdzieś istniało, jeśli z jakichś powodów nie jest dostępne temu, komu jest po-

trzebne, i wtedy, gdy jest potrzebne. Co więcej, względność zasobów wyraża się przede wszystkim w tym, że coś staje się zasobem dopiero w relacji do czyichś aktualnych lub potencjalnych potrzeb. O względności pojęcia zasobów świadczy też fakt, że z pewnego punktu widzenia już samo istnienie konkurencji można uznać za szczególnie rodzaj zasobów, podtrzymujących motywację i stymulujących rozwój.

Ograniczoność zasobów najwyraźniej ujawnia się w przypadku tzw. zasobów naturalnych. Jednak i w tym kontekście można by twierdzić, że problemem praktycznym nie jest ograniczoność zasobów, lecz raczej ich deficytowość wynikająca zwykle z ich nieodnawialności⁴. Odnotujemy na marginesie, że jeśli z jakichś powodów coś istnieje w nadmiarze w stosunku do potrzeb, przestaje być zasobem, a staje się problemem lub ewentualnie „klęską urodzaju”.

W kontekście dotychczasowych rozważań nasuwa się podejrzenie, iż przekonanie, że tego, co nazywamy zasobami, jest mniej niż tego, co uważamy za potrzeby, wynika po części z natury języka, a po części z natury człowieka. Należałoby więc przyjrzeć się bliżej tezie o nieograniczoności ludzkich potrzeb.

Problem (nie)ograniczoności ludzkich potrzeb

Słowem „potrzeba” posługujemy się zarówno w języku potocznym, jak też w kontekście wielu nauk społecznych, takich jak ekonomia i psychologia. Jednak zależnie od kontekstu i użytkowników w istotny sposób zmienia się znaczenie tego słowa. Gdy poruszamy się w ramach języka potocznego i mówimy, że czegoś „potrzebujemy”, zazwyczaj mamy na myśli coś, co można by określić mianem **potrzeby instrumentalnej**. W tym sensie, że potrzebujemy czegoś „do czegoś”, czyli ze względu na coś innego, co również niekoniecznie uważamy za atrakcyjne samo w sobie, lecz raczej niezbędne lub przydatne dla czegoś jeszcze innego. Kiedy zaś dążymy do czegoś, co uważamy za atrakcyjne samo przez się, to – pozostając na gruncie języka potocznego – mówimy raczej, że „mamy na coś ochotę”. W kontekście ekonomii natomiast mówi się raczej o popycie niż o potrzebach. Należy jednak pamiętać, że wielkość popytu jest wypadkową potrzeb i możliwości konsumentów, nie zapominając przy tym o wpływie reklamy, promocji i podobnych zabiegów.

⁴ Zauważmy, że odnawialność lub nieodnawialność zasobów w dużym stopniu wiąże się ze sposobem ich używania (eksploatacji) przez człowieka. Na przykład ziemia i woda w zasadzie są zasobami odnawialnymi, pod warunkiem że człowiek im w tym zbytnio nie przeszkadza.

W obrębie psychologii natomiast pojęcie potrzeb zwykle pojawia się wówczas, gdy próbujemy wyjaśnić kierunek ludzkich dążeń i odpowiedzieć na pytanie: Dlaczego ktoś aktywnie dąży do pewnych wyróżnionych stanów rzeczy lub unika innych stanów rzeczy? W odróżnieniu od języka potocznego pojęcie to używane jest raczej w odniesieniu do podstawowych źródeł ludzkiej aktywności, a tylko sporadycznie w odniesieniu do działań (czynności) pełniących funkcję instrumentalną w stosunku do mniej lub bardziej autonomicznych (i autotelicznych) celów. W wielu autorskich koncepcjach psychologicznych sposób rozumienia ludzkich potrzeb odgrywa kluczową rolę. Pytania o podstawowe źródła ludzkiej aktywności, o to, które potrzeby są podstawowe, a które wtórne, a także dlaczego właśnie te, a nie inne potrzeby wysuwają się na plan pierwszy u różnych ludzi, manifestując się odmiennym stylem życia, od zawsze było przedmiotem dyskusji, badań psychologicznych i kontrowersji. Najogólniej mówiąc, przez potrzebę rozumie się albo odchylenie od „minimum życiowego” jednostki, albo od jej „optimum”.

Pytanie bardzo istotne w sensie praktycznym (choć teoretycznie złożone i kłopotliwe), jakie nasuwa się w tym kontekście, brzmi: Czy wszelka ludzka aktywność, jaką mamy okazję obserwować, wynika z naturalnych (podstawowych) ludzkich potrzeb, czy też niekoniecznie? W przypadku odpowiedzi negatywnej pojawia się następne pytanie, nie mniej trudne: Jak odróżnić i oddzielać naturalne ludzkie potrzeby od „niepotrzebnych potrzeb”, tj. stwarzanych sztucznie lub wręcz patologicznych?

Poszukując odpowiedzi na tego typu pytania, jeden z najbardziej znanych teoretyków potrzeb, Abraham Maslow, zaproponował kilka zobiektywizowanych kryteriów częściowych, przemawiających za tym, że mamy do czynienia z tzw. potrzebą podstawową. A mianowicie: 1) brak jej zaspokojenia rodzi chorobę, 2) jej zaspokajanie zapobiega chorobie, 3) przywrócenie możliwości jej zaspokajania leczy chorobę, 4) w sytuacjach, które pozostawiają możliwość wolnego wyboru, osoba dotknięta brakiem woli zaspokoić tę potrzebę niż inne, 5) u osoby (w pełni zdrowej⁵) jest ona nieaktywna. Autor dodaje do powyższej listy jeszcze dwa kryteria subiektywne, które określa jako: 1) „świadomą lub nieświadomą tęsknotę i pragnienie” oraz 2) „uczucie braku lub upośledzenia” (Maslow 1986, s. 27).

5 Należy dodać, że dla Maslowa (przynajmniej w tym kontekście) osoba w pełni zdrowa to tyle, co osoba samorealizująca się, czyli której najbardziej podstawowe potrzeby są na tyle dobrze zaspokojone, że jej zachowania mogą być motywowane raczej (meta)potrzebą rozwoju niż motywacją braku.

Należałoby dodać, że przytoczone wskaźniki zostały sformułowane przez Maslowa w kontekście jego bardziej fundamentalnej propozycji, a mianowicie, by wszelkie specyficzne potrzeby podzielić na dwie zasadnicze klasy, tj. na 1) potrzeby wynikające z **braku** (*deficiency*), oraz 2) potrzeby wynikające z **motywacji rozwojowej** (*being*). Niezależnie od wszelkich wątpliwości teoretycznych należałoby podkreślić, że zdaniem Maslowa (i co wydaje się trafne), te same na pozór działania mogą być motywowane albo dążeniem do usunięcia braku, albo też wynikać z motywacji rozwojowej, czyli niejako z dążenia do pełniejszego bycia (stąd *being*). Potrzeby podstawowe mają charakter instynktowny, czyli wrodzony, i jako takie powinny być wspólne dla wszystkich przedstawicieli danego gatunku. Jeśli tak, to można by uznać, że podstawowe potrzeby człowieka są ograniczone. Jak jednak w takim wypadku pogodzić to z narzucającymi się obserwacjami, iż konsumpcja coraz to nowych towarów i usług zdaje się nie mieć końca?

Przejawy nieograniczonej konsumpcji mimo ograniczoności potrzeb?

Trudno, doprawdy, zrozumieć i wyjaśnić przejawy nieograniczonej konsumpcji w kontekście założenia o faktycznej ograniczoności ludzkich potrzeb. Problem wydaje się jednak tym bardziej istotny, że – jak powszechnie wiadomo – miliony ludzi na świecie wciąż głodują, jeszcze inni żyją w skrajnej nędzy, a równocześnie „globalna wioska” pożera swoje naturalne zasoby, zaś ideologia wzrostu ekonomicznego nakłania nas do dodatkowej konsumpcji.

Na początek warto zauważyć, że biologiczne (instynktowne) oprogramowanie człowieka jest na tyle plastyczne, że podobne potrzeby mogą być realizowane przez różnych ludzi na różne sposoby. Koresponduje to z systemową **zasadą ekwifinalności**, według której w przypadku złożonych systemów, jakimi są żywe organizmy, pożądaný cel końcowy może być osiągnięty na różne sposoby. Te zaś – jeśli rozpatrywać je i oceniać z perspektywy celu – są równie dobre, czyli ekwiwalentne. Równocześnie jednak koniecznie należy pamiętać o tym, że każda ludzka czynność jest elementem większego systemu odniesień – zarówno w sensie wewnętrznego kontekstu motywacyjnego i poznawczego, jak i sytuacyjnego kontekstu zewnętrznych uwarunkowań. Dlatego też te same na pozór zachowania u jednej osoby mogą być elementem na przykład strategii obronnej, podczas gdy u innej – spontanicznym przejawem motywacji rozwojowej. Jak powiada Karen Horney, autorka *Neurotycznej osobowości naszych*

czasów (2002), można wdrapać się na drzewo w obawie przed domniemanym wrogiem albo zrobić to samo, by podziwiać roztaczający się stamtąd widok. Krótko mówiąc, jeśli dwoje ludzi robi (na pozór) to samo, nie znaczy to jeszcze, że chodzi im o to samo. Te same (dla zewnętrznego obserwatora) zachowania mogą być motywowane odmiennymi potrzebami. Są bowiem elementami dłuższej sekwencji zachowań, ukierunkowanych na cel, który dla zewnętrznego obserwatora zwykle nie jest widoczny, a przez sam podmiot często niezupełnie (lub źle) uświadamiany.

Patrząc na problem „z lotu ptaka”, niejako z systemowego punktu widzenia, chciałoby się powiedzieć, że ludzkość utraciła kontrolę⁶ nad kierunkiem ewolucji naszej cywilizacji. Technologiczne przyspieszenie czyni ten brak kontroli bardziej niebezpiecznym niż kiedykolwiek wcześniej. Były analityk giełdowy Joe Dominguez w kontestującym artykule komentuje to następująco:

W czasie gdy nikt nie zwracał na to większej uwagi, ekonomia zastąpiła religię w roli miernika ludzkiego życia. Podobnie jak religia ekonomia ma swych kaznodziejów i swoje rytuały. Celem tych kaznodziejów i rytuałów jest interpretowanie sensu zdarzeń podtrzymujących dezorientację ludzi. Każda próba ze strony mas, by nawiązać bezpośredni kontakt z rzeczywistością, przysłoniętą rytuałami, traktowana jest jak świętokradztwo (Dominguez 1990, s. 24, tłumaczenie własne autora).

Można odnieść wrażenie, że nadużycia wynikające z nadmiernej, kompulsywnej konsumpcji – zgodnie z ideologią współczesnej ekonomii – próbuje się leczyć nakłanianiem ludzi do zwiększania konsumpcji⁷, nazywanej wzrostem Produktu Krajowego Brutto, lub wręcz przyspieszeniem dynamiki wzrostu PKB. Remedium upatruje się w zwiększaniu dawki tego, co doprowadziło do choroby.

Niepokojące jest również to, iż zwłaszcza w kulturze zachodniej przejawy konsumpcji wciąż są komunikatem o statusie społecznym innego człowieka i korelatem jego atrakcyjności (Mudyń i Ryżak 1996). Prawidłowość ta nabiera pikanterii, jeśli spojrzymy na nią z ekologicznego punktu widzenia i odczytamy wymienione zachowania w tym właśnie kodzie znaczeniowym – bardziej cenimy tych, którzy konsumują więcej zasobów naturalnych, produkują więcej śmieci i mają większe „zasługi” w degrado-

6 Co nie znaczy, że kiedykolwiek ją w pełni posiadała.

7 Czynią to przede wszystkim ci, którzy usiłują coś sprzedać. Jeśli im się to udaje, uchodzą niemal za dobroczyńców, ponieważ oferują nowe miejsca pracy (w języku ogłoszeń „Dam pracę”). A kreatywność twórców najczęściej i najbezpieczniej realizuje się w projektach reklamowych. Rządzący z kolei, oceniając stan gospodarki lub trafność swoich decyzji, odwołują się do PKB.

waniu środowiska, np. jeżdżąc na spacer dużym samochodem, kąpiąc się w dużym prywatnym basenie, podgrzewanym energią elektryczną.

Inny autor, publikujący w tym samym czasopiśmie, zauważa między innymi, że „rynek, któremu od pokoleń pozwala się kształtować naszą kulturę, tworzy człowieka na swój obraz i podobieństwo” (Schmookler 1990, s. 23). Ten sam autor powiada również, że:

Nasz system ekonomiczny zaciemnił psychologiczny problem naszego uzależnienia od dobrobytu poprzez wmawianie nam, że istoty ludzkie z natury są nienasycone, a nieograniczony apetyt, będąc czymś naturalnym, jest rzeczą dobrą. Człowiek ekonomiczny jest zachęcany do tego, by mieć nieograniczone potrzeby, a teoria ekonomii chciałaby, byśmy wierzyli, że milionowy dolar wydany na indywidualną konsumpcję ma dla nas taką samą wartość jak pierwszy (Schmookler 1990, s. 23).

Autor zauważa też, że „Ludzka dusza, podobnie jak sama ziemia, została zamieniona w źródło zasobów dla nieustannego nacisku rynku na wzrost” (Schmookler 1990, s. 23, tłumaczenie własne autora).

Jeśli weźmie się pod uwagę sytuacje pojedynczych ludzi i lokalnych decydentów w kontekście już globalnej i wciąż globalizującej się gospodarki oraz głosy ekologów „wołających na puszczy”, nasuwa się pewna metafora. Wyobraźmy sobie karawanę, poruszającą się na pustyni i dysponującą coraz mniejszym zasobem wody pitnej i żywności. Po pewnym czasie niektórzy z uczestników nabierają podejrzania, a niektórzy wręcz pewności, że karawana porusza się w niewłaściwym kierunku, a wizja oazy jest *de facto* fatamorganą. Niektórzy zaczynają o tym głośno mówić, próbując wpłynąć na kierunek wyprawy; inni sugerują, by przynajmniej zwolnić tempo. Sugestie okazują się nieskuteczne. Teoretycznie można by się odłączyć, ale bez zaopatrzenia, które znajduje się na czele kolumny, samotne pozostanie na pustyni to pewna śmierć. Zwalnianie tempa przez pojedynczych pielgrzymów też nie jest najlepszą strategią przetrwania, gdyż – zgodnie z wewnętrznym regulaminem – ci, którzy poruszają się na przodzie kolumny, dostają podwójne porcje wody i żywności. W rezultacie karawana dalej porusza się w tym samym kierunku, a nawet coraz bardziej przyspiesza, mimo że niewielu uczestników wierzy jeszcze, że to właściwy kierunek.

W 1990 roku redakcja czasopisma *In context* postawiła w tytule kolejnego numeru pytanie: „Ile to dosyć?” (*How Much is Enough?*). Odpowiedź okazała się trudna, a samo pytanie niezbyt przystające do sposobu myślenia współczesnego człowieka. Jeden z autorów stwierdził wręcz, że odpowiedź na to pytanie znają jeszcze tylko zwierzęta i rośliny, natomiast

człowiek utracił zdolność doświadczania tego stanu wraz z nadejściem rewolucji przemysłowej (Dominguez 1990, s. 26). Sformułowano w tym kontekście kilka interesujących spostrzeżeń i hipotez.

Jedna z nich sugeruje, że człowiek współczesny jest nienasycony w swych konsumpcyjnych dążeniach do pozyskiwania kolejnych dóbr materialnych, gdyż tak naprawdę próbuje w ten sposób (nieskutecznie, bo zastępczo) pozbywać się dyskomfortu i deficytów, wynikających z braku odpowiednich, satysfakcjonujących relacji z ludźmi. Innymi słowy, dążenie do konsumpcji kolejnych dóbr wzmagą się zamiast słabnąć, gdyż nie przynosi zaspokojenia tych potrzeb, które naprawdę są istotne, a których zaspokojenie sugeruje i obiecuje reklama wielu produktów. Wizja społeczeństwa w ramach gospodarki rynkowej jest bowiem indywidualistyczno-konkurencyjna i nie ma w niej miejsca na takie „imponderabilia”, jak poczucie wspólnoty, bliskości, przynależności, miłości itd. Schmookler sugeruje ponadto, że **przejawy nienasycenia** w dążeniu do konsumpcji kolejnych dóbr **są skutkiem alienacji, utraty pierwotnego kontaktu ze swym ciałem**, będącym źródłem doznań zmysłowych i przyjemności (Dominguez 1990, s. 25). Autor nawiązuje tu do tezy Normana O. Browna, autora *Life Against Death*, sugerującego, że system kapitalistyczny rozwinął się najbardziej w tych kulturach, gdzie świat materialny i własne ciało uważano za domenę szatana, którego należy zwalczać.

Trudności z wyznaczeniem wewnętrznych granic w dążeniu do posiadania deficytowych dóbr, a zwłaszcza w odniesieniu do posiadania talonów uniwersalnego zastosowania, jakimi w naszej kulturze są pieniądze, zdają się wynikać również z utraty poczucia bezpieczeństwa⁸. Skłonność do posiadania (lub konsumowania) „na zapas” wynika albo z wcześniejszej dotkliwej deprivacji odpowiednich potrzeb (Mudyń 1980), albo z niepewności, jeśli chodzi o możliwość realizacji tych potrzeb w przyszłości. Zwykle zresztą idzie to w parze – negatywne doświadczenia z przeszłości rzutują na nasz sposób myślenia o przyszłości. Coraz większa **szybkość i nieprzewidywalność zmian** zachodzących we współczesnym świecie i w globalnej gospodarce, na które pojedynczy człowiek nie ma żadnego wpływu, a które manifestują się zagrożeniem utratą miejsca pracy i wizją bezrobocia, **uniemożliwiają realizację potrzeby bezpieczeństwa**. Sprawiają też, że zamiast zadawać sobie pytanie „Czy mam już dosyć na teraz?”, koncentrujemy się raczej na pytaniu „Ile jeszcze można, póki można?”. Zamiast schematu „mogę, bo bardzo chcę”, uczymy się reagować w myśl schematu „jeśli mogę, to muszę”.

⁸ Zauważmy na marginesie, że potrzeba bezpieczeństwa w hierarchicznej koncepcji potrzeb Masłowa lokuje się na drugim miejscu, zaraz po potrzebach fizjologicznych.

Niezależnie od tego, jak jest naprawdę, sprawą nie mniej ważną są nasze wyobrażenia na temat ograniczoności lub nieograniczoności własnych potrzeb i globalnych zasobów. Formalnie rzecz biorąc, możliwe są cztery zasadnicze sposoby myślenia o relacji między zasobami i potrzebami (por. tab. 1).

Tabela 1. Cztery typy myślenia o relacji między zasobami a własnymi potrzebami

	Nieograniczone potrzeby	Ograniczone potrzeby
Nieograniczone zasoby	Rabunkowe wykorzystywanie zasobów (?)	Minimalna konkurencja
Ograniczone zasoby	MAKSYMALNA KONKURENCJA	Racjonalne gospodarowanie zasobami

Źródło: opracowanie własne

W tym kontekście przypomina się wypowiedź założyciela i współwłaściciela Microsoftu, który zapytany w jednym z wywiadów, jak się czuje jako jeden z najbogatszych ludzi świata, odparł: „Ja po prostu walczę o przetrwanie”. Wiedząc, jaka rywalizacja panuje na globalnym rynku, i biorąc pod uwagę fakt, iż kilka nietrafnych decyzji (lub ich brak) może zamienić wielomilionowe zyski w wielomilionowe straty, wypowiedź Billa Gatesa należałoby potraktować zupełnie serio i całkiem dosłownie. Okazuje się bowiem, że nawet bardzo skuteczne uczestniczenie w tzw. grze rynkowej bynajmniej nie zapewnia jej uczestnikom poczucia bezpieczeństwa. Niemieckie przysłowie: „Pieniądze szczęścia nie dają, ale uspokajają”, należałoby w tym kontekście nieco zmodyfikować, dodając „pod warunkiem, że nie są zainwestowane”⁹.

W artykule *How Much is Enough?* Vicky Robin (1990, s. 63) próbuje wyartykułować kilka cech charakterystycznych dla (raczej nielicznej) grupy ludzi, którzy wiedzą, co dla nich znaczy „dosyć”. Zdaniem autorki, ludzi tych cechuje: 1) poczucie sensu wykraczające poza ich własne potrzeby i pragnienia, 2) mogą liczyć na swoje pieniądze i posiadają

⁹ Można by bronić tezy, że nie tylko człowiek wyalienował się w stosunku do natury i własnego ciała, lecz dotyczy to także roli pieniądza we współczesnej globalnej gospodarce. Jesteśmy świadkami postępującej alienacji pieniądza w stosunku do gospodarki. Wprawdzie pieniąż wciάζ jeszcze pośredniczy w wymianie dóbr i usług, lecz w tym czasie sam stał się towarem, czyli przedmiotem kupna i sprzedaży, a dla jego funkcjonowania reszta gospodarki coraz częściej wydaje się zbędna. Na przykład inwestowanie kapitału w przedsięwzięcia gospodarcze coraz częściej okazuje się „mało konkurencyjnym” sposobem jego pomnażania. Wiadomo również, że tzw. kapitał spekulacyjny w epoce elektronicznego pieniądza raczej „psuje gospodarkę” (a przynajmniej lokalne gospodarki), niż jej służy lub odzwierciedla jej stan (Estermann 1994a, 1994b; Creutz 1997).

kontrolę nad swoim budżetem, 3) dysponują wewnętrznymi standardami realizacji własnych potrzeb, 4) czują się w jakimś sensie odpowiedzialni za ten świat. Spostrzeżenia autorki wydają się nie tylko trafne, ale też bardzo pomocne w poszukiwaniu odpowiedzi na pytanie negatywne: Kiedy ludzie tracą kontrolę nad swymi potrzebami i zaczynają zachowywać się tak, jakby uważali je za nieograniczone?

Nasuwa się też uwaga, że na wiele zachowań związanych z konsumpcją warto spojrzeć w kategoriach swoistej formy patologii, jaką są uzależnienia, zwane potocznie nałogami. Należy zgodzić się z sugestią autora *Nałogowej osobowości naszych czasów* (Mellibruda 1997; por. także Nakken 1996), że nasza współczesna kultura obfituje we wszelkiego typu nałogi, które niekoniecznie wiążą się z zażywaniem tzw. substancji psychoaktywnych. Można być uzależnionym nie tylko od narkotyków czy alkoholu, lecz również od gier hazardowych (z grą na giełdzie włącznie), robienia zakupów, pracy (*workaholism*), jedzenia, internetu (Young 1998) i niemal od wszystkiego innego. Być może również od sytuacji rywalizacyjnych. Warto tu podkreślić, że jednym z objawów uzależnienia jest to, że wraz z upływem czasu uzyskanie tego samego stopnia subiektywnej gratyfikacji jak na początku wymaga stosowania coraz większych „porcji” danej substancji lub czynności. Nasuwa to podejrzenie, iż wiele przejawów niekończącej się konsumpcji, wymagając dla utrzymania *status quo* „coraz więcej tego samego”, nosi znamiona nałogowego uzależnienia. Można zaryzykować tezę, że istotnym kryterium pomagającym odróżniać potrzeby naturalne od potrzeb sztucznie wytworzonych (i niejako zastępczych) jest to, że **te ostatnie wymagają coraz więcej zasobów dla uzyskania tego samego stopnia satysfakcji** lub złagodzenia dyskomfortu, wynikającego z innych powodów.

Uwagi końcowe i podsumowanie

Możemy uznać, że zasoby są względnie ograniczone, lecz najbardziej dotyczy to tzw. zasobów naturalnych.

Ponieważ zasoby (także naturalne) stają się zasobami dopiero w relacji do określonych potrzeb, a o potrzebach myślimy często przez pryzmat posiadanych lub pożądanых zasobów (najczęściej zewnętrznych), dobrze jest, jeśli w płaszczyźnie teoretycznej problematyka potrzeb i zagadnienie zasobów analizowane są łącznie.

Można sądzić, że przekonania i wyobrażenia na temat (nie)ograniczoności zasobów i (nie)ograniczoności własnych potrzeb wpływają na nasilenie lub osłabienie konkurencji, zarówno w relacjach międzyludz-

kich, jak też w relacjach między przedsiębiorstwami, instytucjami i największymi systemami społecznymi.

Mimo że istnienie konkurencji ma wiele zalet, to (przynajmniej z psychologicznego punktu widzenia) nie jest dobrze, kiedy tendencje rywalizacyjne przeważają nad tendencjami kooperacyjnymi i stają się dominującym rysem stosunków społecznych i relacji międzyludzkich.

Nie ma powodów zakładać, że naturalne ludzkie potrzeby są nieograniczone. Trudności w określeniu granic pożądanej konsumpcji i nienasytowanie konsumentów, sugerujące nieograniczoność ludzkich potrzeb, pojawiają się głównie (lub dopiero) w kontekście jednostkowej (por. nałogi) i kulturowej patologii.

O własnych potrzebach (i kryteriach ich realizacji) lepiej jest myśleć w kategoriach subiektywnych stanów wewnętrznych lub zindywidualizowanych standardów wewnętrznych niż w kategoriach obiektów, rekwizytów lub zdarzeń (sytuacji) zewnętrznych.

Należy oczekiwać, że na sposób zachowania ludzi, także w sensie nasilenia lub osłabienia skłonności rywalizacyjnych, wpływają ich przekonania na temat ilości zasobów (oraz ich dostępności) i ograniczoności lub nieograniczoności własnych potrzeb. Formalnie rzecz biorąc, do pomyslenia są cztery możliwości: a) ograniczone zasoby i nieograniczone potrzeby, b) ograniczone zasoby i ograniczone potrzeby, c) nieograniczone zasoby i nieograniczone potrzeby, d) nieograniczone zasoby i ograniczone potrzeby. Można sądzić, że najbardziej nasila konkurencję (i w ogóle tendencje rywalizacyjne) myślenie według pierwszego schematu. Natomiast najmniej prowokującym do zachowań konkurencyjnych byłby sposób myślenia korespondujący z ostatnim schematem (por. tab. 1).

Niezależnie od tego, jak jest naprawdę (jeśli w ogóle istnieje tylko jedno „naprawdę”), z powodów praktycznych dobrze jest jak najczęściej myśleć o rzeczywistości raczej w kategoriach „rogu obfitości” lub nadmiaru dóbr niż w kategoriach deficytów (por. Cole-Whittaker 1983).

Bibliografia

- Bandler R. (1985). *Using Your Brain for a Change*. Moab: Real People Press.
- Cole-Whittaker T. (1983). *How to Have More in a Have-Not World*. New York: Rawson Associates.
- Creutz H. (1997). *Das Geld-Syndrom. Wege zu einer krisenfreien Marktwirtschaft*. 4 Auflage. Berlin: Ullstein.
- Cyrson E. (1996). *Kompendium wiedzy o gospodarce*. Warszawa-Poznań: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Dominquez J. (1990). Pogonomics. *In Context. A Quarterly of Human Sustainable Culture*, 26. Pobrano z: <http://www.context.org/ICLIB/IC26/Dominquez.htm> (dostęp: 1.03.2002).
- Estermann T. (1994a). Das Talent-Experiment der INWO Schweiz. *Zeitschrift für Sozialökonomie*, 101, s. 3–9.
- Esterman T. (1994b). *Schuldenfreies Tauschgeld. Entwurf einer Grundlegenden Geldreform*. Aarau: INWO Schweiz.
- Górnai L. (1998). Współdziałanie i rywalizacja. W: W. Szewczuk (red.), *Encyklopedia psychologii*. Warszawa: Fundacja Innowacja, s. 988–993.
- Horney K. (2002). *Neurotyczna osobowość naszych czasów*. Poznań: Wydawnictwo Rebis.
- Maslow A.H. (1986). *W stronę psychologii istnienia*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Pax.
- Mellibruda J. (1997). Nałogowa osobowość naszych czasów. *Charaktery*, 1, s. 14–23.
- Molden D. (1998). *Zarządzać z mocą NLP. Neurolingwistyczne programowanie – przewaga nad konkurencją*. Kraków: Wydawnictwo Profesjonalnej Szkoły Biznesu.
- Mudyń K. (1980). Rodzaj zaspokojonych i niezaspokojonych potrzeb jako wyznacznik kierunku rozwoju osobowości. W: Z. Ratajczak (red.), *Psychologia w służbie człowieka*. Warszawa: PWN, s. 59–66.
- Mudyń K. (1996). Idea systemu zamkniętego a etyczne implikacje posiadania. *Prakseologia*, 1–4, s. 53–63.
- Mudyń K. i Ryzak Z. (1996). Symboliczne znaczenie zachowań konsumpcyjnych i „konserwacyjnych”. W: S. Partycki (red.), *Społeczny wymiar rynku*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 151–158.
- Nakken C. (1996). *The Addictive Personality: Understanding the Addictive Process and Compulsive Behavior*. Second Edition. Center City, Minnesota: Hazelden Publishers.
- Robin V. (1990). How Much is Enough? *In Context. A Quarterly of Human Sustainable Culture*, 26. Pobrano z: <http://www.context.org/ICLIB/IC26/Robin2.htm> (dostęp: 1.03.2002).
- Rudniański J. (1983). *Elementy prakseologicznej teorii walki*. Warszawa: PWN.
- Schmookler A.B. (1990). Why Are We Devouring The Earth? *In Context. A Quarterly of Human Sustainable Culture*, 26. Pobrano z: <http://www.context.org/ICLIB/IC26/Schmookler.htm> (dostęp: 1.03.2002).
- Young K. (1998). *Caught in the Net: How to Recognize the Signs of Internet Addiction and a Winning Strategy for Recovery*. New York: Wiley & Sons.

Czy można mieć zasoby, nie mając do nich dostępu? Problem dostępności zasobów

Celem tego opracowania jest: 1) zrekonstruowanie ważniejszych kontekstów użycia terminu „zasoby”, 2) zaproponowanie analitycznej definicji zasobów oraz rozróżnienie w tym kontekście zasobów faktycznych i potencjalnych, 3) przeanalizowanie zagadnienia dostępności zasobów w nawiązaniu do zaproponowanej definicji i zasygnalizowanie „dylematu dostępności” w sytuacjach komunikacyjnych, 4) przedyskutowanie sytuacyjnej dostępności zasobów w zależności od aktualnego stanu podmiotu, oraz 5) zasygnalizowanie czterech typów przekonań w odniesieniu do kwestii (nie)ograniczonej osobistych zasobów i własnych potrzeb.

O multidyscyplinarności terminu „zasoby” i kontekstach jego użycia

We współczesnej psychologii pojęcie zasobów występuje najczęściej w kontekście problematyki stresu i radzenia sobie z jego źródłami i konsekwencjami. Zarówno w podejściu Richarda S. Lazarusa i Susan Folkman (1984, s. 19), jak i w koncepcji Stevana E. Hobfolla (1989, s. 516) sam stres definiowany jest w relacji do posiadanych przez jednostkę zasobów. Co więcej, w ujęciu Hobfolla wszelkie przyczyny stresu traktowane są jako skutek utraty zasobów lub zagrożenia ich utratą. Pojęcie zasobów okazało się również przydatne w kontekście problematyki uwagi, a ściślej w badaniach nad zależnościami pomiędzy „zasobami uwagi” a inteligencją i różnicami indywidualnymi w zakresie przetwarzania informacji (Hunt i Lansman 1982; Nęcka 1996).

Równolegle – i niezależnie od badań prowadzonych w kontekście psychologii akademickiej – pojęcie zasobów zajmuje ważne miejsce między innymi w ramach praktycznej syntezy dorobku różnych nurtów i badań psychologicznych, jakim jest neurolingwistyczne programowanie (NLP). Należy dodać, że w ramach tej tradycji zasobów (osobistych) jednostki

nie przeciwstawia się zasobom środowiskowym (na przykład w koncepcji Lazarusa) i nie zawęża się ich do lokalizowanych w samym podmiocie wewnętrznych dyspozycji, w sensie zdolności, umiejętności czy kompetencji. W tym ujęciu – do którego i ja się przychyliam – zasobem może stać się cokolwiek, czym jednostka dysponuje lub może dysponować, jeśli zostaną spełnione określone warunki zewnętrzne lub wewnętrzne. Przy takim liberalnym rozumieniu zasobem jednostki mogą być także inni ludzie, przedmioty, a nawet traumatyczne doświadczenia, jeśli zostaną wykorzystane w konstruktywny sposób. Przedstawiciele tego podejścia, Harry Alder i Beryl Heather, definiują zasoby (*resources*) jako: „Jakikolwiek środek, za pomocą którego można doprowadzić do osiągnięcia rezultatu: fizjologia, samopoczucie, myśli, strategie, doświadczenie, ludzie, wydarzenia, posiadane przedmioty” (Alder i Heather 2000, s. 317)¹.

Nie należy jednak zapominać, że termin ten nie powstał na gruncie psychologii, lecz został przez nią wchłonięty z innych dyscyplin naukowych i wciąż podlega procesowi modyfikacji i dostosowywania dla potrzeb psychologii w ogóle, a psychologii zdrowia w szczególności. Zasoby już okazały się pojęciem przydatnym i obiecującym, szczególnie przy podejmowaniu problemów praktycznych o dużej złożoności i wymagających współdziałania z przedstawicielami różnych dyscyplin naukowych i różnych instytucji. Pojęcie zasobów ma bowiem charakter raczej holistyczny (i syntetyczny) niż analityczny. Choćby z tego względu warto poświęcić mu więcej uwagi i zastanowić się nad możliwością jego „wyostrzenia” czy doprecyzowania, gdyż zbyt często posługujemy się nim w sposób intuicyjny, a może nawet arbitralny.

Pojęcie zasobów ma zatem charakter interdyscyplinarny lub raczej multidyscyplinarny. Od dawna funkcjonuje bowiem w kontekście opisów i rozważań prowadzonych w skali makro: występuje w makroekonomii, w teoriach zarządzania i organizacji i – oczywiście – w ekologii. W klasycznej ekonomii wyróżnia się cztery rodzaje zasobów ekonomicznych, tj.: ziemię, kapitał, pracę i technologię. Dodać należy, iż „przez pojęcie «ziemia» rozumie się wszystkie zasoby naturalne, które mogą być zużyte w procesie produkcji. Należą do nich: ziemia uprawna, lasy, surowce mineralne, zasoby ropy naftowej i gazu oraz zasoby wody” (Cyrson 1996, s. 20). W kontekście pracy współcześnie zamiast o „sile roboczej” mówi się raczej o „zasobach ludzkich”, mając na myśli ogół ludzi w wieku produkcyjnym wraz z ich kwalifikacjami, umiejętnościami, zdolnościami i moty-

1 Przy takim rozumieniu zasoby osobiste można by przeciwstawiać ewentualnie zasobom pozostającym w dyspozycji innych większych systemów społecznych, takich jak określona grupa, instytucja, organizacja społeczna czy państwo.

wacją. Już w tym momencie rysuje się pewien paradoks, ukazujący relatywność pojęcia zasobów. Wprawdzie osoby w wieku produkcyjnym zwykło się traktować jako „zasoby”, lecz problemem, który od dawna i wciąż spędza sen z powiek milionom ludzi, nie jest deficyt „zasobów ludzkich”, lecz wzrastające (w skali globalnej) bezrobocie. Można by powiedzieć, że paradoksalnie mamy tu do czynienia z problemem nadmiaru² zasobów.

Wprawdzie przywykliśmy nazywać niektóre substancje występujące w naturze, takie jak ropę naftową lub węgiel kamienny, „zasobami naturalnymi”, lecz i w tym przypadku należy pamiętać, że stają się one zasobami tylko pod warunkiem, że w danym kręgu kulturowym istnieje określona tradycja ich wykorzystywania oraz odpowiednia i niezbyt kosztowna technologia, umożliwiająca przetworzenie i spożytkowanie tych, w gruncie rzeczy, „neutralnych substancji”³ – do zaspokajania aktualnie istniejących potrzeb ludzkich.

Myslenie o produkcji przemysłowej i „produkowanych usługach” w kategoriach globalno-ekologicznych, poczynając od I Raportu Klubu Rzymskiego z 1972 roku, uświadomiło nam nie tylko ograniczoność tzw. nieodnawialnych zasobów naturalnych. Powoli wzrasta też społeczna świadomość tego, iż przetwarzanie zasobów naturalnych wiąże się z różnym stopniem energochłonności oraz z wytwarzaniem efektów ubocznych w postaci odpadów o różnym stopniu toksyczności i podatności na procesy naturalnej biodegradacji. Koszty uzyskania potrzebnej porcji energii (mierzone choćby ilością energii zużytej) z potencjalnego „zasobu naturalnego” mogą bowiem przekraczać ilość uzyskanego nośnika energii. Ponadto do bezpośrednich kosztów uzyskania pożądanego produktu należałoby doliczać koszty społeczne związane z degradacją środowiska oraz koszty związane z utylizacją czy neutralizacją produktów ubocznych, zwanych odpadami.

Świadomość ekologiczna, polegająca chociażby na nawykowym uwzględnianiu negatywnych skutków ubocznych związanych z produkowaniem i używaniem energochłonnych (zwykle będących społeczny-

2 Zauważmy, że niepisany obyczaj językowy nie pozwala mówić o nadmiarze zasobów. Zaczynamy nazywać coś zasobem dopiero, gdy okazuje się, iż z jakichś względów mamy do czynienia z czymś potrzebnym, czyli wartościowym. Co więcej, jesteśmy skłonni przypisywać czemuś (dodatnią) wartość, dopiero gdy okaże się czymś deficytowym w stosunku do naszych potrzeb, czyli gdy okaże się, że dostępność „tego” jest ograniczona.

3 Nawiązuję tu do koncepcji Ericha W. Zimmermanna, który w swej pracy *World Resources and Industries* (1951) podkreślał, iż wszelkie elementy naturalnego otoczenia są *de facto* „neutralną materią” (*neutral stuff*), która może stać się „naturalnym zasobem” dopiero po spełnieniu szeregu warunków, takich jak tradycja kulturowa, odpowiednia technologia, a w konsekwencji świadomość jego użyteczności (przydatności), podzielana przez daną grupę lub lokalną społeczność.

mi symbolami luksusu) produktów oraz na uwzględnianiu negatywnych skutków związanych z wyprodukowaniem odpowiedniej ilości energii potrzebnej do wytworzenia luksusowych, acz energochłonnych produktów, wciąż jest niewielka. Nadal jesteśmy skłonni podziwiać i podążać raczej za ludźmi, którzy konsumują dużo energochłonnych towarów i usług (przyczyniając się pośrednio do dewastacji środowiska i eksploatacji naturalnych zasobów), niż za tymi, którzy świadomie ograniczając własną konsumpcję, przyczyniają się do konserwacji naturalnego środowiska i jego zasobów (por. Mudyń i Ryżak 1996). Zauważmy jeszcze, że relatywność pojęcia zasobów wyraża się także i w tym, że dla przedsiębiorstwa zajmującego się produkowaniem zysków poprzez utylizację odpadów pożądanym zasobem stają się łatwo dostępne (czyli tanie) śmieci.

Ogólna definicja zasobów osobistych

Czasem zasoby definiuje się lakonicznie jako „dostępne środki”. Zaletą tego określenia jest to, iż pozwala łatwo zauważyć, że środki zależą od realizowanych celów. „Cele” i „środki” są bowiem pojęciami komplementarnymi. Nie ma sensu spierać się, czy coś jest „środkiem”, dopóki cel jest nieznanym lub bardzo nieokreślonym. Coś staje się zasobem dopiero w relacji do określonej (doraźnej) potrzeby lub długoterminowego, acz sprecyzowanego celu. Można więc powiedzieć, że relatywność zasobów wyraża się między innymi w tym, iż coś staje się zasobem dopiero w relacji do określonych potrzeb lub celów. Zważywszy, że większość naszych potrzeb ma charakter instrumentalny, tzn. potrzebujemy czegoś ze względu na coś innego, co z kolei jest nam potrzebne w związku z czymś jeszcze innym (a nie ze względu na swą nieodpartą atrakcyjność lub życiową konieczność), sytuacyjnie niemal wszystko może uzyskać walor przydatnego zasobu. Nawet przekonująco demonstrowana bezradność.

Mając powyższe na względzie, można zaproponować wstępną, bardzo ogólną definicję zasobów: **zasobem osobistym** może stać się cokolwiek (materia, energia, informacja), o ile zostanie wykorzystane przez jednostkę do zaspokojenia jej doraźnych potrzeb lub realizacji jej (długoterminowych) celów. Mówiąc ściślej, zasobem może stać się nie tylko porcja materii, energii lub informacji, lecz także (meta)informacja o źródle materii, energii bądź informacji, o lokalizacji lub sposobie dostępu do potrzebnej informacji.

Newralgicznym aspektem pojęcia zasobów są kwestie związane z ich **dostępnością** lub niedostępnością. Kwestiom tym warto poświęcić więcej uwagi. Podobnie jak relacja do potrzeb (lub celów) również dostępność

jest definicyjnym warunkiem przypisania czemuś statusu zasobu. Innymi słowy, samo istnienie czegoś (przydatnego dla realizacji naszych celów), co jednak nie jest dla nas dostępne lub o istnieniu czegoś nie wiemy, nie jest wystarczającym warunkiem nazwania tego naszym zasobem. Niewątpliwie rezerwy walutowe, jakimi dysponuje NBP, nie są moim zasobem, gdyż nie mam do nich dostępu. Podobnie, skuteczne zakłęcia, których nie znam, również nie wchodzi w skład moich zasobów. Istnieje też duża grupa sytuacji o wiele mniej jednoznacznych, gdzie dostępność wcześniej posiadanych zasobów staje się bardzo problematyczna. Czy na przykład skradziony samochód (w dodatku nieubezpieczony), który jeszcze niedawno był moją własnością, dalej zasługiwałby na miano osobistego zasobu, mimo że aktualnie nim nie dysponuję, czyli nie mam do niego dostępu? Czy pieniądze, które pożyczyłem, a których nie mogę odzyskać, dalej są moim zasobem? Czy honorarium, które miałem dostać, lecz – z nieznanymi mi powodów – nie dostałem, powinienem zaliczać do własnych zasobów? Ogólnie więc: Czy można mieć zasoby, a zarazem nie mieć do nich dostępu?

Analityczna definicja zasobów: zasoby faktyczne i potencjalne

Formalnie rzecz biorąc, należałoby uznać, że coś, do czego nie mam dostępu, nie jest moim faktycznym zasobem – przynajmniej tak długo, jak długo to coś jest dla mnie wciąż niedostępne. Zasoby, do których nie mamy dostępu, przestają być (naszymi) zasobami. Nietrudno zauważyć, że w wielu sytuacjach dostęp do czegoś, co uznajemy za przydatne, ma charakter warunkowy. Innymi słowy, dostęp do czegoś, co kiedyś było moim zasobem, lub dostęp do czegoś, o czym wiem, że istnieje (choć wcześniej tym nie dysponowałem), może stać się faktem, o ile zostanie spełniona sekwencja odpowiednich warunków. Jeśli na przykład: pożyczę dostatecznie długo, wierzyciel nie zbankrutuje, wygram proces sądowy, decyzję sądu uda się wyegzekwować, to najprawdopodobniej odzyskam zainwestowane środki. Jeśli na przykład coś wprawi mnie w dobry nastrój, to najprawdopodobniej odzyskam dostęp do (aktualnie niedostępnego) poczucia humoru.

Aby „wyostrzyć” pojęcie zasobów, wskazane wydaje się wprowadzenie rozróżnienia na **zasoby faktyczne** i **zasoby potencjalne**. Zasobami faktycznymi byłoby wszystko to, co sprzyja realizacji moich potrzeb bądź celów, a do czego w danym momencie (i stanie świadomości) mam bezpośredni, niekwestionowany dostęp. Natomiast jeśli dostęp do czegoś (przydatnego) ma charakter warunkowy, czyli być może zostanie przez

jednostkę **uzyskany** lub **odzyskany** w przyszłości, można by mówić, co najwyżej, o zasobach potencjalnych⁴.

Aby móc zatem mówić o faktycznych zasobach osobistych, muszą być spełnione co najmniej cztery warunki:

- jednostka musi posiadać **określoną potrzebę** lub **sprecyzowany cel**,
- musi istnieć pewne „**coś**”, w rodzaju materii, energii lub informacji,
- jednostka musi **wiedzieć** (w sensie deklaratywnym lub proceduralno-intuicyjnym) o istnieniu tego „czegoś”,
- musi też **dostrzegać relację** między tym „czymś” a określoną potrzebą.

W świetle wymienionych wyżej warunków zasoby nie tyle istnieją (bądź nie istnieją) w sposób obiektywny, co raczej coś staje się czymś zasobem, okazuje się „zasobem dla”, jeśli zostaną spełnione odpowiednie warunki. Zgodnie z tym podejściem można dojść do nieco paradoksalnego wniosku, iż **zasoby osobiste rosną wraz z zaistniałymi potrzebami** i podejmowanymi wyzwaniem, które skłaniają jednostkę do zmiany perspektywy lub reorganizacji własnego doświadczenia i dokonania redefinicji już posiadanych informacji pod kątem zaistniałych potrzeb i realizowanych celów. Może to pociągać za sobą zmianę percepcji i sposobów kategoryzacji dostępnych elementów własnego środowiska naturalnego i społecznego. Potrzeba jest bowiem nie tylko matką wynalazków, lecz również generatorem szerszej rozumianych zasobów. Realizowane cele nie tylko wiążą się z wykorzystaniem lub zużywaniem już posiadanych zasobów, lecz – w sensie dosłownym – kreują też nowe zasoby⁵.

Zważywszy, że żyjemy na planecie, której rozmiary są ograniczone, a którą Kenneth Boulding porównał do statku kosmicznego (rozumiane go jako system zamknięty), nawet tzw. zasoby naturalne nie istnieją już

4 Brak wyraźnego rozróżnienia między „zasobami faktycznymi” a „zasobami potencjalnymi” często pociąga za sobą całkiem praktyczne, a niekiedy nawet bolesne konsekwencje. W ramach myślenia życzeniowego, które przydarza się każdemu, miewamy bowiem skłonność do „dzielenia skóry na niedźwiedziu”. Skądinąd wiadomo też, że przedsiębiorstwa wpadają w poważne tarapaty (z bankructwem włącznie) nie tyle wskutek ewidentnych strat (np. przekraczających wartość majątku trwałego), co raczej wskutek (czasowej) utraty tzw. płynności finansowej. Ogólna przyczyna sprowadza się do tego, że potencjalne, planowane przychody traktowane są niczym już posiadane, faktyczne aktywa.

5 Okazuje się, że dotyczy to nawet tzw. zasobów naturalnych. Jak zauważa Paul Zane Pilzer (1995, s. 41), pomiędzy rokiem 1972, kiedy Raport Klubu Rzymskiego *Limits to Growth* skierował naszą uwagę na ograniczoność nieodnawialnych zasobów naturalnych, a rokiem 1987 oficjalne szacunki takich zasobów, jak ropa naftowa, węgiel kamienny czy gaz ziemny, zwiększyły się wyraźnie, niekiedy nawet ponad dwukrotnie. Wydaje się, że podobne zjawisko, polegające na tym, że jeśli coś stanie się przedmiotem liczenia czy mierzenia (co oznacza, że przedmiot liczenia przestał być czymś neutralnym), jego szacunki zaczynają rosnąć, możemy zaobserwować w sporcie wyczynowym lub w księdze rekordów Guinnessa. Być może byłby to przejaw jeszcze ogólniejszej zależności, iż to, co staje się przedmiotem naszej uwagi – rośnie.

w stanie wolnym – jak zakładał to kiedyś John Locke (1989). Są zazwyczaj czyjeś, w tym sensie, iż dostęp do nich regulują prawa własności. Dlatego też do wymienionych czterech warunków często dochodzi jeszcze jeden. A mianowicie prawo do dysponowania „czymś”, które (jeśli pominiąc dzierżawienie, leasing czy wynajem) najczęściej wiąże się z **prawem własności**. Nawiązując do rozróżnienia na zasoby faktyczne i potencjalne, możemy przyjąć na mocy definicji, że o zasobach potencjalnych można mówić wówczas, gdy spełnione są co najmniej dwa spośród wcześniej wymienionych warunków. Należy więc podkreślić, że „potencjalność” jest zmienną stopniową, tzn. „coś” pozostaje zasobem potencjalnym zarówno wówczas, gdy przekształcenie „tego” w czyjś „zespół faktyczny” wymaga spełnienia tylko jednego dodatkowego warunku, jak i wówczas, gdy spełnionych musi być więcej warunków.

Zależność między posiadaną wiedzą a „potencjalnością”, „faktycznością” lub brakiem zasobu ilustruje tabela 1, nawiązująca do modelu świadomości w postaci okna Johari. Przyjęto tu założenie, że wszyscy posiadają taką samą potrzebę (cel), a tylko jedna osoba (tutaj „ja”) jest posiadaczem „czegoś”, co wiąże się z jej realizacją.

Tabela 1. Relacje między posiadaną wiedzą a dostępnością zasobu

	Ja wiem , że posiadam „coś”, i dostrzegam związek tego „czegoś” z daną potrzebą	Ja nie wiem , że posiadam to „coś”, i nie dostrzegam związku z daną potrzebą
Inni wiedzą , że posiadam „coś”, i dostrzegają związek z daną potrzebą	(1) jest to moim faktycznym zasobem (jawnym) oraz <i>potencjalnym zasobem dla innych</i>	(2) <i>jest to potencjalnym zasobem dla innych</i>
Inni nie wiedzą , że posiadam „coś”, i nie dostrzegają związku z daną potrzebą	(3) jest to moim faktycznym zasobem (ukrytym dla innych)	(4) brak zasobu

Źródło: opracowanie własne

Tabela 1 pozwala między innymi wyraźnie dostrzec fakt, iż – przy założeniu dobrej wzajemnej komunikacji – może nastąpić wyrównanie wiedzy *in plus* i skutkiem tego wszyscy uczestnicy interakcji znajdują się w sytuacji opisanej w ćwiartce (1). Oznaczałoby to przejście od „braku zasobu” do stania się „potencjalnym zasobem dla innych”, oraz od bycia „potencjalnym zasobem dla innych” do stania się „moim faktycznym zasobem”.

Pomnażanie zasobów poprzez ich ujawnianie a dylemat dostępności zasobów

Jeśli spojrzeć na oddziaływania o charakterze terapeutycznym i szeroko rozumianą pomoc psychologiczną (włączając w to wszelkiego typu grupy wsparcia) z tego punktu widzenia, można dojść do wniosku, iż dochodzi tam do odkrywania nowych zasobów pacjenta (klienta, uczestnika) oraz przekształcania potencjalnych zasobów jednostki w zasoby faktyczne. Można by twierdzić, rozumując w duchu Gregorego Batesona (1996), że podstawowym zasobem każdej (nastawionej na współpracę) grupy są **różnice**⁶. Chodzi o różnice doświadczeń życiowych, różnice w zakresie posiadanej wiedzy i specyficznych informacji oraz umiejętności, różnice w zakresie dominujących punktów widzenia i preferowanych wartości. W trakcie wzajemnych interakcji, przy założeniu dobrej komunikacji między uczestnikami spotkań, następuje wyrównywanie poziomu wiedzy *in plus*. W rezultacie rośnie też prawdopodobieństwo wypełnienia każdego z czterech wcześniej wymienionych warunków „bycia faktycznym zasobem”, skutkiem czego jakieś x może stać się faktycznym zasobem dla Y.

Złożoność możliwych relacji związanych ze stopniem dostępności zasobu w zależności od posiadanej wiedzy przedstawia zestawienie (tab. 2).

Tabela 2 dotyczy zatem sytuacji, w której dana jednostka w pewnym sensie (potencjalnie) posiada „coś”, co wyjściowo nie jest jej zasobem faktycznym, gdyż albo nie wie, że to „coś” posiada (dysponuje), albo nie dostrzega relacji pomiędzy tym czymś a jakąś własną potrzebą. Dzięki procesowi komunikacji może dojść do reorganizacji doświadczenia i podwyższenia poziomu wiedzy u danej jednostki oraz u innych uczestników komunikacji. W rezultacie „coś” może stać się faktycznym zasobem dla jednostki, która już to „coś” potencjalnie posiadała (w sensie przedmiotu, informacji, umiejętności lub innej trwałej dyspozycji osobowościowej) i potencjalnym zasobem dla innych. Chodzi o to, że inni mogą mieć ochotę skorzystać z naszych osobistych zasobów. Mogą to wyrazić w sposób jawny (prosząc nas na przykład o pożyczkę lub o podzielenie się posiadanymi informacjami, czy też o wspomnienie ich ujawnionymi przez nas umiejętnościami technicznymi, społecznymi lub jeszcze innymi) lub w sposób pośredni, odwołując się do różnych strategii manipulacyjnych. Co więcej, jak wiadomo, wiedza o czyichś (powszechnie pożądanym) za-

⁶ Nawiązuję tu do idei G. Batesona, iż „Informacja składa się z różnic, które czynią różnicę” (Bateson 1996, s. 135). W mniej dosłownym tłumaczeniu należałoby powiedzieć raczej, że informacja składa się z różnic, które są nie bez znaczenia.

Tabela 2. Relacje między zasobami faktycznymi i potencjalnymi zależnie od stopnia posiadanej wiedzy i bycia właścicielem „czegoś”

	Nie wiem o istnieniu tego „czegoś”	Wiem, że to „coś” istnieje, lecz nie wiem, że to posiadam	Wiem, że to posiadam, lecz nie dostrzegam związku z daną potrzebą	Wiem, że to posiadam i dostrzegam związek z daną potrzebą
Inni nie wiedzą o istnieniu tego „czegoś”	1 brak zasobu	2 jest potencjalnym zasobem tylko dla mnie	3 jest potencjalnym zasobem tylko dla mnie	4 jest tylko moim faktycznym zasobem
Inni wiedzą o istnieniu tego „czegoś”	5 <i>jest potencjalnym zasobem tylko dla innych</i>	6 jest potencjalnym zasobem – dla mnie – <i>dla innych</i>	7 jest potencjalnym zasobem – dla mnie – <i>dla innych</i>	8 jest moim faktycznym zasobem, <i>potencjalnym zasobem dla innych</i>
Inni wiedzą, że to „coś” istnieje i że ja to posiadam	9 <i>jest potencjalnym zasobem tylko dla innych</i>	10 jest potencjalnym zasobem – dla mnie – <i>dla innych</i>	11 jest potencjalnym zasobem – dla mnie – <i>dla innych</i>	12 jest moim faktycznym zasobem, <i>potencjalnym zasobem dla innych</i>
Inni wiedzą, że ja to „coś” posiadam, i dostrzegają związek z daną potrzebą	13 <i>jest potencjalnym zasobem tylko dla innych</i>	14 jest potencjalnym zasobem – dla mnie – <i>dla innych</i>	15 jest potencjalnym zasobem – dla mnie – <i>dla innych</i>	16 jest moim faktycznym zasobem, <i>potencjalnym zasobem dla innych</i>

Źródło: opracowanie własne

sobach może inspirować innych ludzi do działań nielegalnych, takich jak kradzież, rozbój czy wyłudzenie.

Są zatem powody, co podkreśla między innymi Zofia Ratajczak (2000, s. 78), by mówić o zarządzaniu własnymi zasobami. Idąc dalej za tą myślą, można zaryzykować tezę, iż w trakcie życia człowiek uczy się między innymi bardziej efektywnego zarządzania szeroko rozumianymi zasobami osobistymi. Wydaje się też, że mielibyśmy tu do czynienia z umiejętnością o charakterze metapoznawczym, w podobnym sensie jak mówi się na przykład o metapamięci lub poznawczych metastrategiach uczenia się i nabywania wiedzy.

Tak czy inaczej, należy zauważyć, że istnieją powody, dla których ludzie powstrzymują się przed ujawnianiem zasobów osobistych, a jeśli już to czynią – to w sposób mniej lub bardziej wybiórczy. Nawet gdy zasobami są własne zdolności czy umiejętności, powody, dla których nie spieszymy się z ich ujawnianiem, mogą być analogiczne jak w przypadku numeru PIN własnej karty płatniczej.

W odróżnieniu od sytuacji przedstawionej w tab. 2, gdzie tylko jedna osoba (ja) była nieświadomym posiadaczem czy potencjalnym dysponentem „czegoś”, do pomyślenia jest również i taka sytuacja, gdy wszyscy (lub niemal wszyscy) uczestnicy procesu komunikacji są potencjalnymi dysponentami (posiadaczami) tego samego (np. jakiejś zdolności), równocześnie nie zdając sobie sprawy z tego faktu lub z jego przydatności. Wydaje się, że bardzo często mamy do czynienia z taką właśnie sytuacją w przypadku różnego rodzaju grup wsparcia (począwszy od grup AA i DDA, a skończywszy na grupach wsparcia dla rodziców dzieci z autyzmem). Wiadomo skądinąd, że aktywne uczestnictwo w nich prowadzi do nadspodziewanie dobrych rezultatów, skutkuje poprawą funkcjonowania psychicznego, społecznego i stanu zdrowia w jak najszerszym sensie. W odróżnieniu od wielu sytuacji związanych z pomaganiem lub profesjonalnie uprawianą psychoterapią, gdzie przyrost zasobów (przynajmniej psychicznych) u jednego z uczestników interakcji prowadzi do uszczuplenia zasobów drugiego (nierzadko prowadząc wręcz do tzw. wypalenia zawodowego), występujące tam interakcje (transakcje wymiany) zdają się podlegać zasadzie *win-win*. Mielibyśmy więc do czynienia ze swoistą formą synergii i nieco paradoksalną sytuacją, kiedy dzielenie się i wymiana zasobów w kontekście grupy sprawia, iż poziom zasobów osobistych poszczególnych uczestników rośnie – lub mówiąc górnolotnie – „pomnaża się skutek dzielenia”. Pojawia się pytanie: Jak to jest możliwe?

Rezygnując z udzielenia szczegółowej odpowiedzi na to interesujące pytanie, można odnotować przynajmniej dwie cechy tej sytuacji, które

wydają się nie bez znaczenia. Po pierwsze, za sprawą nieuniknionej różnorodności (w sensie osobistych doświadczeń, informacji) uczestników grupę spotkaniową można traktować jako źródło potencjalnych zasobów dla poszczególnych uczestników. Oprócz zasobów o charakterze poznawczo-edukacyjnym i instrumentalnym grupa stanowi też potencjalne źródło zasobów emocjonalnych. Warto przypomnieć, że wśród zasobów osobistych sprzyjających zachowaniu lub przywracaniu zdrowia wymienia się również „możliwość emocjonalnej ekspresji” (por. Poprawa 1996, s. 123–125). A tak się składa, że ekspresja emocji wymaga bycia w bezpośrednim kontakcie z innymi, konkretnymi ludźmi. Nawiasem mówiąc, na liście zasobów S. Hobfolla *The Conservation of Resources Evaluation* (za: Heszen-Niejodek 2000, s. 473) również znajdujemy takie „emocjonalne” zasoby, jak: „Poczucie, że jest się wartością dla innych”, „Intymność z przynajmniej jednym członkiem rodziny” lub „Uznanie dla własnych dokonań” (por. także Bielawska-Batorowicz i Dudek 2012).

Dylemat dostępności zasobów sprowadza się do tego, iż zwiększając stopień otwartości w sytuacjach komunikacyjnych (a zwłaszcza w bezpośrednich kontaktach interpersonalnych) i ujawniając tym samym swoje potrzeby, osobiste przekonania i problemy, zwiększamy szanse na rozpoznanie własnych potencjalnych zasobów i zwiększenie ich dostępności (dla siebie) oraz nauczenie się nowych sposobów radzenia sobie z problemami. Równocześnie jednak, ujawniając własne potrzeby i potencjalne zasoby, sprawiamy, że stają się one dostępne także dla innych osób. Tym samym pojawia się (realne lub tylko subiektywne) niebezpieczeństwo, że staniemy się przedmiotem manipulacji ze strony innych ludzi, a nasze zasoby zostaną wykorzystane do realizacji ich potrzeb zamiast naszych (lub nawet przeciwko nam).

Dostępność zasobów zależna od stanu podmiotu

Niekiedy „ścieżka dostępu” do określonej informacji lub dawno niewykorzystywanej, specyficznej umiejętności ma charakter *stricte* poznawczy – na podobnej zasadzie jak informacja o lokalizacji bibliotecznego katalogu (lub bazy danych) pozwala nam dotrzeć do poszukiwanego tekstu. W takich przypadkach zwykło się mówić o tzw. **wiedzy deklaratywnej**. Oczywiście, informację o lokalizacji bardziej specyficznych, aktualnie poszukiwanych informacji można by nazywać **metainformacją**, a wiedzę o lokalizacji oraz formalnych i treściowych właściwościach wiedzy szczegółowej (przedmiotowej) można by nazywać **metawiedzą**. W skład zasobów osobistych wchodzi jednak przede wszystkim szeroko rozumiane

zdolności i umiejętności praktyczne, które zwykle się określać mianem **wiedzy proceduralnej** („wiedzieć jak”). W jej zakres wchodzi programy i metaprogramy zachowań o zróżnicowanym stopniu plastyczności bądź sztywności. Wiele z nich – ze względu na wysoki stopień automatyzacji – zasługuje na miano nawykowych form radzenia sobie w odniesieniu do pewnych typów sytuacji. Jak zauważają Mirosław Kofta i Dariusz Doliński, w odróżnieniu od wiedzy deklaratywnej, „wiedza ta jest zasadniczo niedostępna naszej świadomości i trudna do modyfikacji” (Kofta i Doliński 2000, s. 566–567). Należy przypuszczać, że o jej dostępności w konkretnej sytuacji decydują nie tyle sygnały czy też „wskazówki” *stricte* poznawcze w aktualnym polu percepcji, co raczej obecny stan emocjonalno-motywacyjny podmiotu.

W nawiązaniu do koncepcji Lazarusa i Folkman można by oczekiwać, że stan emocjonalny podmiotu rozstrzyga się w trakcie pierwotnej i wtórnej oceny sytuacji stresowej, a następnie rodzaj wzbudzonych emocji decyduje o tym, jakie obszary wiedzy proceduralnej zostaną zaktywizowane (sytuacyjnie dostępne) i ujawnią się w sposobie reagowania jednostki. Liczne badania związane z koncepcją **pamięci zależnej od stanu** (*state-dependent memory*) dostarczają przekonujących dowodów, że to, czego nauczyliśmy się w określonym stanie fizjologiczno-emocjonalno-motywacyjnym, okaże się o wiele łatwiej dostępne (i zostanie uruchomione) niż alternatywne elementy wiedzy proceduralnej, gdy podmiot znajdzie się w analogicznym stanie.

Uwzględniając badania określane jako: „pamięć zależna od stanu”, „pamięć zależna od kontekstu”, „zasada specyficzności kodowania” (Tulving i Thomson 1973) lub „przetwarzanie dostosowane do transferu”, których przeglądu dostarcza monografia Johna R. Andersona (1998, s. 327–334), można sformułować tezę, iż w warunkach wzbudzonego stresu najbardziej dostępne stają się te programy zachowań i sposoby przetwarzania informacji, których nauczyliśmy się w stanie podwyższonego stresu, czyli w innych sytuacjach stresowych⁷. Niestety, można sądzić, że w warunkach podwyższonego stresu każdy z nas zdążył przyswoić sobie wiele nazbyt prostych, nieracjonalnych lub wręcz prymitywnych sposobów radzenia sobie czy to z zewnętrznymi sytuacjami, czy też z rozładowaniem nadmiaru negatywnych emocji. Nie ulega wątpliwości,

⁷ Można by też mówić o zależności sposobu funkcjonowania i dostępności lub niedostępności potencjalnych zasobów w zależności od aktualnego stanu świadomości w rozumieniu Charlesa T. Tarta (1975). Parafrazując ideę „dyskretnie zmienionych stanów świadomości”, można powiedzieć, iż w „zmienionych stanach świadomości” uzyskujemy dostęp do tych potencjalnych zasobów, które są niedostępne w stanie „zwyczajnej świadomości”.

że w warunkach silnego stresu dochodzi często do „zawężenia pola świadomości” i wyraźnego pogorszenia przebiegu czynności poznawczych. Podobnie jak w przypadku paniki, często mamy do czynienia z jakościową zmianą w funkcjonowaniu procesów poznawczych, prowadzącą do skrajnie nieracjonalnych decyzji. Warto tu przypomnieć hipotezę Kazimierza Obuchowskiego (1970), że silne emocje negatywne powodują przejście na inny, filogenetycznie starszy poziom orientacji (przetwarzania informacji) i w rezultacie na przykład osoby korzystające z dobrodziejstwa kodów hierarchicznych i umiejętności myślenia abstrakcyjnego, przechodzą na poli- lub monokonkretny poziom przetwarzania informacji. Oznacza to, że nawet intelektualiści tracą wówczas zdolność abstrakcyjnego myślenia, a osoby, które w innych okolicznościach najczęściej funkcjonują sprawnie na poziomie polikonkretnym, zaczynają reagować na pojedyncze aspekty bodźców i sytuacji.

Z kolei autorzy pracy *Racjonalność decyzji*, Tadeusz Tyszka i Tomasz Zaleskiewicz (2001), formułują trzy zasady postępowania przy podejmowaniu decyzji w warunkach stresu. Najbardziej obiecującą i wypróbowaną praktycznie w szkoleniu różnych grup zawodowych, których działanie przebiega często w warunkach silnego stresu (poczynając od oddziałów antyterrorystycznych i straży pożarnej), jest zasada druga – „Bądź przygotowany zawczasu”. Istota tej zasady sprowadza się do „proceduralizacji” i automatyzacji podejmowania decyzji i stosownych działań w (powtarzających się, czyli dających się przewidzieć) sytuacjach skrajnego stresu, które najczęściej wiążą się także z presją czasu. Pamiętając, że w warunkach stresu najbardziej dostępne mogą być umiejętności nabyte w innych sytuacjach stresowych, odpowiednie szkolenia również powinny przebiegać w warunkach raczej stresujących niż relaksujących. Trudnym do zastąpienia elementem takich szkoleń wydaje się metoda symulacji naturalnych (prawdopodobnych) okoliczności (na przykład próbnego alarmu) i przekształcanie odpowiednich procedur w nawykowe reagowanie. Prawdopodobnie, przynajmniej u niektórych osób, skłonność do przechodzenia na „automatyczne sterowanie” w warunkach silnego stresu wiąże się z sytuacyjnym wyłączeniem emocji, którego subiektywnym korelatem może być **poczucie depersonalizacji** (por. Sęk et al. 1997) i w ogóle **poczucie nierealności** sytuacji, której jest się aktywnym uczestnikiem.

Należy pamiętać, że najważniejsze zasoby wewnętrzne jednostki miewają charakter pozaświadomy, i – co za tym idzie – uruchamianie ich zakłada bycie w dobrym kontakcie z własną nieświadomością. Wiele skutecznych technik stosowanych w ramach NLP polega na „obejściu świadomości”

mości” jednostki (najlepiej poprzez uzyskanie jej przyzwolenia) i poprzez uruchomienie wyobraźni – nawiązanie kontaktu z nieświadomymi przez jednostkę zasobami. W nawiązaniu do poglądów Milтона Ericksona autorzy Joseph O’Connor i John Seymour ujmują to następująco:

Ktoś decyduje się na terapię, ponieważ wyczerpał już swoje świadome zasoby. Jest w potrzasku. Nie wie, czego potrzebuje i gdzie można to znaleźć. Trans daje szanse rozwiązywania problemów, ponieważ omija świadome myślenie i czyni nieświadome zasoby dostępnymi. [...] Większość zmian ma miejsce na poziomie nieświadomym i stąd oddziałuje dalej. Świadoma kontrola nie jest potrzebna, by zainicjować zmiany, i często ich wcale nie rejestruje. Ostatecznym celem każdej terapii jest dla pacjenta odzyskanie zasobności w zakresie dla niego odpowiednim. Każdy ma bogatą historię osobistą, wypełnioną doświadczeniami i zasobami, które mogą być odzyskane. Zawiera ona cały materiał potrzebny nam do dokonania zmiany, jeśli tylko potrafimy po niego sięgnąć (O’Connor i Seymour 1996, s. 138–139).

Uwagi końcowe

Kończąc, należałoby podkreślić, że pojęcie zasobów (osobistych) ma charakter wysoce relatywny, gdyż o tym, czy „coś” stanie się zasobem, czy przeszkodą lub barierą, decyduje aktualna potrzeba lub długoterminowy (acz sprecyzowany) cel, który pragniemy zrealizować. Trudność polega między innymi na tym, iż w kontekście współczesnych uwarunkowań społeczno-kulturowych bardzo trudno jest wyznaczyć granicę pomiędzy potrzebami podstawowymi a przejawami luksusu, snobizmu i w ogóle tzw. sztucznymi potrzebami (por. Valaskis et al. 1988) lub wręcz „niepotrzebnymi (pseudo)potrzebami”. Dość przekonująco brzmi radykalnie sformułowana teza, iż współcześnie odpowiedź na pytanie: „Ile to dożyć?” (Robin 1990) znają już tylko rośliny i zwierzęta.

Interesującą sprawą wydają się też dominujące przekonania różnych grup ludzi w odniesieniu do kwestii (nie)ograniczonności własnych potrzeb oraz (nie)ograniczonności własnych zasobów. Można bowiem sądzić, że posiadane (choć niekoniecznie uświadamiane) przekonania w tym zakresie, tj. dotyczące relacji pomiędzy posiadanymi zasobami a własnymi potrzebami, w dużym stopniu determinują styl życia, poczucie satysfakcji czy bilans życiowy ich „posiadaczy” (Mudyń 2000).

Biorąc pod uwagę kryterium ograniczonności (bądź nieograniczonności) zasobów oraz potrzeb, można wyróżnić cztery pary przekonań, z których każda – jak się zdaje – prowadzi do odmiennych konsekwencji psychologicznych: 1) moje zasoby są ograniczone, lecz moje potrzeby są

nieograniczone, 2) moje zasoby są ograniczone i potrzeby (również) są ograniczone, 3) moje zasoby są nieograniczone i potrzeby (też) są nieograniczone, 4) moje zasoby są nieograniczone, natomiast moje potrzeby są ograniczone. Problem uwarunkowań i psychologicznych konsekwencji zasignalizowanych tu przekonań wymagałby jednak osobnego rozwinięcia.

Bibliografia

- Alder H. i Heather B. (2000). *NLP w 21 dni*. Poznań: Rebis.
- Anderson J.R. (1998). *Uczenie się i pamięć. Integracja zagadnień*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Bateson G. (1996). *Umysł i przyroda. Jedność konieczna*. Warszawa: PIW.
- Bielawska-Batorowicz E. i Dudek B. (red.) (2012). *Teoria zachowania zasobów Stevana E. Hobfolla. Polskie doświadczenia*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Cyrson E. (1996). Wybór ekonomiczny. W: E. Cyrson (red.), *Kompendium wiedzy o gospodarce*. Warszawa–Poznań: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 9–34.
- Heszen-Niejodek I. (2000). Teoria stresu psychologicznego i radzenia sobie. W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*. T. 2. Gdańsk: GWP, s. 463–478.
- Hobfoll S.E. (1989). Conservation of Resources. A New Attempt at Conceptualizing Stress. *American Psychologist*, 44, s. 513–523.
- Hunt E. i Lansman M. (1982). Individual Differences in Attention. W: R.J. Sternberg (red.), *Advances in the Psychology of Human Intelligence*. Hillsdale, NY: Erlbaum, s. 207–254.
- Kofta M. i Doliński D. (2000). Poznawcze podejście do osobowości. W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*. T. 2. Gdańsk: GWP, s. 561–600.
- Lazarus R.S. i Folkman S. (1984). *Stress, Appraisal and Coping*. New York: Springer.
- Locke J. (1989). Natural Rights and Civil Society. W: M.D. Henley (red.), *Right Conduct. Theories and Applications*. New York: Random House, s. 42–49.
- Mudyń K. (1996). Idea systemu zamkniętego a etyczne implikacje posiadania. *Prakseologia*, 130–133, s. 530–564.
- Mudyń K. (2000). Granice konkurencji jako problem (nie)ograniczoności zasobów i (nie)ograniczoności ludzkich potrzeb. *Prakseologia*, 140, s. 37–53.
- Mudyń K. i Ryżak Z. (1996). Symboliczne znaczenie zachowań konsumpcyjnych i „konserwacyjnych”. W: S. Partycki (red.), *Spółeczny wymiar rynku*. Lublin: Wydawnictwo UMCS, s. 151–158.
- Nęcka E. (1996). The Attentive Mind: Intelligence in Relation to Selective Attention, Sustained Attention, and Dual Task Performance. *Polish Psychological Bulletin*, 27, s. 3–24.
- Obuchowski K. (1970). *Kody orientacji i struktura procesów emocjonalnych*. Warszawa: PWN.

- O'Connor J. i Seymour J. (1996). *NLP. Wprowadzenie do programowania neuro-lingwistycznego*. Poznań: Zysk i S-ka.
- Pilzer P.Z. (1995). *Nasz dobrobyt bez granic*. Warszawa: Wydawnictwo Medium.
- Poprawa R. (1996). Zasoby osobiste w radzeniu sobie ze stresem. W: G. Dolińska-Zygmunt (red.), *Psychologia zdrowia*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, s. 99–136.
- Ratajczak Z. (2000). Stres – radzenie sobie – koszty psychologiczne. W: I. Hezsen-Niejodek i Z. Ratajczak (red.), *Człowiek w sytuacji stresu*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 65–87.
- Robin V. (1990). How Much is Enough? *In Context. A Quarterly of Human Sustainable Culture*, 26. Pobrano z: <http://www.contxt.org/I-CLIB/IC26/Robin2.htm> (dostęp: 20.09.2002).
- Sęk H., Beisert M., Pasikowski T. i Ścigała I. (1997). Mechanizmy stresu i wypalenia zawodowego w modelu poznawczo-kompetencyjnym. *Kolokwia Psychologiczne: Psychologia poznawcza w Polsce*. T. 6. Warszawa: Instytut Psychologii PAN, s. 169–194.
- Tart Ch.T. (1975). *States of Consciousness*. New York: E.P. Dutton & Co.
- Tulving E. i Thomson D.M. (1973). Encoding Specificity and Retrieval Processes in Episodic Memory. *Psychological Review*, 80, s. 352–373.
- Tyszka T. i Zaleskiewicz T. (2001). *Racjonalność decyzji. Pewność i ryzyko*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.
- Valaskakis K., Sindel P.S., Smith J.G. i Fitzpatrick-Martin I. (1988). *Propozycje dla przyszłości. Społeczeństwo konserwacyjne*. Warszawa: PIW.
- Zimmermann E.W. (1951). *World Resources and Industries*. Pobrano z: <http://openet.ola.bc.ca/geog270/topics/economic/primary/resources.html> (dostęp: 20.09.2002).

O różnych aspektach antropomorfizacji, „systemach intencjonalnych” i dyskretnym uroku technologii

Celem tego artykułu jest prześledzenie przejawów antropomorfizacji, szczególnie w kontekście technologii informatycznych i inteligentnych urządzeń, oraz wskazanie na mniej oczywiste konsekwencje społeczno-psychologiczne tego zjawiska.

Dyskretny urok technologii

Zacznijmy od końca, czyli od skonfrontowania się z pytaniem: Na czym miałyby polegać „dyskretny urok technologii”? Atrakcyjność kontaktów z tzw. inteligentnymi urządzeniami czy gadżetami polega między innymi na ich całodobowej dyspozycyjności, interaktywności oraz faktycznych lub domniemyanych walorach użytkowych. To także brak bezpośrednich kosztów psychologicznych związanych z realizacją danej aktywności. Prześledźmy to na przykładzie.

Założmy, że dysponujemy właśnie tzw. czasem wolnym. Założmy też, że jesteśmy miłośnikami szachów lub innej gry dwuosobowej. Jest późny wieczór, a w dodatku pada deszcz. Teoretycznie mamy kilka możliwości do wyboru, jeśli ktoś z naszych znajomych również grywa w szachy. Możemy wykonać telefon, po czym namówić tego kogoś na partię szachów oraz umówić się w konkretnym miejscu i czasie. Może się okazać, że pierwszy wspólny wolny termin byłby możliwy za trzy dni, w domu znajomego szachisty, który ostatnio skreślił nogę i niechętnie się przemieszcza. Wybór tej możliwości wiąże się ze znacznymi kosztami psychologicznymi – trzeba bowiem zadać sobie pytanie, co chciałoby się robić o określonej porze za trzy dni, zakładając nie bez ryzyka, że w tym czasie nie zmienią się własne preferencje co do wykorzystania wolnej chwili, poświęcić co najmniej dodatkową godzinę na dojazd i powrót. Bardziej istotne jest jednak coś innego. Mamy tu bowiem do czynienia z tzw. **odraczaniem gratyfikacji**. Skądinąd wiadomo, że umiejętność odraczanie gratyfikacji

wiąże się z siłą *ego*, wymaga sprawnej samokontroli oraz jest trudnym wyzwaniem dla małych i większych dzieci oraz dla części osób dorosłych o żywym temperamencie lub słabszej samokontroli. Zwykle idzie to w parze z deficytem nawyków związanych z planowaniem i proaktywnością. Pozostając przy tym paradygmatycznym przykładzie, możemy natknąć się na jeszcze jedną niedogodność. Nasz znajomy partner szachowy może być dla nas niezbyt odpowiednim przeciwnikiem, tzn. reprezentować zbyt niski lub zbyt wysoki poziom w stosunku do naszych umiejętności, co obniża atrakcyjność gry, gdyż wynik staje się zbyt przewidywalny.

W tych okolicznościach jest bardzo prawdopodobne, że wybierzemy inną możliwość – włączymy komputer i skorzystamy z dostępności i dyspozycyjności wirtualnego agenta, tj. programu szachowego, wybierając odpowiedni poziom umiejętności przeciwnika, przewidziany na przykład dla graczy średnio zaawansowanych. Tym sposobem unikniemy wielu niedogodności, związanych przede wszystkim z odraczaniem pożądanej aktywności. Ponadto możemy też oczekiwać, że w przypadku własnej wygranej nie będziemy molestowani w sprawie natychmiastowego rewanżu (mimo późnej pory lub narastającego zmęczenia). Można by powiedzieć, że nasz wirtualny partner nie tylko zachowuje się **przyjaźnie, posłuszenie i wyrozumiale**, lecz ponadto jest istotą o **elastycznym sposobie bycia**, która potrafi dostosować nawet poziom umiejętności do naszych indywidualnych potrzeb. I na tym właśnie polega dyskretny urok cyfrowej technologii.

Uogólniając i podsumowując, tzw. inteligentne urządzenia i nie mniej inteligentni wirtualni agenci bywają w porównaniu z konkretnymi osobami atrakcyjniejszymi partnerami interakcji, ponieważ górują nad nimi takim cechami, jak: **dostępność i nieograniczona dyspozycyjność** (nie każą na siebie czekać, nie stawiają warunków, nie oczekują rewanżu ani nie podlegają zasadzie wzajemności), w obrębie danej dziedziny są **wystarczająco interaktywni i co najmniej równie inteligentni** (kompetentni) jak większość naszych znajomych. Co więcej, nie są egocentryczni, wścibscy, nudni lub zmanierowani (nie opowiadają ciągle tych samych dowcipów lub własnej biografii). Są zatem odpowiednikiem dobrze ułożonej, posłusznej i kompetentnej służby, która poza specyficznymi usługami dostarcza swemu „panu” bądź „pani” uzasadnionego **poczucia kontroli nad otoczeniem**.

Dyskretny urok technologii skutkuje epidemią nowych uzależnień, realizowanych za pośrednictwem internetu i nie tylko. Pociąga za sobą wiele konsekwencji dla poznawczego, emocjonalnego i społecznego funkcjonowania człowieka (Mudyń 2001, 2010; Tadeusiewicz 2010). Mówi

się też o uzależnieniu od esemesowania, telefonów komórkowych i innych gadżetów. Uzależnienia od nowych technologii – o których napisano już bardzo wiele – sięją spustoszenie wśród młodzieży, szczególnie w krajach azjatyckich. W Chinach powstały już specjalne ośrodki, przypominające koszary, gdzie leczy się młodych ludzi uzależnionych od gier komputerowych; *notabene* między innymi za pomocą nowych technologii, poprzez elektromagnetyczne modulowanie fal mózgowych¹.

Różne aspekty antropomorfizacji

Przechodząc do kwestii antropomorfizacji, zauważmy, że jest to pojęcie przeciwne (i komplementarne zarazem) wobec dehumanizacji, tzn. odma-
wiania niektórym osobom lub (co zdarza się o wiele częściej) anonimowym przedstawicielom obcych grup, właściwości uważanych za typowo ludzkie, takich jak uczucia wyższe, umysł (inteligencja) lub wolna wola. Natomiast w przypadku antropomorfizacji mamy do czynienia z tendencją przeciwną, czyli niejako z uczłowieczaniem istot czy obiektów, o których wiemy skądinąd, że ludźmi nie są. Antropomorfizacja oznacza zatem przypisywanie cech typowo ludzkich nieludziom. Dodajmy, że o ile przejawy dehumanizacji od dawna i wciąż są przedmiotem zainteresowania psychologii społecznej, o tyle badania nad antropomorfizacją są stosunkowo świeże i niezbyt liczne.

Zjawisko antropomorfizacji od dawna opisywane i analizowane jest w kontekście psychologii rozwojowej. Nie sposób pominąć tu wkładu wybitnego badacza i teoretyka Jeana Piageta (2006), który – w badaniach nad wspomnianym zjawiskiem – nazywał je „animizmem dziecięcym”. Wyróżnił on trzy stadia animizmu dziecięcego. W pierwszym stadium, chociaż tylko w niektórych okolicznościach, wszystko bywa dla dziecka świadome, a ściślej mówiąc, wszystko może doświadczać uczuć i zdawać sobie sprawę z tego, co się z nim dzieje. W stadium drugim dziecko jest skłonne przypisywać świadomość wszystkiemu, co się rusza, podczas gdy w stadium trzecim dziecko przypisuje świadomość tylko tym ciałom, które obdarzone są własnym ruchem. Wspomniane tendencje antropomorfizacyjne występują oczywiście w tzw. okresie przedoperacyjnym i zanikają po przejściu do następnej fazy rozwoju, tj. fazy operacji konkretnych.

Przejawy antropomorfizacji i animizacji występują również u osób dorosłych, a w niektórych społecznościach (zwłaszcza w tzw. kulturach agrarnych, bardziej związanych z naturalnym środowiskiem) animizacja

1 Por. <http://vod.onet.pl/szok-kulturowy,szok-kulturowy,43029,1,42170,odcinek.html> (dostęp: 28.04.2012).

i antropomorfizacja stanowią powszechny sposób doświadczania świata. W animistyczno-panteistycznym obrazie świata uduchowiona jest nie tylko cała rzeczywistość, lecz duszę posiada niemal wszystko. Gdyby zapytać, co bywa obiektem antropomorfizacji, co może być antropomorfizowane, to lista obiektów byłaby długa, poczynając od zwierząt, poprzez zjawiska przyrody (burza, wiatr) i naturalne części przyrody (takie jak góra czy rzeka), rośliny, a także bóstwa lub szerzej, „istoty duchowe” (*spiritual agents*), poprzez urządzenia techniczne (zwłaszcza zachowujące się inteligentnie), a na wirtualnych agentach (Franklin i Graesser 1996), działających w środowisku cyfrowym, kończąc.

Antropomorfizacja jest pojęciem szerokim. Można rozróżnić co najmniej cztery konteksty jego użycia, odwołujące się do różnych przejawów i aspektów tego zjawiska. Mówiąc o antropomorfizacji, można zatem mieć na myśli:

1. Spontaniczną i powszechną we wczesnej fazie rozwoju ontogenetycznej tendencję do przypisywania ludzkich cech niemal wszystkim elementom rzeczywistości.
2. Wybiórcze (spontaniczne lub rozmyślne) przypisywanie przez ludzi dorosłych niektórych właściwości, uważanych za typowo ludzkie, obiektom pozaludzkim.
3. Metodyczne ujmowanie niektórych systemów złożonych w kategoriach „systemów intencjonalnych” w rozumieniu Daniela Dennetta w celu bardziej efektywnego przewidywania (wyjaśniania) ich zachowań.
4. Wykorzystywanie fizycznego (także symboliczno-kulturowego) podobieństwa do ludzkich właściwości przy projektowaniu inteligentnych urządzeń (robotów) i antropomorfizującej grafiki dla reprezentowania wirtualnych agentów, działających w środowisku cyfrowym, w celu zwiększenia atrakcyjności produktu lub ułatwienia komunikacji człowiek–maszyna.

Systemy intencjonalne według Daniela Dennetta

W nawiązaniu do punktu trzeciego pozostaniemy przez chwilę przy koncepcji tzw. systemów intencjonalnych i intencjonalnego podejścia (*intentional stance*) w ujęciu Daniela Dennetta (1971, 1987). Koncepcja ta rzuca bowiem nowe światło na funkcję antropomorfizacji, ukazując wynikające z niej korzyści poznawcze. Autor przeciwstawia **podejście intencjonalne** podejściu **projektowemu** oraz **fizycznemu**. Otóż patrząc na jakiś nieznaną obiekt i próbując przewidzieć jego zachowanie, możemy uznać

(lub raczej założyć), że mamy do czynienia po prostu z ciałem fizycznym, podlegającym prawu grawitacji i innym prawom fizyki (podejście fizyczne). Jeśli przyjęte założenie – w wyniku empirii, w trakcie obserwacji zachowania obiektu – okaże się nieprawidłowe, możemy zmienić je na inne, bardziej wymagające poznawczo. Na przykład założyć, że mamy do czynienia z obiektem przez kogoś zaprojektowanym i skonstruowanym i próbować zarazem odgadnąć, w jaki sposób został on skonstruowany i jakie są zasady jego działania. Podejście projektowe jest jednak bardzo trudne i kosztowne poznawczo.

Możemy też wybrać podejście pośrednie, które wymaga znacznie mniej zasobów poznawczych. Możemy uznać, że prawdopodobnie mamy do czynienia z systemem intencjonalnym (nieważne, czy jest to system żywy, czy sztuczny), który aktywnie „dąży” do jakiegoś celu zgodnie z posiadanym wyposażeniem poznawczym, z uwzględnieniem sygnałów dopływających z otoczenia, dzięki czemu może korygować swe zachowanie i podejmować sytuacyjnie optymalne decyzje ze względu na założony cel, czyli niejako zachowywać się racjonalnie. System intencjonalny, w rozumieniu Denneta, to (przynajmniej w najprostszej wersji) właściwie nic innego jak zwykły system cybernetyczny „dążący” do określonego celu i korygujący swe zachowanie na podstawie sygnałów odbieranych z otoczenia oraz ujemnych i dodatnich sprzężeń zwrotnych.

Należy podkreślić, że intencjonalny według Denneta, czyli celowościowy, charakter zachowania jakiegoś systemu nie zależy od tego, z czego jest zbudowany, nie zależy od jego *hardware'u*. Może on funkcjonować na podłożu organicznym, nieorganicznym bądź hybrydowym (jak w przypadku tzw. cyborgów) lub jakimkolwiek innym. Zaletą tej kategorii pojęciowej jest jej neutralność, dzięki czemu możemy zrezygnować z zastanawiania się nad budową systemu, rodzajem materiału i innymi trudnymi do rozstrzygnięcia kwestiami w rodzaju: „Czy on naprawdę myśli, czy tylko dostrzega różnicę?”, „Czy ma wątpliwości, czy tylko długo podejmuje decyzję?”. O jałowości tego typu pytań przekonuje zresztą klasyczna idea testu Turinga (por. Łupkowski 2010). Ważne jest, że decyzja o potraktowaniu jakiegoś systemu w kategoriach systemu intencjonalnego nie ma charakteru ontologicznego, lecz tylko pragmatyczno-epistemologiczny. Istota postulatów Denneta sprowadza się do tego, że w niektórych okolicznościach dobrze jest potraktować nieznaną system w kategoriach intencjonalności, czyli celowościowości, by łatwiej przewidzieć jego zachowanie, abstrahując – o ile to możliwe – od balastu antropocentrycznych skojarzeń i „anatomicznych” lub konstrukcyjnych niejasności. Związek tej koncepcji z zagadnieniem antropomorfizacji jest złożony. Z jednej

strony zachęca nas bowiem (ze względu na intencjonalność) do przypisywania właściwości najchętniej używanej w odniesieniu do człowieka wszelkim systemom złożonym (niezależnie od ich fizycznego podobieństwa). Z drugiej zaś strony, można dostrzegać w niej coś w rodzaju postulatu metodycznej, ograniczonej konotacyjnie, częściowej antropomorfizacji rozmaitych systemów złożonych. Tak czy inaczej, korzyści płynące z tego typu antropomorfizacji mają charakter głównie poznawczy.

Psychologiczne funkcje antropomorfizacji

W nawiązaniu do innego aspektu antropomorfizacji, sygnalizowanego w punkcie drugim, powraca pytanie o funkcję „uczłowieczania” pozaludzkich istot czy obiektów w przypadku osób dorosłych. Gdyby zapytać: po co antropomorfizujemy?, jedna z odpowiedzi mogłaby brzmieć, że czynimy to z powodów emocjonalnych, tj. aby nawiązać więź uczuciową z antropomorfizowanym obiektem, która kompensuje deficyt bliskich relacji z innymi ludźmi. Być może należałoby przesunąć akcent na samą relację, mówiąc, że antropomorfizujemy coś /kogoś, by uzyskać (lub odzyskać) poczucie bliskiej więzi z czymś/kimś, kto nami nie jest, a reprezentuje „resztę świata” (por. Fox 2011). W bardzo przekonujący i spektakularny sposób zostało to ukazane w filmie Roberta Zemeckisa *Poza światem* (*Cast away*). Bohater filmu, znalazłszy się w sytuacji Robinsona Cruoe na bezludnej wyspie, w którymś momencie z piłki i dodatkowych rekwizytów robi sobie „przyjaciela”, z którym (a raczej do którego) systematycznie rozmawia. A kiedy „przybrany przyjaciel” podczas sztormu wypada za burtę, bohater ryzykuje życie, by go uratować, a kiedy mu się to nie udaje, przeżywa rozpacz i silne poczucie winy.

Stosunkowo nieliczne badania empiryczne, prowadzone pod kątem różnic indywidualnych i ich konsekwencji, potwierdzają związek pomiędzy nasileniem tendencji do antropomorfizacji a poczuciem więzi z innymi ludźmi (Waytz i Epley 2012). Badania te ukazują niejako drugą stronę medalu – sugerują mianowicie, że osoby z silniejszym poczuciem społecznego zakotwiczenia (*social connection*) wykazują mniejszą skłonność do „ludzkiego” traktowania przedstawicieli innych grup ludzi, wykazując równocześnie silniejszą tendencję do dehumanizacji *socially distant others*, czyli przedstawicieli całkiem obcych grup.

Z innych badań (Waytz, Cacioppo i Epley 2010) wynika, że osoby, które przejawiają silniejszą tendencję do antropomorfizacji, wykazują też większe zainteresowanie ekologią i ochroną środowiska naturalnego. Mają też większe zaufanie do decyzji podejmowanych przez urzędnika

techniczne i programy komputerowe w porównaniu do decyzji podejmowanych przez ludzi. Konsekwencją większego zaufania jest też skłonność do przypisywania wirtualnym agentom większej odpowiedzialności za potencjalne decyzje lub wynik współpracy. Można też powiedzieć, że większym zaufaniem obdarzamy wirtualnych agentów, posiadających bardziej antropomorficzne kształty lub interfejsy, niż tych, które swym wyglądem nie przypominają ludzi (Bates 1994; Osawa, Mukai i Imai 2007). W konsekwencji oznacza to także, że im bardziej ufamy maszynom, tym mniej ufamy ludziom. Rodzi to wątpliwości w rodzaju, czy wolimy, aby decyzję o przeprowadzeniu ryzykownej operacji chirurgicznej (która nas dotyczy) podejmował lekarz, czy odpowiedni program ekspercki. Podobnie jest w przypadku innych, brzemiennej w skutki decyzji, np. o odpaleniu pocisków nuklearnych, ewakuacji mieszkańców w sytuacji zagrożenia, dopuszczeniu budynku, pojazdu lub innego urządzenia do użytkowania.

Reasumując, badań nad uwarunkowaniami i konsekwencjami antropomorfizacji przeprowadzono stosunkowo niewiele, natomiast pytania o charakterze praktycznym i teoretycznym pojawia się coraz więcej. Można zaryzykować stwierdzenie, że to raczej dobrze, jeśli nieludzi traktujemy jakby po ludzku. Uzasadnione są jednak przypuszczenia i obawy, że skłonność do antropomorfizacji „pozaludzkich agentów” wiąże się jakoś z dehumanizacją ludzi. Otwarte pozostaje pytanie o wzajemne zależności: czy skłonność do antropomorfizacji jest skutkiem dehumanizacji, czy raczej dehumanizacja jest konsekwencją – wymuszonej rozwojem technologii – potrzeby komunikacji typu człowiek – (inteligentna) maszyna. Mimo wszystko intensywność przejawów antropomorfizacji wśród dzieci i młodzieży powinna nas interesować ze względów diagnostycznych i społecznych, może bowiem świadczyć o braku bliskich relacji z ludźmi, w tym także z rówieśnikami.

Bibliografia

- Bates J. (1994). The Role of Emotion in Believable Agents. *Communications of the ACM. Special Issue on Agents*, 37(7), s. 122–125.
- Dennett D. (1971). Intentional Systems. *Journal of Philosophy*, 68, s. 87–106.
- Dennett D. *Intentional Systems Theory*. Pobrano z: <http://files.meetup.com/12763/intentionalsystems.pdf> (dostęp: 8.06.2012).
- Dennett D. (1987). *The Intentional Stance*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Fox D. (2011). Na nasz obraz i podobieństwo. *Focus*, kwiecień, s. 8–13.
- Franklin S. i Graesser A. (1996). Is It an Agent or Just a Program? A Taxonomy for Autonomous Agents. W: J.P. Müller, M.J. Wooldridge i N.R. Jennings (red.), *Intelligent Agents III Agent Theories, Architectures, and Languages*.

- ECAI'96 Workshop (ATAL) Budapest, Hungary, August 12–13, 1996 Proceedings, s. 21–35.
- Łupkowiak P. (2010). *Test Turinga. Perspektywa sędziego*. Poznań: Wydawnictwo Uniwersytetu Adama Mickiewicza.
- Mudyń K. (2001). Technoświadomość. O zmieniającym się poczuciu rzeczywistości i własnej tożsamości u użytkowników cyberprzestrzeni. W: D. Kubacka-Jasiecka (red.), *Człowiek wobec zmiany. Rozważania psychologiczne*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 182–193.
- Mudyń K. (2010). Digitalizacja rzeczywistości a problem dekontekstualizacji istnienia. W: T. Rowiński i R. Tadeusiewicz (red.), *Psychologia i informatyka. Synergia i kontradycje*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, s. 191–204.
- Osawa H., Mukai J. i Imai M. (2007). “Display Robot” – Interaction between Humans and Anthropomorphized Objects. 16th IEEE International Conference on Robot & Human Interactive Communication, August 26–29, 2007/Jeju, Korea. Pobrano z: http://www.ayu.ics.keio.ac.jp/achieve/pdf/2007/osawa-ROMAN07_084.pdf (dostęp: 4.06.2012).
- Piaget J. (2006). *Jak sobie dziecko wyobraża świat*. Wyd. 2. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Szok kulturowy. Pobrano z: <http://vod.onet.pl/szok-kulturowy,szok-kulturowy,43029,1,42170,odcinek.html> (dostęp: 28.04.2012).
- Tadeusiewicz T. (2010). Ile informatyki w psychologii i ile psychologii w informatyce? W: T. Rowiński i R. Tadeusiewicz (red.), *Psychologia i informatyka. Synergia i kontradycje*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, s. 223–251.
- Waytz A., Cacioppo J. i Epley N. (2010). Who Sees Human. The Stability and Importance of Individual Differences in Anthropomorphism. *Perspectives on Psychological Sciences*, 5(3), s. 219–232.
- Waytz A. i Epley N. (2012). Social Connection Enables Dehumanization. *Journal of Experimental Social Psychology*, 48, s. 70–76.
- Zemeckis R. (2000). *Cast away – Poza światem*. Pobrano z: <http://www.filmweb.pl/film/Cast+Away+-+poza+%C5%9Bwiatem-2000-1470> (dostęp: 13.06.2012).

O inteligencji emocjonalnej i emocjonalności internautów

Autor *Wirtualnej osobowości naszych czasów* zauważa, nie bez racji, że „to, co się dzieje *on-line*, nie *pozostaje on-line*” (Aboujaoude 2012, s. 264). Rozwija tę myśl, pisząc:

Nawet jeśli zdołamy zamknąć przeglądarkę pod koniec długiego dnia, okienko pozostaje otwarte w naszej psychice i przenikają przez nie upodobania i cechy, które mają swoje źródło w doświadczeniu wirtualnym, ale domagają się włączenia w nasze życie *off-line*. Powiedzenie, że wystarczy jedno kliknięcie myszki, aby zamknąć przeglądarkę, w znacznym stopniu nie docenia wpływu przeglądarki na naszą psychikę. Może do zalogowania potrzeba kliknięcia lub dwóch, ale wylogowanie to trudniejsze wyzwanie i całkiem inna historia. Stwierdzenie, że skutecznie się wylogowaliśmy, jest zatem wyrazem myślenia życzeniowego: większość z nas nigdy tak naprawdę nie jest już *off-line* (Aboujaoude 2012, s. 264).

Należy zgodzić się z autorem, że intensywny kontakt z komputerem i internetem zmienia przebieg naszych procesów poznawczych, sposób doświadczania rzeczywistości i w ogóle styl życia i „bycia w świecie”. Wiadomo od dawna, że od internetu można się uzależnić. Istnieje ogromna ilość danych empirycznych, które to potwierdzają i konkretyzują. Zważywszy jednak, że ciągle zmieniają się możliwości techniczne i zakres dostępnych usług świadczonych przez internet, z których korzystają kolejne pokolenia użytkowników, trudno nadażyć z badaniem psychologicznych i społecznych konsekwencji tych zmian. Pojawia się problem porównywalności uzyskiwanych danych. Za sprawą dotychczasowych badań wiemy już sporo o różnicach w emocjonalności osób nadużywających internetu (*heavy users*) w porównaniu z osobami korzystającymi z jego dobrodziejstw w sposób sporadyczny czy umiarkowany. Znacznie mniej potrafimy powiedzieć, w jakim stopniu i w jaki sposób intensywne korzystanie z internetu może wpływać na tzw. inteligencję emocjonalną.

Pytanie to można oczywiście odwrócić i zapytać: Czy poziom inteligencji emocjonalnej wpływa na sposób i intensywność korzystania z internetu? Trudno ustalić kierunek tych zależności, tj. związki przyczynowo-skutkowe. W płaszczyźnie empirycznej jesteśmy zdani raczej na poszukiwanie korelacyjnych zależności pomiędzy wskaźnikami inteligencji emocjonalnej a intensywnością (i rodzajem) komputerowo zapośredniczonych aktywności.

Prezentowany tekst jest przyczynkiem do poszukiwania odpowiedzi na pytanie: Czy i w jaki sposób systematyczne i długotrwałe przebywanie w cyberprzestrzeni może wpływać na inteligencję emocjonalną jej użytkowników?

Turyści, poligamiści i mieszkańcy cyberprzestrzeni

Wydaje się, że niektórzy spośród użytkowników „wirtualu” zasługują na miano turystów – to ci, którzy odwiedzają cyberprzestrzeń nieregularnie, raczej sporadycznie i na krótko, niejako przelotnie. Bywają jednak i tacy użytkownicy (a są ich miliony), którzy większość swego czasu na jawie spędzają w cyberprzestrzeni. Są to między innymi entuzjaści gier fabularnych, *internet addicted persons* lub tak zwani *heavy users*. W podobnej sytuacji znajdują się też ci wszyscy, którzy niejako pracują w cyberprzestrzeni, pisząc programy, projektując i testując nowe portale, serwisy, strony internetowe itp., spędzając w wirtualnej rzeczywistości większość swego czasu na jawie. Posądzeni o uzależnienie, chętnie odwołują się do kojącego i rozsądnie brzmiącego wyjaśnienia: „Ot, taka praca”. Dla wielu z nich rzeczywistość wirtualna stała się rzeczywistością podstawową, zakłócaną jedynie przez sygnały i trudne do zignorowania wymogi, płynące z tzw. realu. Zasługują oni na miano mieszkańców cyberprzestrzeni, nazywanie ich użytkownikami byłoby mylącym eufemizmem. Istnieje jeszcze trzecia, najliczniejsza prawdopodobnie, grupa użytkowników. To ci, którzy naprzemiennie, acz systematycznie zamieszkują dwa światy, tzw. realny i wirtualny. Przypomina to sytuację osób, które posiadają dwa domy i zależnie od pory roku mieszkają w jednym lub drugim. Mamy tu do czynienia ze swoistą poligamią lub specyficznym dualizmem ontologicznym.

Pojęcie (koncepcja) inteligencji emocjonalnej

Od czasu publikacji artykułu *Emotional Intelligence. Imagination, Cognition, and Personality* (Salovey i Mayer 1990) koncepcja inteligencji emocjonalnej zrobiła oszałamiającą karierę. Pierwotnie w strukturze in-

teligencji emocjonalnej autorzy ci wyróżnili trzy grupy składników, związane z: 1) ekspresją i oceną emocji własnych oraz emocji innych ludzi, zarówno wyrażanych werbalnie, jak i niewerbalnie, 2) regulacją emocji własnych oraz cudzych, 3) wykorzystywaniem emocji w trakcie myślenia i działania. Później autorzy ci wzbogacili lub raczej skomplikowali pierwotny model, postulując dodanie jeszcze grupy składników związanych z rozumieniem i analizowaniem emocji oraz wykorzystywaniem wiedzy emocjonalnej. Tym samym model trójczynnikiowy został zastąpiony czteroczynnikowym.

Należy jednak podkreślić, że analiza czynnikowa danych uzyskanych przy użyciu narzędzia *Multifactor Emotional Intelligence Scale* (MEIS) ujawniła tylko trzy czynniki, które zostały zinterpretowane jako zdolności do: 1) spostrzegania (rozpoznawania) emocji, 2) rozumienia ich, 3) kierowania/zarządzania nimi (por. Jaworowska i Matczak 2001, s. 9). Dodajmy, że pierwotna koncepcja inteligencji emocjonalnej posłużyła za podstawę konstrukcji kwestionariusza INTE (Schutte et al. 1998). Polska adaptacja tego narzędzia, w opracowaniu Aleksandry Jaworowskiej i Anny Matczak, ukazała się w 2001 roku.

Pojęcie inteligencji emocjonalnej szybko okazało się przydatne przy przewidywaniu i wyjaśnianiu tak ważnych aspektów ludzkiej aktywności, jak osiągnięcia zawodowe, satysfakcja z życia czy radzenie sobie ze złożonymi problemami życiowymi lub zawodowymi. Warto podkreślić, że różnice w sprawności procesów poznawczych i klasycznie rozumiany iloraz inteligencji nie pozwalały w zadowalającym stopniu przewidywać osiągnięć życiowych. Salovey i Mayer (1990) oszacowali, że klasycznie rozumiana ogólna inteligencja pozwala wyjaśnić nie więcej niż 10–20% sukcesów życiowych. Może się to wydawać dziwne, gdyż inteligencja werbalno-pojęciowa – jak wiadomo – bardzo przydaje się w sytuacjach szkolnych i nie tylko. Z kolei w życiu codziennym najbardziej przydaje się inteligencja praktyczna. Skądinąd wiadomo też, że prymusi raczej rzadko robią kariery zawodowe lub odnoszą inne społecznie zobiektywizowane sukcesy. Te ostatnie zdają się zależeć bardziej od czynników osobowościowo-motywacyjnych, takich jak spójny i stabilny system wartości, wyraźnie sprecyzowane cele życiowe, zintegrowana osobowość oraz brak deficytów osobowościowych, które wcześniej czy później rodzą trudności i problemy w odpowiedniej sferze aktywności życiowej, co z kolei – niejako rykoszetem – odbija się na efektywności funkcjonowania w pozostałych sferach.

Ponadto, zważywszy, że będąc ludźmi, żyjemy przede wszystkim w ludzkim świecie, wszelkie nasze zobiektywizowane społecznie sukcesy

zależą w gruncie rzeczy od innych ludzi – czy to w sensie konkretnych osób, czy instytucji społecznych zarządzanych przez innych ludzi.

Do łacińskich przysłów sugerujących, że szczęście sprzyja silnym oraz śmiałym (*Fortes fortuna iuvat; audaces fortuna iuvat*), należałoby dorzucić jeszcze jedną generalizację, mającą silne oparcie w wielu badaniach empirycznych, związanych z satysfakcją z życia i innymi subiektywnymi wskaźnikami *well-being*. Otóż fortuna sprzyja też szczęśliwym (*Felix fortuna iuvat*). Z kolei angielskie przysłowie powiada, iż „Smutni chłopcy ostatni przychodzą do mety”¹. „Śmiałość”, „odwaga” czy „bycie szczęśliwym” to kategorie odnoszące się przede wszystkim do stanów emocjonalnych. I w tym momencie wracamy do tzw. inteligencji emocjonalnej i jej ogromnej roli w kontekście zawodowym i życiowym.

Inteligencja emocjonalna a kompetencje społeczne

Zwykle inteligencję emocjonalną próbuje się odróżniać od tzw. inteligencji społecznej, choć niekiedy mówi się też o inteligencji społeczno-emocjonalnej. Nie wchodząc tutaj w spory terminologiczno-teoretyczne, zauważmy jednak, że jakkolwiek by nie definiować inteligencji emocjonalnej, komponenty umiejętności społecznych zawsze będą w niej obecne. Po pierwsze, ilekroć mówi się o rozpoznawaniu czy identyfikacji uczuć, umiejętność ta odnoszona jest nie tylko do uświadamiania sobie i trafnego (i bardziej specyficznego) nazywania własnych stanów emocjonalnych. Dotyczy to także umiejętności trafnego rozpoznawania uczuć innych ludzi. W naturalnych warunkach okazją do rozpoznawania czy odgadywania stanów emocjonalnych innych ludzi są bezpośrednie interakcje (*face to face*), które rozgrywają się w określonych kontekstach sytuacyjnych.

Wiadomo skądinąd, że kontekst sytuacyjny, a ściślej kulturowo określone znaczenie sytuacji (służbowa, publiczna czy towarzyska), w dużym stopniu limituje i precyzuje znaczenie nie tylko komunikatów werbalnych, lecz także sygnałów pozawerbalnych. Po drugie, sama obecność innych ludzi zmienia sposób ekspresji własnych uczuć, czy to je potęgując (np. w przypadku radości), czy też hamując lub wyzwalając. Sposób ekspresji aktualnie doświadczanych emocji pełni bowiem (zwłaszcza u małych dzieci, choć nie tylko) funkcję instrumentalną. Dziecko zaczyna płakać, aby sprowokować określoną reakcję rodziców czy opiekunów, przestaje płakać, gdy widzi, że nikt nie patrzy. Wspólne oglądanie komedii

¹ Jan Blecharz przywołał niedawno to przysłowie w swym wystąpieniu, traktującym o wyznacznikach sukcesu w sporcie wyczynowym, na międzynarodowej konferencji naukowej „Motivation in Social Context. Theory and Practice”, Cracow, 30 Juni–2 Juli, 2013.

nasila reakcję śmiechu, samotne oglądanie sprawia, że tylko „uśmiechamy się w duchu”. Sposób ekspresji z kolei oddziałuje zwrotnie na intensywność przeżywanych uczuć. Ponadto należy zauważyć, że niektóre testy do badania inteligencji emocjonalnej (np. TIE autorstwa Śmieci, Orzechowskiego i Beauvalle’a 2007) opierają się wyłącznie na werbalnym opisie „emocjogennych” sytuacji społecznych, a zadaniem osoby badanej jest wybrać sposób reakcji uznany za najbardziej adekwatny. Gwoli jasności dodajmy jednak, że inne testy do badania inteligencji emocjonalnej opierają się na materiale niewerbalnym, wymagając od osoby badanej trafnego rozpoznania wyrazów mimicznych twarzy (zwykle aktorów) prezentowanych na zdjęciach (np. Skala Inteligencji Emocjonalnej – Twarze (SIE-T); Matczak, Piekarska i Studniarek 2005).

Pojęcie inteligencji emocjonalnej bywa różnie konceptualizowane i konkretyzowane, lecz jego zakres pozostaje zasadniczo taki sam. Tym bardziej że samo pojęcie – w odróżnieniu od terminów matematycznych – musi pozostać „rozmyte”, jego granic nie da się wyostrzyć i całkiem ujednoznacznic. Wcześniej wspomniano o klasycznej propozycji rozumienia inteligencji emocjonalnej zaproponowanej przez Saloveya i Mayera z 1990 roku. Dla równowagi przypomnijmy zatem później sformułowaną koncepcję autorstwa Daniela Golemana (1997). Autor wyróżnił w swoim modelu pięć wymiarów inteligencji emocjonalnej, a mianowicie:

1. Samoświadomość – obejmuje ona wiedzę o własnych emocjach, rozpoznawanie emocji w trakcie ich występowania oraz ich monitorowanie.
2. Samoregulację – zarządzanie emocjami, zdolność do adekwatnego sytuacyjnie reagowania.
3. Samomotywację – podporządkowanie emocji realizowanym celom, odraczanie gratyfikacji, utrzymywanie stabilnej motywacji do działania.
4. Empatię – rozpoznawanie emocji u innych, empatyczną świadomość.
5. Umiejętności społeczne – utrzymywanie relacji międzyludzkich, zarządzanie emocjami innych.

Dodajmy, że trzy pierwsze wymiary autor zaliczył do tzw. kompetencji osobistych, a pozostałe dwa do kompetencji społecznych.

Inteligencja emocjonalna a płeć

Wprawdzie w czasach dyktatu poprawności politycznej mówienie o jakichkolwiek różnicach grozi posądzeniem o dyskryminację, niemniej należy jednoznacznie stwierdzić, że (statystycznie rzecz biorąc) mężczyźni

różnią się od kobiet w zakresie inteligencji emocjonalnej. Różnią się na swoją niekorzyść. Innymi słowy, kobiety systematycznie uzyskują wyższe wyniki niż mężczyźni (por. m.in. Jaworska i Matczak 2001; Bogucki 2010). Przewaga kobiet nad mężczyznami w zakresie inteligencji emocjonalnej ujawnia się niezależnie od rodzaju testu zastosowanego do pomiaru kompetencji (zdolności) emocjonalnych. Dodajmy, że mające znacznie dłuższą historię badania nad tzw. aleksytymią (trudnością nazywania i rozpoznawania uczuć) jeszcze bardziej dobitnie uzasadniały wniosek, że deficyt ten to przede wszystkim problem mężczyzn – stwierdzano go kilkakrotnie częściej u mężczyzn niż u kobiet. Potoczne obserwacje (które łatwo przetestować na własny użytek) również to potwierdzają. Dla wielu mężczyzn mówienie o własnych uczuciach w bliskich relacjach interpersonalnych jest zadaniem bardzo trudnym, nierzadko ponad siły. Nakłanianie mężczyzny do odpowiadania na pytania w rodzaju: „Co do mnie czujesz?”, zwykle jest skutecznym sposobem, by wprawić go w zakłopotanie. Nie dotyczy to jednak pewnej grupy psychopatów, którzy potrafią pięknie i przekonująco mówić o swoich uczuciach (z powodów instrumentalnych), co przychodzi im łatwo dlatego, iż żadnych (tzw. wyższych bądź wtórnych) uczuć nie przeżywają.

W sympatycznej komedii z udziałem Gérarda Depardieu w roli głównej: *Tata i małolata*, jest scena, w której młodziutka dziewczyna wygłasza do ojca kwestię w stylu: „Ach, ci mężczyźni – potrzebują tygodni, by zauważyć relacje uczuciowe, które dla kobiet są oczywiste po kilku minutach”. Gwoli sprawiedliwości należałoby też przywołać inną scenę z tego samego filmu, kiedy „nierozgarnięty uczuciowo” ojciec (niczym Cyrano de Bergerac), stojąc pod balkonem podpowiada córce romantycznie i pompatycznie brzmiące słowa, których walorów ona nie rozumie i nie docenia, ale wywierają jednak pożądany wpływ na jej zagniewanego przyjaciela. Wspomniana scena jest dającym do myślenia przyczynkiem do wyjaśnienia jakościowych różnic w zakresie inteligencji emocjonalnej kobiet i mężczyzn. Można by powiedzieć, że w tej sytuacji ojciec wykazał się przewagą w zakresie innego aspektu inteligencji emocjonalnej, tj. skutecznego wpływu na stan uczuć innej osoby (tu młodego mężczyzny) poprzez właściwy dobór sygnałów werbalnych. Może więc kobiety są bardziej kompetentne w odczytywaniu niewerbalnych sygnałów stanów emocjonalnych innych osób, natomiast jeśli idzie o wywieranieżądanego wpływu na stan emocjonalny innych ludzi różnice stają się bardziej problematyczne lub wręcz ich nie ma?

Pojawia się pytanie, dlaczego kobiety lepiej niż mężczyźni rozpoznają niewerbalne sygnały stanów emocjonalnych innych ludzi. Patrząc z ewo-

lucyjnego punktu widzenia i zastanawiając się nad adaptacyjną funkcją tej umiejętności, można by dojść do wniosku, że jest to przydatna kompetencja w radzeniu sobie z mężczyznami, tj. w przewidywaniu i kontrolowaniu ich zachowania, przynajmniej w kulturach patriarchalnych. Inna, alternatywno-komplementarna interpretacja byłaby taka, że opieka nad dziećmi, szczególnie w wieku niemowlęcym, wymaga wrażliwości na tego typu sygnały.

Inteligencja emocjonalna internautów

Ogólnie rzecz biorąc, badania dotyczące związków między intensywnością korzystania z internetu a inteligencją emocjonalną wskazują na istnienie negatywnych korelacji między tymi zmiennymi. W polskich badaniach przeprowadzonych przez Kamila Hennego (2003) na stosunkowo nielicznej próbie, złożonej z uczestników grup dyskusyjnych i studentów, wykazano związek między deklarowanym zaangażowaniem w internet (przy użyciu zmodyfikowanego kwestionariusza autorstwa Szmajdzińskiego) a wynikami kwestionariusza INTE do badania inteligencji emocjonalnej. Stwierdzono ujemną korelację ($r = -0,41$; $p = 0,01$) pomiędzy poziomem zaangażowania w internet a poziomem inteligencji emocjonalnej. W tych samych badaniach wykorzystano również kwestionariusz KKS do pomiaru kompetencji społecznych. Uzyskane wyniki były analogiczne – tu również odnotowano negatywną zależność między poziomem kompetencji społecznych a zaangażowaniem w internet ($r = -0,42$; $p < 0,01$). Ponadto wykorzystanie analizy regresji pozwoliło ustalić, iż około 23% wariancji całkowitej (zaangażowania w internet) można wyjaśnić na podstawie wyników w zakresie kompetencji społecznych oraz inteligencji emocjonalnej, jeśli potraktować je jako zmienne niezależne (Henne 2003).

Podobne wyniki przy zastosowaniu innych narzędzi pomiarowych uzyskali Engelberg i Sjoberg (2004). Przebadali oni 41 osób testami *Internet Addiction Test* autorstwa Kimberly Young, skalą samotności UCLA i *Work/Leisure Balance Scale*. Poziom inteligencji emocjonalnej mierzony był dwójako: trafnością rozpoznawania emocji na zdjęciach przedstawiających ludzkie twarze („rozpoznawanie mimiki”) oraz poprzez trafność określania emocji osób uwikłanych w różne sytuacje społeczne, na podstawie werbalnych opisów tych sytuacji („wydarzenia społeczne”). Odnotowano negatywne korelacje między wynikami *Internet Addiction Test* a rozpoznawaniem mimiki ($r = -0,44$; $p < 0,01$), rozumieniem wydarzeń społecznych ($r = -0,38$; $p < 0,05$) oraz *Work/Leisure Balance Scale* ($r = -0,45$; $p < 0,01$). Natomiast pozytywną korelację (istotną,

choć niewysoką) odnotowano między stopniem uzależnienia od internetu a Skalą Samotności UCLA ($r = 0,33$; $p < 0,05$). Stosując analizę regresji, autorzy wykazali, że 20% wariacji całkowitej (intensywności korzystania z internetu) wyjaśniają zmienne związane z inteligencją emocjonalną, tj. z rozpoznawaniem mimiki i rozumieniem „wydarzeń społecznych”.

Istnieje wiele innych badań, w których – przy użyciu różnych narzędzi badawczych – stwierdzono związek między intensywnością korzystania czy stopniem zaangażowania w internet a (mierzona na różne sposoby) inteligencją emocjonalną. Z braku miejsca nie zostaną one zreferowane. Jeśli idzie o polskie analizy w tym zakresie, należy wspomnieć między innymi o badaniach Boguckiego (2010) przeprowadzonych na starannie dobranej próbie 128 studentów (64 mężczyzn, 64 kobiet). W nich również odnotowano negatywny związek między intensywnością korzystania z internetu, której wskaźnikiem były wyniki *Internet Addiction Test* K. Young, a inteligencją emocjonalną, mierzona skalą INTE. Zarówno w grupie kobiet, jak i mężczyzn korelacja okazała się istotna, choć niewysoka ($r = -0,29$; $p = 0,02$).

W tych samych badaniach, podobnie jak we wcześniejszych badaniach Krzysztofa Mudynia (2007, 2009), odnotowano też szereg zależności korelacyjnych pomiędzy intensywnością korzystania z Sieci a skłonnością do przeżywania określonych uczuć, mierzonych projekcyjną metodą *Realność Uczuć* autorstwa K. Mudynia. Krótko mówiąc, odmienne uczucia korelowały z intensywnością korzystania z internetu u studentów (mężczyzn), a inne u studentek. U mężczyzn najwyższa korelacja ($r = 0,30$; $p < 0,05$) dotyczyła pewności siebie, podczas gdy u kobiet (studentek) pozytywne korelacje z intensywnością korzystania internetu dotyczyły wyłącznie wielu uczuć negatywnych, takich jak znudzenie ($r = 0,35$; $p < 0,01$), poczucie wyższości ($r = 0,30$; $p = 0,01$), a także rozgoryczenie ($r = 0,29$; $p < 0,02$), wrogość ($r = 0,27$; $p < 0,05$), pogarda ($r = 0,26$; $p < 0,05$) i poczucie zlekceważenia ($r = 0,26$; $p < 0,5$). Dodajmy jeszcze, że w grupie studentek najwyższą negatywną korelację odnotowano pomiędzy intensywnością korzystania z internetu a przeżywaniem radości ($r = -0,44$; $p < 0,001$) oraz troskliwości ($r = -0,41$; $p = 0,001$). Wyniki te wskazują wyraźnie na odmienną motywację młodych kobiet i mężczyzn, odpowiedzialnej za zaangażowanie się w korzystanie z Sieci.

Warto tu wspomnieć o propozycji Erica B. Weisera (2001) rozróżnienia dwóch rodzajów motywacji do korzystania z internetu, a mianowicie: **społeczno-afektywnej** (poszukiwanie kontaktów i poprawianie sobie nastroju) oraz **poznawczo-instrumentalnej** (poszukiwanie informacji, dóbr i usług). Wyniki uzyskane przez Weisera wskazywały, że prawdo-

podobieństwo nadużywania lub uzależnienia od Sieci wiąże się przede wszystkim z motywacją społeczno-afektywną. Wyniki te zostały w dużym stopniu potwierdzone w polskich badaniach przeprowadzonych na licealistach (Mudyń 2009).

Podsumowanie

Wiele badań korelacyjnych – niezależnie od zastosowanych narzędzi badawczych – ukazuje i potwierdza negatywne zależności między inteligencją emocjonalną a intensywnością korzystania z Sieci. Niektóre badania świadczą też o tym, że istotny jest rodzaj motywacji stojącej za nadużywaniem Sieci kosztem aktywności realizowanych w tzw. realu. Motywacja społeczno-afektywna bardziej sprzyja uzależnieniu niż motywacja poznawczo-instrumentalna. Nadużywanie Sieci przez kobiety (dziewczęta) – przynajmniej w niektórych grupach wiekowych – o wiele bardziej wiąże się z tzw. negatywną emocjonalnością niż z w przypadku mężczyzn.

Zważywszy, że przytaczane badania mają charakter korelacyjny, nie możemy powiedzieć, że intensywne korzystanie z Sieci jest powodem (przyczyną) niższej inteligencji emocjonalnej. Można przypuszczać bowiem, że osoby z problemami emocjonalnymi lub raczej osoby o niższych kompetencjach społeczno-emocjonalnych chętniej korzystają z Sieci i łatwiej się uzależniają. Aby móc stwierdzić, w jakim stopniu korzystanie z Sieci pogłębia te problemy, a w jakim je redukuje, potrzebne byłoby dość wyrafinowane i czasochłonne badania longitudinalne.

Niektórzy autorzy (A. i H. Ben Youssef 2011) akcentują pozytywne konsekwencje wirtualnych interakcji, twierdząc, że interaktywne korzystanie z Sieci, umożliwiające komunikację z innymi osobami (i uzyskiwanie od nich informacji zwrotnych), prowadzi do wykształcenia nowych, niejako alternatywnych kompetencji, nazwanych przez nich *Cyber Emotional Intelligence*, które mogłyby redukować deficyty zwyczajnej, klasycznie rozumianej inteligencji emocjonalnej. To interesujący punkt widzenia, lecz argumentacja nie jest dość przekonująca. Brakuje również wystarczająco przekonujących danych empirycznych.

Bibliografia

- Aboujaoude E. (2012). *Wirtualna osobowość naszych czasów. Mroczna strona E-osobowości*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Ben Youssef A. i Ben Youssef H. (2011). Social Networking on Web 2.0: From Emotional Intelligence to Cyber Emotional Intelligence. *Management Information Systems*, 2, s. 21–28.

- Blecharz J. (2013). Program of Practical Application of Self-Determination Theory (SDT) in Professional Sport. International Conference "Motivation in Social Context. Theory and Practice", Cracow, 30 June–2 July, 2013.
- Bogucki J. (2010). *Inteligencja emocjonalna i profile afektywno-emocjonalne a intensywność korzystania z Internetu wśród studentów*. Niepublikowana praca magisterska. Instytut Psychologii Stosowanej UJ. Kraków.
- Engelberg E. i Sjoberg L. (2004). Internet Use, Social Skills, and Adjustment. *CyberPsychology & Behavior*, 7, s. 41–47.
- Goleman D. (1995). *Emotional Intelligence. Why it Can Matter More Than IQ*. New York–Toronto: Bantam Books.
- Goleman D. (1997). *Inteligencja emocjonalna*. Poznań: Wydawnictwo Media Rodzina.
- Henne K. (2003). Kompetencja społeczna i inteligencja emocjonalna a zaangażowanie w Internet. *Psychologia Jakości Życia*, 2, s. 111–130.
- Jaworowska A. i Matczak A. (2001). *Podręcznik inteligencji emocjonalnej INTE*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Khatiri Yanesari M., Homayouni A. i Gharib K. (2010). Can Emotional Intelligence Predicts Addiction to Internet in University Students?, *European Psychiatry*, 2, s. 748.
- Matczak A., Piekarska J. i Studniarek E. (2005). *SIE-T. Skala Inteligencji Emocjonalnej – Twarze. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych.
- Mayer J.D. i Salovey P. (1999). Czym jest inteligencja emocjonalna? W: P. Salovey i D.J. Sluyter (red.), *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna*. Poznań: Rebis, s. 21–69.
- Mudyń K. (2007). *O motywach oraz psychospołecznych konsekwencjach (nad) używania Internetu*. W: W. Lubaszewski (red.), *Komputer – Człowiek – Prawo*. Kraków Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 61–74.
- Mudyń K. (2009). Profile afektywno-emocjonalne uczniów nadużywających vs sporadycznie używających Internetu. *Kultura i Edukacja*, 4, s. 68–86.
- Salovey P. i Mayer J.D. (1990). Emotional Intelligence. Imagination, Cognition, and Personality. *Cognition and Personality*, 9, s. 185–211.
- Schutte N.S., Malouff J.M., Hall L.E., Haggerty D., Cooper J.T., Golden C. i Dornheim L. (1998). Development and Validation of a Measure of Emotional Intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25, s. 167–177.
- Śmieja M., Orzechowski J. i Beauvale A. (2007). TIE – Test Inteligencji Emocjonalnej. *Studia Psychologiczne*, 54, s. 80–99.
- Weiser E.B. (2001). The Functions of Internet Use and Their Social and Psychological Consequences. *CyberPsychology & Behavior*, 4, s. 723–741.

Uczniowie czarnoksiężnika. O ciemniejszych stronach współzycia z inteligentnymi maszynami

Rozwój technologii cyfrowej już zrewolucjonizował nasze życie i czyni to nadal – każdego dnia. Korzystanie z Sieci i coraz bardziej „inteligentnego” oprogramowania ułatwia nam wykonywanie wielu zadań niemal we wszystkich sferach aktywności. Umożliwia przekazywanie i uzyskiwanie potrzebnych informacji w sposób zdalny, bez ruszania się z miejsca. Przywykliśmy lub przywykamy do dwóch trybów funkcjonowania: *offline* oraz *online*. Młodzi ludzie preferują zwykle ten drugi. Raz po raz mamy do czynienia z tzw. inteligentnym otoczeniem, poczynając od mobilnych urządzeń, takich jak „wszystko mające komórki”, oferujące mnóstwo aplikacji i zachęcających do korzystania z coraz to nowszych funkcji, a skończywszy na inteligentnych domach, lodówkach, samochodach, a nawet ubraniach. Interaktywny internet jest już nie tylko przedłużeniem naszego obwodowego układu nerwowego, ale także naszych efektorów. Jest też zewnętrznym magazynem pamięci długoterminowej, największą biblioteką świata i wirtualnym śmietnikiem. W konsekwencji nasza uwaga i w ogóle nasze umysły raz po raz znajdują się w innej rzeczywistości niż ta, w której znajdują się nasze ciała (Mudyń 2010).

W pewnym sensie żyjemy już w „nowym, wspaniałym świecie”, pod wieloma względami korespondującym z wizją Aldousa Huxleya (2011). W jego Republice Świata hasła Wielkiej Rewolucji Francuskiej zostały zastąpione nowszymi: „Wspólność, identyźność, stabilność”. Realizacja ostatniego z wymienionych haseł wydaje się stosunkowo problematyczna, natomiast jeśli idzie o „wspólność” i „identyczność” (uniformizacja), ludzkość rzeczywiście poczyniła duże postępy.

Faktem jest również, że w zakresie dobrze zdefiniowanych i wąsko rozumianych kompetencji, wymagających przetwarzania ogromnej ilości informacji w ograniczonym czasie, w tzw. czasie rzeczywistym, przegrywamy z kretesem z różnymi wersjami sztucznej inteligencji i uczącymi się programami (sztucznymi sieciami neuronowymi). Konfrontacja arcy-

mistrza szachowego Garry'ego Kasparowa z Deep Blue już w 1997 roku zakończyła się jego przegraną.

Oprócz łatwych do zauważenia, inteligentnych gadżetów i ich zwodniczej atrakcyjności oraz ewidentnie praktycznych i korzystnych zastosowań w naukach medycznych – poczynając od profilaktyki, wczesnej diagnozy, poprzez chirurgię, na protetyce kończąc – istnieją też ciemniejsze aspekty „współżycia” *Homo sapiens* z przejawami sztucznej inteligencji. I tych ciemniejszych aspektów, przysłoniętych chmurą znaków zapytania, dotyczy prezentowany tekst.

Zauważmy, że setki milionów młodych użytkowników uzależnionych jest od różnych form aktywności związanych z interaktywnym dostępem do Sieci oraz mniej lub bardziej inteligentnych gadżetów oferujących coraz to nowe aplikacje oparte na technologii cyfrowej. Poza wszystkim innym technologie cyfrowe już przyczyniły się do infantylicyzacji kultury, wprzęgając do społecznej rywalizacji posiadanie najnowszych technologicznych gadżetów oraz produkowanych codziennie kolejnych, najnowszych aplikacji. Goniące za zyskiem korporacje skutecznie skłaniają do „zabawy w chowanego” z przysłowiowymi pokemonami coraz to starszą młodzież oraz wtórnie zdziecinniałych dorosłych. Algorytmizacja programów, z których, *nolens volens*, musimy korzystać w kontekście pracy i w kontaktach z instytucjami, pociąga za sobą proceduralizację wszelkich możliwych działań. W konsekwencji – co nie rzuca się w oczy – margines wolności uwzględniający różnice indywidualne, czy to w sensie jednostkowych preferencji, czy nietypowych, „niecodziennych” sytuacji, systematycznie się zawęża, a przejawy różnorodności, odmienności czy nietypowości stają się przekleństwem „interesariuszy”. Parafrazując – jeśli coś nie zostało uwzględnione w oprogramowaniu, które mediatyzuje kontakty jednostki (klienta, petenta, pacjenta) z instytucją, to po prostu nie istnieje. W mniejszej skali przypomina to sytuacje z filmów (raczej sensacyjnych niż typu *science fiction*), gdzie bohaterowi skradziono tożsamość, skazując go tym samym na społeczne unicestwienie. Niewiele wszak może zdziałać ktoś, kto w sensie administracyjnym i społecznym nie istnieje.

Losy zwykłych obywateli w coraz większym stopniu znajdują się w bezimiennnej „władzy systemów”, gdzie władza polityczna i przemoc fizyczna zastępowana jest symboliczną i proceduralną przemocą dostawców usług cyfrowych. Jesteśmy w trakcie dokonującej się rewolucji cyfrowej, wciąż raczej w jej początkowej niż końcowej fazie. Pojawia się pytanie: Czy jako ludzkość zdołamy nadażyć za szybkością i radykalnością tych zmian? I pytanie jeszcze bardziej podstawowe: Czy mamy wpływ na jej przebieg?

Uczniowie czarnoksiężnika?

W 1797 roku Johann Wolfgang von Goethe w formie wierszowanej przedstawił historyjkę zatytułowaną *Uczeń czarnoksiężnika* (*Zauberling*). Wartość literacka utworu jest nieszczerólna, oryginalność żadna¹, natomiast przesłanie ważkie i coraz bardziej na czasie. Tytułowy uczeń czarnoksiężnika, podłuchawszy zakłęcie starego mistrza, wiedział, jak zacząć czarować, lecz nie wiedział, jak skończyć. A, co oczywiste, skończyć jest nie mniej trudno (a często znacznie trudniej) niż zacząć. Przypomnijmy początek historii *Zauberlinga* w polskim tłumaczeniu Hanny Januszewskiej:

Wyszedł stary mistrz-czarodziej
dom opuścił. Dał mi pole!
Będę duchy za nos wodził,
Dziś poczują moją wolę.
 Toć znam guseł słowa,
 Mistrza każdy ruch.
 Fraszka mi czarować,
 Krzepki we mnie duch².

Szybko okazuje się jednak, że uczeń traci kontrolę nad „ożywioną” przez siebie miotłą, której nakazał przynoszenie wody. Na szczęście wszystko kończy się dobrze, a przynajmniej nie dochodzi do tragedii, gdyż w którymś momencie wraca mistrz, który przerywa zainicjowany przez ucznia, niekontrolowany proces:

Jesteś, mistrzu. Słuchaj,
Rozhulałem brać!
Warcholą się duchy.
Jak im radę dać?
 Miotło, rusz się!
 W ką, starucho!
 Duchy, słuchać!
 Znikły czary.
Odtąd moim sprawom służcie,
Gdy rozkażę ja mistrz stary³.

¹ Goethe powtórzył w wierszowanej formie opowieść zawartą w dialogu Lukiana z Samosat (II wiek n.e.) *Philopseudes* („Łgarz” albo „Niedowiarek”), którego *Dialogi* (1962, por. Kalitan 2012) bywały źródłem inspiracji wielu autorów.

² http://j_uhma.republika.pl/uczen.html (dostęp: 20.05.2017).

³ Tamże.

Proces „ożywiania” przyrody nieożywionej dokonuje się na naszych oczach, a „inteligentne maszyny”, czy to fizyczne, czy wirtualne, słuchają naszych zaklęć/poleceń. Zachowują się interaktywnie, niezwykle szybko przetwarzają informacje, a w zakresie dobrze zdefiniowanych zadań zachowują się niezwykle sprawnie i jakby inteligentnie. Pojawia się pytanie: Czy ktoś lub coś (osoba, instytucja, organizacja międzynarodowa typu ONZ) jest w stanie zatrzymać lub zahamować ten proces? Czy ktoś to kontroluje lub jest w stanie taką kontrolę uzyskać? Nie istnieje wszak ogólnościwiatowy rząd, a nawet gdyby istniał, skąd miałyby się pojawić wola polityczna, by podjąć zintegrowane działania, które zostałyby zinterpretowane jako przeciwdziałanie rozwojowi czy postępowi ludzkości? Międzynarodowe firmy nastawione na rozwijanie nowych technologii dla produkowania zysku dołożyłyby starań, by tego typu pomysły zablokować w zarodku. Łatwiej zresztą wyobrazić sobie tego typu decyzję w świecie rządzonym przez niezwykle potężnego i nadzwyczaj rozsądnego dyktatora. W społeczeństwach demokratycznych rządzący realizują preferencje wyborców, respektując ich stereotypowe mniemania, wyobrażenia i rozmaite interesy. Aby tzw. *vox populi* stracił wiarę w dobrodziejstwa oferowane przez technologię cyfrową, musiałyby dojść do kataklizmu lub ogólnościwiatowej tragedii. Dopiero wówczas zdrowy rozsądek większości obywateli, niejako *post factum*, wymusiłby na swych przedstawicielach tego typu decyzję. A zatem odpowiedź wydaje się zdecydowanie negatywna – jako ludzkość nie mamy wpływu na kierunek ewolucji, rządzi nami *Zeitgeist*, a inicjatywa i aktywność obywateli sprowadza się do minimalizacji negatywnych skutków zmian, gdy te już nastąpią.

Nawiązując do *Ucznia czarnoksiężnika* Goethego, można powiedzieć, że w ramach i za sprawą technologii cyfrowej nauczyliśmy się wielu potężnych zaklęć, dzięki którym (wpisując magiczne formułki, zwane loginem oraz hasłem dostępu) łączymy się z potężnymi demonami (Chesher 2001). A one są tak miłe, że nie tylko udostępniają swoją „wiedzę” (bazy danych), lecz nawet podejmują z nami konwersację, czyli zachowują się interaktywnie. Co więcej, niektóre demony potrafią, mimo wielkiej odległości, wykonywać rozkazy wprowadzające dramatyczne zmiany w środowisku, nie tylko wirtualnym, ale jak najbardziej realnym (fizycznym), np. odpalając rakiety lub detonując bomby. Jeszcze inne demony, podobnie jak Anioł Stróż, towarzyszą naszym poczynaniom, śledzą nasze uczynki, lecz, w odróżnieniu od Anioła Stróża, nie ostrzegają nas przed niebezpieczeństwem ani też nie czynią tego na nasz pożytek wieczny lub doczesny. Zarówno w wierszu Goethego, jak i w jego pierwowzorze opowiedzianym przez Lukiana, pojawia się stary mistrz, który przywraca

naruszony porządek i przerywa proces, który wymknął się spod kontroli. Uczyniwszy to, mistrz odchodzi w nieznanym kierunku, a słuch o nim ginie. Jeśli my także jesteśmy uczniami czarnoksiężnika, kto nas powstrzyma przed wypróbowaniem kolejnych zaklęć? I co ważniejsze – kto powstrzyma rozpiętane moce, kto zwabi i na powrót zamknie w butelce nieopatrznie wypuszczonego dzina?

Możliwe relacje człowiek – inteligentna maszyna

Zacznijmy od relacji międzyludzkich. Można tu wyróżnić trzy zasadnicze typy relacji: **submisję**, **dominację** i **relacje partnerskie**. Upraszczając: można być niewolnikiem, panem (władcą) lub równorzędnym partnerem. Hegel, analizując relacje między panem a niewolnikiem, doszedł do konkluzji, że jest to taki rodzaj relacji, który w konsekwencji dehumanizuje obydwie strony, nie tylko niewolnika, lecz także i pana. Kultury demokratyczne, podważając w ramach tzw. poprawności politycznej wszelkie przejawy hierarchizacji i społecznej stratyfikacji, sugerujące domyślną obecność kryterium lepszy–gorszy, preferują i lansują relacje partnerskie. Jednak orientacja egalitarystyczna, zakładająca równe (co oznacza zwykle jednakowe) traktowanie wszystkich podmiotów również niesie z sobą wiele niebezpieczeństw. Partnersko-liberalne traktowanie dzieci sprawia, że próbuje się z nich uczynić „małych dorosłych”, obarczając je zazwyczaj nadmiarem odpowiedzialności. Z kolei nadmiar liberalizmu i przyzwalająca na wszystko postawa rodziców sprawiają, że dzieci, nie dysponując wyraźnie wyznaczonymi granicami, czują się zagubione i w konsekwencji muszą się tego dowiadywać kosztowną metodą prób i błędów⁴. Egalitarystyczne nastawienie, zmierzające w kierunku traktowania wszystkich jako równorzędnych partnerów (współpracowników), wiąże się też z niebezpieczeństwem przypisywania innym ludziom własnych potrzeb, preferencji i umiejętności, których oni zazwyczaj nie posiadają. Wychodząc z założenia, że są oni podobni do nas, oczekujemy też – zazwyczaj niesłusznie – że podzielają też nasze poglądy, mają takie same potrzeby i umiejętności. Oczekujemy, że w różnych sytuacjach zareagują lub będą się czuć tak samo, jak my byśmy się zachowali w podobnych okolicznościach. Upraszczając – mamy skłonność, by osoby, z którymi łączą nas partnerskie relacje, traktować jako nasze *alter ego*. Dotyczy to zresztą nie tylko ludzi czy zaprzyjaźnionych zwierząt, lecz wszelkich obiektów (w tym także i maszyn), które, głównie z powodów emocjonalnych – chętnie antropomor-

⁴ Podobnie nazbyt ludzkie traktowanie dzikich zwierząt wprowadza zamęt w ekosystemach, a te udomowione (zwłaszcza psy) doprowadza często do dezorientacji.

fizujemy. Jeśli przysłowiowy robot lub tzw. agent konwersacyjny wygląda jak człowiek lub przypomina człowieka oraz w pewnym zakresie wykazuje się porównywalnymi (lub wyższymi od naszych) kompetencjami, jesteśmy skłonni oczekiwać, że również w innej sytuacji zachowa się „rozsądnie”, czyli inteligentnie w ludzkim rozumieniu tego słowa.

Czy zatem w przyszłości możemy oczekiwać partnerskich relacji z wytworami sztucznej inteligencji? Wydaje się to mało prawdopodobne, gdyż jest to najbardziej wymagający i poniekąd najtrudniejszy rodzaj relacji. Stosunki partnerskie najłatwiej można sobie wyobrazić pomiędzy sklonowanymi sobowtórami, wyposażonymi nie tylko w identyczne genotypy, lecz również w analogiczne oprogramowanie, nadbudowane za sprawą analogicznych doświadczeń życiowych, czyli posiadających również „sklonowane biografie”.

I jeszcze jedna uwaga. Partnerskie nastawienie do „innego”, którym zazwyczaj jest drugi człowiek, sprzyja lub wręcz zakłada podmiotowe jego traktowanie, relację Ja–Ty zamiast ja–to lub my–oni (por. Buber 1992). Psychologiczna trudność polega przede wszystkim na tym, by traktując kogoś/coś podmiotowo, nie traktować go jako *alter ego*, jako kogoś prawie „takiego samego” jak ja. Ta sama trudność, rozpatrywana z drugiej strony, polega na tym, by pamiętając o licznych lub zasadniczych różnicach między sobą a kimś/czymś, wciąż traktować go w sposób podmiotowy. Teoretycznie (zwłaszcza teoretycznie) możliwe jest traktowanie konkretnej mrówki lub zaprzyjaźnionego drzewa w sposób podmiotowy, bez jednoczesnego oczekiwania, że za chwilę przemówią do nas ludzkim głosem lub zaczną podzielać nasze normy i przekonania. W praktyce jest to jednak dość trudne.

A może wytwory technologii cyfrowej, zachowujące się poniekąd inteligentnie, są nam podporządkowane, stają się naszymi „niewolnikami”? A jeśli tak, to czy w przewidywalnej przyszłości relacja taka zostanie podtrzymana? Z jednej strony można by sądzić, że urządzenia te służą człowiekowi. Z drugiej strony wiadomo jednak, że „nie jest łatwo o dobrą służbę”. Od wytwornej, profesjonalnej służby oczekuje się cech niełatwych do pogodzenia. Dobry niewolnik powinien być wystarczająco inteligentny, by rozumieć nasze polecenia oraz nie do końca wyeksplikowane intencje i oczekiwania. W zakresie przydzielanych mu obowiązków powinien przewyższać nas swoimi kompetencjami, być ich uzupełnieniem i wykorzystywać je w celu realizacji naszych potrzeb (swoich potrzeb w zasadzie nie powinien posiadać, a jeśli już, to niewielkie). Niewolnik powinien być niewątpliwie uległy i posłuszny. Zważywszy jednak, że pod niektórymi względami przewyższa nas swoimi kompetencjami, nie powi-

nien wykonywać błędnych komend lub przynajmniej uprzejmie ostrzegać nas przed niebezpiecznymi i w ogóle negatywnymi konsekwencjami niektórych decyzji oraz prosić o potwierdzenie problematycznego polecenia. Wirtualni asystenci całkiem nieźle realizują wiele z tych funkcji w ramach swoich wąskich specjalizacji.

Inną kluczową sprawą w relacjach ze służbą (podobnie jak z podwładnymi) jest kwestia zaufania. Garry Klein (2015) sugeruje, że zaufanie to nie tylko sprawa wiarygodności i dokładności. Zauważa on, że:

Ufamy ludziom, jeśli wierzymy, że są nam życzliwi i chcą naszego dobra. Ufamy im, jeśli rozumiemy ich sposób myślenia, bo dzięki temu dysponujemy wspólną płaszczyzną, by rozwiązywać nieporozumienia. Ufamy im, jeśli są na tyle odpowiedzialni, by przyznać się do błędów i zaakceptować winę. Ufamy im, jeśli podzielamy wspólne wartości (Klein 2015, s. 403, tłumaczenie własne autora).

Wymienionych warunków nie jest łatwo spełnić, zarówno ludziom (np. w przypadku nowo zatrudnionego pracownika), jak i robotom oraz wszelkim „inteligentnym”, interaktywnym urządzeniom. Zaufania nie zyskuje się natychmiast, nie jest ono synonimem gwarancji dołączonej do kupowanego produktu. Wynika raczej z historii interakcji z „obiektem” (podmiotem zaufania). Zaufanie – jeśli nie jest udzielane na kredyt – to w dużym stopniu sprawa empiryczna, budowana w odwołaniu do historii wcześniejszych kontaktów i przebiegu dotychczasowych interakcji. Zaufanie, jeśli nie jest bezkrytyczne i nie wynika z naiwności, powstaje w myśl dewizy „ufaj i sprawdzaj”. W odróżnieniu od udomowionych zwierząt, o których wiemy niemało za sprawą wielowiekowej historii kontaktów, a ich zachowania w jakimś stopniu rozumiemy, gdyż dzielimy z nimi większość wyposażenia biologicznego oraz podstawowe emocje, o fizjologii (oprogramowaniu) robotów, zwłaszcza tych najinteligentniejszych, jako laicy wiemy bardzo niewiele. Tendencje antropomorfizacyjne, wynikające z założenia, że mamy do czynienia z „systemem intencjonalnym” (odwołanie do terminologii Daniela Denneta), które bywają pomocne w antycypowaniu ich zachowań, w przypadku wytworów sztucznej inteligencji okazują się nie tylko nieprzydatne, lecz wręcz mylące.

Inteligentne urządzenia niewątpliwie pełnią funkcje wyspecjalizowanych i wyrafinowanych narzędzi pomocnych w realizacji celów wyznaczanych przez ludzi, a dokładniej przez ich projektantów. Na marginesie warto zauważyć, że cele projektantów nie muszą pokrywać się z interesami i potrzebami użytkowników, ani tym bardziej wszystkich ludzi. Wiadomo wszak, że pomiędzy różnymi grupami istnieją konflikty interesów,

prowadzące do rywalizacji, a także do tradycyjnie lub modernistycznie rozumianych wojen (np. cyberataki prowadzone przez tzw. służby specjalne). Przypomnijmy, że firmy komputerowe (być może również te same, które produkują oprogramowanie antywirusowe) projektują nowe wersje wirusów komputerowych, które niewątpliwie nie reprezentują interesów użytkowników komputerów. Mamy też do czynienia z nowymi wersjami terroryzmu i szantażu – zdalnie zaszyfrowane pliki można odzyskać po wpłaceniu odpowiedniej kwoty na odpowiedni anonimowy (zaszyfrowany) adres odbiorcy. Dlatego też coraz częściej pojawiają się opinie, że powinniśmy obawiać się nie tyle dominacji superinteligentnych maszyn, które zniewolą nasz gatunek, co raczej destruktywnego wykorzystania możliwości oferowanych przez algorytmizowaną sztuczną inteligencję. Może ona zostać zastosowana do celów destrukcyjnych przez psychopatyczne jednostki lub nieodpowiedzialne instytucje zarządzające militarnym potencjałem. Tego typu ostrzeżenia od dawna stanowią powtarzający się motyw wielu filmów fabularnych typu *science fiction*. Trudno jednak nie zauważyć, że w ostatnim czterdziestoleciu tzw. realna rzeczywistość coraz szybciej dogania idee, o których jeszcze niedawno powiedzielibyśmy: *It's just a fiction*.

Zatrzymajmy się teraz przy trzecim typie relacji: ludzkość zdominowana przez inteligentne maszyny (lub sztuczne życie), ludzie niewolnikami maszyn. Wizja ta, przynajmniej w wersji dosłownej, niejako tradycyjnej, jest mało prawdopodobna i ekstremalnie trudna do realizacji w niezbyt odległej przyszłości. Mówiąc o tradycyjnej wersji, mam na myśli sytuację analogiczną do przedstawionej w klasycznym filmie *Planeta małp*. We współczesnej (a raczej przyszłościowej) wersji ewolucyjnego zakrętu w miejsce małp należałoby wstawić maszyny. Realizacja tego typu wizji wymagałaby nie tylko przekroczenia jakościowej granicy w możliwościach sztucznej inteligencji, tj. uczących się sztucznych sieci neuronowych do samoprogramujących się sieci, których programy realizowałyby cele radykalnie wykraczające poza zaprojektowane przez ludzkich programistów lub z nimi sprzeczne. Byłoby to równoznaczne ze złamaniem lub obejściem klasycznych trzech praw robotyki sformułowanych kiedyś przez Izaaka Asimowa⁵. Innymi słowy, inteligentne maszyny musiałyby (w drodze ewolucji czy rewolucji) stać się autonomicznymi agentami, zdolnymi do

5 Przypomnijmy, że pierwsze prawo głosi, iż roboty nie mogą krzywdzić ludzi ani też przez zaniechanie pozwalać, by stała im się krzywda. Drugie prawo głosi, że roboty muszą być posłuszne ludziom, o ile nie jest to sprzeczne z pierwszym prawem. I trzecie prawo – roboty mają obowiązek chronić siebie, o ile nie jest sprzeczne z poprzednimi dwoma prawami (por. Knutson 2016, s. 165).

modyfikowania lub konstruowania własnych, niejako niezależnych celów. Na tym jednak trudność się nie kończy, a raczej pociąga za sobą jeszcze większe trudności związane z ideą sztucznego życia.

Cybernetyczna definicja życia a idea sztucznego życia

Skuteczna realizacja niezależnych, niejako autonomicznych, celów oznacza wyposażenie inteligentnej maszyny w coś w rodzaju **instynktu samozachowawczego**⁶, rozumianego jako metaprogram ukierunkowany na przetrwanie systemu, dążenie do przedłużania swojego istnienia mimo zakłóceń, czy to o charakterze endogennym, czy też wynikających ze zmian w otoczeniu zewnętrznym. Jednym słowem, realizowanie własnych celów wymaga nie tylko możliwości ich konstruowania i modyfikowania, lecz także szeroko rozumianej samowystarczalności zarówno w sensie informacyjnym, jak i energetycznym. Problem autonomii sztucznej super-inteligencji staje się synonimem możliwości istnienia sztucznego życia, którego podtrzymywanie (i ewentualna ekspansja) byłoby celem nadrzędnym autonomicznej inteligencji. Stworzenie sztucznego życia okazuje się jednak zadaniem o wiele trudniejszym niż skonstruowanie urządzenia (fizycznego lub wirtualnego), które w pewnym sensie i w pewnym zakresie potrafi zachowywać się inteligentnie, łącząc szybkość wykonywania operacji (quasi-poznawczych, przypominających procesy poznawcze) z „wyczuwalnością”, czyli uczeniem się na podstawie wcześniejszych doświadczeń, tj. na podstawie konsekwencji wcześniejszych reakcji.

Bernard Korzeniewski (2001, 2017b) zaproponował przed laty cybernetyczną definicję życia, rozumianego jako złożona sieć ujemnych sprzężeń zwrotnych podporządkowanych dodatniemu sprzężeniu zwrotnemu, czyli kontynuacji (reprodukcji) własnej struktury. Autor ten podejmuje też problem sztucznego życia i wymienia listę 12 warunków/zadań, które ten sztuczny system żywy musiałby potrafić realizować (Korzeniewski 2017a). Jego zdaniem, zasadniczą cechą żywych organizmów, a zarazem źródłem trudności, z którymi sztuczne życie musiałoby się skonfrontować, jest to, że w systemach biologicznych istotne procesy życiowe (niejako proces regulacji) zaczynają się już na poziomie molekularnym, czyli subkomórkowym. Autor ujmując to tak:

[...] cechą naturalnego życia, kiedy porównamy je z różnymi urządzeniami, maszynami, robotami, silnikami i mechanizmami zbudowanymi przez ludzi, jest fakt, że struktura, a w szczególności funkcja osobników żywych

⁶ Jeden z autorów nazywa to *self-interest*.

jest oparta na („zaczyna się” od, jest zakotwiczona w) molekularnym poziomie rzeczywistości fizycznej. Oznacza to, że pojedyncze (makro)cząsteczki związków organicznych, przede wszystkim białek, ale także lipidów, węglowodanów, kwasów nukleinowych (RNA, DNA) leżą u podstawy przestrzennych form przyjmowanych przez życie i wszystkich procesów zachodzących w tych formach (Korzeniewski 2017a).

Z tego faktu wynika wiele konsekwencji wtórnych, na przykład to, że ich struktura w zasadzie pozostaje niezmienna mimo wymiany elementów składowych, które albo są podmieniane, albo rekonstruowane. Cytując autora:

Atomy budujące nasze ciała są z nich usuwane w ciągu tygodni/miesiący i zastępowane przez nowe atomy pobrane jako pożywienie (pewien wyjątek stanowią mineralne składniki kości i zębów). Białka i inne związki organiczne ulegają uszkodzeniu (np. przez wolne rodniki, lub po prostu w wyniku ruchów termicznych molekuł) i zostają zastąpione przez nowo zsyntetyzowane związki. Wymianie ulega także wiele komórek, np. krwinek lub komórek naskórka. Ogólnie rzecz biorąc, maszyny molekularne nie tylko leżą u podstaw budowy i funkcjonowania żywych osobników, ale są także ciągle syntetyzowane i rozkładane (czego dokonują oczywiście inne maszyny molekularne). [...] Inną cechą charakterystyczną naturalnych osobników żywych opartych na maszynach molekularnych jest zdolność do naprawy różnych uszkodzeń bez potrzeby wymiany dużych podjednostek (modułów, części) organizmu. [...] Nowe, zregenerowane elementy są tworzone przez już istniejące elementy. Jest to możliwe, ponieważ naprawa / regeneracja zachodzi, mniej lub bardziej bezpośrednio, na poziomie molekularnym (Korzeniewski 2017a).

Inny biolog, Tecumseh Fitch (2016, s. 89), zasadniczą różnicę między biologicznymi organizmami a *silicon-based computers* upatruje w tym, że te ostatnie nie posiadają kluczowej zdolności do zmieniania swej specyficznej materialnej formy w odpowiedzi na oddziaływania środowiska. Tę, posiadaną przez organizmy biologiczne, właściwość, autor nazywa nano-intencjonalnością (*nano-intentionality*), rozumianą jako „zdolność komórek do reagowania na zmiany w ich otoczeniu poprzez rekonfigurację swych cząsteczek, zmieniającą tym samym ich formę” (Fitch 2016, s. 89, tłumaczenie własne autora). Autor podkreśla, że „nanointencjonalność jest podstawową, nieredukowalną, niezbywalną cechą życia na Ziemi, która nie jest obecna w wytłoczonych, sztywnych krzemowych chipach, tworzących serca nowoczesnych komputerów” (Fitch 2016, s. 90, tłumaczenie własne autora). Autor zauważa również – co wydaje się bardzo istotne – że dzięki temu bodźce działające na organizmy są dla nich znaczące, mają pewien sens, w odróżnieniu od sygnałów przetwarzanych

przez komputery. Fitch wyprowadza z tego jak najbardziej uzasadnioną, jak się wydaje, konkluzję, iż znaczenie (zarówno tego, co na wejściu, jak i tego, co na wyjściu) każdorazowo dodawane jest przez „intencjonalnego, interpretującego agenta, wyposażonego w mózg. Jakakolwiek ze sztucznych inteligencji (AIs) jest pochodną jedynie (inteligencji) ich twórców” (Fitch 2016, s. 91, tłumaczenie własne autora).

A zatem, jak zauważa autor, wprawdzie nie może być mowy o dominacji komputerów w sensie przejęcia władzy nad ludźmi, lecz pewne niebezpieczeństwo jednak istnieje. Katastrofalne skutki może spowodować zwykły błąd sztucznych, powiązanych ze sobą systemów, wyposażonych w nadmierne „kompetencje” i „zarządzających” w sposób zglobalizowany niemal wszelkimi formami ludzkiej aktywności, z systemem finansowym włącznie.

Złożoność relacji. Hybrydowe, rozproszone systemy żywe?

Gdy myślimy o dominacji, władzy, czy sprawowaniu kontroli, trudno nam się uwolnić od antropomorficznych (antropicznych) wyobrażeń i konotacji. Walka o władzę kojarzy nam się z intencjonalną aktywnością jednostek lub zorganizowanych społeczności, wyposażonych w scentralizowane „ośrodki władzy”. Władza kojarzy się z polityką, a polityka z walką o władzę, między innymi przez osiągnięcie przewagi militarnej. Wojsko zaś kojarzy się z prowadzeniem wojny opartej na przemyślanej taktyce i stosowanych strategiach. Prowadzenie tradycyjnie rozumianej wojny z „inteligentnymi maszynami” jest niezłym pomysłem na kolejny film *science fiction*, z dużą ilością efektów specjalnych. Zauważmy jednak, że dominacja i przejmowanie kontroli niejedno ma imię i nie musi sprowadzać się do otwartej wojny oraz – co ważniejsze – nie musi mieć charakteru intencjonalnego w zwyczajnym (czyli zazwyczaj świadomościowym) sensie tego słowa. Szczególnym rodzajem współżycia (na które warto spojrzeć także pod kątem dominacji i submisji) jest relacja żywicieli–pasożyt. Niekiedy przyjmuje ona formę pokojowej koegzystencji, zwanej symbiozą. Czasami jednak kończy się unicestwieniem żywiciela, mimo iż w dalszej konsekwencji nie jest to korzystne także dla sprzężonych z jego życiem pasożytów. Wiadomo również, że nowy gatunek, przeniesiony do innej niszy ekologicznej – z braku naturalnej konkurencji – może spustoszyć lokalny ekosystem poprzez swego rodzaju niezamierzoną dominację. Bakteriom i wirusom trudno przypisywać zwyczajną, antropomorficzną intencjonalność, niemniej udaje im się wygrywać nie tylko bitwy, ale nawet wojny. Komórkom nowotworowym prawdopodobnie również nie

towarzyszy instynkt destrukcji ani intencja uśmiercenia danego organizmu, a jednak skutek ekspansji i powielania swojej struktury niszczą pozostałe „obce” (bo inne) komórki.

Wprawdzie systemy sztucznej inteligencji, póki co, prowadzą wojny lub próbują przejąć kontrolę nad ludźmi głównie w filmach *science fiction*. Nie można jednak powiedzieć, że człowiek (jako ludzkość) lub jakaś reprezentująca go instytucja kontroluje rozwój i ekspansję cyfrowej technologii, zachowującej się coraz częściej w sposób poniekąd inteligentny. Komputery stają się coraz szybsze i coraz sprawniejsze, a Sieć coraz gęstsza, coraz bardziej globalna i wszechogarniająca. Ilość komputerów wchodzących w interakcje z Siecią prawdopodobnie rośnie w sposób wykładniczy. Wprawdzie trudno to jeszcze nazywać sztucznym życiem, lecz w sensie metaforycznym można zapytać, jak namnażają się komputery. Nie rozmnażają się oczywiście drogą płciową ani przez podział, ani przez pączkowanie, a mimo to ich populacja rośnie i rozwija się także w sensie jakościowym. Jesteśmy w pętli sprzężeń dodatnich, które jak wiadomo, działają antyhomeostatycznie, a nawet katastrofalnie – uruchomionej lawiny nie da się zatrzymać. Można by chyba powiedzieć, że komputery rozmnażają się przede wszystkim przez klonowanie za pośrednictwem i za pomocą ludzi. I choć pewnie nie czynią tego intencjonalnie (w zwykłym, ludzkim sensie tego słowa), to jednak niczym emigranci odbierają ludziom miejsca pracy, poszerzając równocześnie grupę osób, która zajmuje się ich produkowaniem, edukowaniem, serwisowaniem, reklamowaniem i sprzedawaniem.

Coraz częściej mówi się też o tzw. technologicznym bezrobociu. Barbara Mejsner (2015), opierając się na szacunkach różnych instytucji prognozujących ewolucję rynku pracy w niedługiej przyszłości, stwierdza: „W wyniku robotyzacji i automatyzacji pracy w ciągu 10–20 lat może zniknąć 700 zawodów. Problem ten dotknie wszystkie kraje. W Polsce aż jedna trzecia zawodów jest zagrożona technologicznym bezrobociem” (Mejsner 2015). Równocześnie szacuje się, że zapotrzebowanie na specjalistów związanych z cyfrowym biznesem wzrośnie w tym czasie pięciokrotnie. Z kolei Maciej Bitner (2015, za: Netka 2015) ocenia, że w ciągu najbliższych 40 lat za sprawą automatyzacji i robotyzacji rynek pracy w Polsce może się skurczyć o 30%.

Niezależnie od konsekwencji opisanych powyżej zjawisk dla rynku pracy, relacji społecznych i stylu życia Elon Musk (2017) – wizjoner, badacz i przedsiębiorca, wprowadzający pionierskie rozwiązania związane z wykorzystaniem cyfrowej technologii, ostrzega przed utratą kontroli nad rozwojem zaawansowanej sztucznej inteligencji. Twierdzi, iż może

się ona okazać większym zagrożeniem dla ludzkości niż bomba atomowa. Zachęca do prac nad regulacjami prawnymi dotyczącymi badań i zastosowań sztucznej inteligencji, zanim będzie za późno. Obawy te podziela również wybitny intelektualista Stephen Hawking (za: Shead i Bellon 2017). E. Musk i S. Hawking sformułowali 23 zasady pomocne w przeciwdziałaniu tym zagrożeniom.

Nasuwa się nieco sarkastyczna konkluzja, iż póki co ludzie wciąż są technologii cyfrowej potrzebni. I to jest pocieszające. Gdyby jednak zapytać brutalnie, kto komu (czemu) służy, odpowiedź nie byłaby ani prosta, ani jednoznaczna. Zauważmy też mimochodem, że to ludzie uzależniają się od cyfrowych gadżetów i wirtualnych aktywności, a nie odwrotnie.

W stronę hybrydowej redefinicji życia

Aby uwolnić się od stereotypowych wyobrażeń na temat życia w ogóle i poszczególnych organizmów, odwołajmy się do pojęcia zaproponowanego przez Korzeniewskiego, jakim jest „rozproszony sztuczny żywy osobnik”. Zgodnie z definicją autora:

Osobnik rozproszony to taki, którego poszczególne podjednostki („pod-osobniki”) są zintegrowane funkcjonalnie (w tym, oczywiście, cybernetycznie, poprzez sieć sprzężeń zwrotnych ujemnych), ale nie strukturalnie (Korzeniewski 2017a).

Przykładem żywego rozproszonego osobnika są – zdaniem autora – pszczoły, termity i inne tzw. owady społeczne. Żywym osobnikiem jest tu cała kolonia (rój, termitiera), a poszczególne owady, pełniące wyspecjalizowane funkcje (w przypadku pszczoł – robotnic, żołnierzy, królowej itp.) byłyby odpowiednikami poszczególnych typów komórek w typowym, zintegrowanym fizycznie organizmie. Pomiedzy poszczególnymi owadami istnieje przepływ informacji, działają sprzężenia zwrotne, lecz – można by powiedzieć – w sensie fizycznym i przestrzennym są one niezintegrowane. Ważne jest to, że poszczególne owady (będące odpowiednikiem komórek w organizmie wielokomórkowym) nie mogą żyć czy istnieć samodzielnie, poza kolonią. Podobnie jak w przypadku komórek oddzielonych od reszty organizmu. Stosunkowo łatwo możemy sobie wyobrazić hybrydowego rozproszonego osobnika, złożonego z elementów (podzespółów) organicznych i nieorganicznych. Jeśli wyposażymy go w instynkt samozachowawczy i inne umiejętności potrzebne do przetrwania mimo zmienności środowiska (i wynikających stąd zakłóceń), można będzie mówić

o rozproszonym „osobniku żywym”. A mówiąc ściślej, o systemie po części żywym, po części sztucznym, lecz **skutecznie symulującym życie**.

Decydującym argumentem za traktowaniem go jako systemu, a nie agregatu różnych składników, byłaby niemożność kontynuacji ich istnienia w przypadku dekompozycji. Gdyby się okazało – co niestety wydaje się dość prawdopodobne – że młodzi ludzie po odłączeniu od komputera (lub raczej sieci teleinformatycznej) umierają w ciągu kilku dni, byłby to dobry przykład i argument zarazem, że *de facto* byli oni składowymi rozproszonego, hybrydowego osobnika, nie zaś wystarczająco autonomicznymi systemami.

Konkludując, w nawiązaniu do wcześniejszego pytania o domniemane rodzaje relacji między ludźmi (reprezentującymi biologiczną inteligencję) a wytworami sztucznej inteligencji wydaje się, że proste relacje typu dominacja czy submisja są mało prawdopodobne. Bardziej prawdopodobnym kierunkiem wydaje się hybrydyzacja, czyli powstawanie coraz bardziej zintegrowanych funkcjonalnie „rozproszonych hybrydowych systemów”. Transhumanizm?

Bibliografia

- Bitner M. (2015). Potrzeby, zawody i kompetencje przyszłości. Pośrednictwo pracy XXI wieku. Konferencja „Wirtualny wizerunek, czyli jak wykorzystywać sieć w poszukiwaniu pracy”, Gdańsk, czerwiec.
- Brockman J. (2015). *What to Think About Machines That Think. Today's Leading Thinkers on the Age of Machine Intelligence*. New York: HarperCollins Publisher.
- Buber M. (1992). *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Pax.
- Chesher Ch. (2001). Ontologia domen cyfrowych. W: A. Gwóźdź (red.), *Widzieć, myśleć, być. Technologie mediów*. Kraków: Universitas, s. 145–166.
- Dennett D. (1987). *The Intentional Stance*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Elon Musk ostrzega: sztuczna inteligencja stwarza fundamentalne ryzyko dla naszej egzystencji. *Business Insider Polska*, 17 lipca 2017. Pobrano z: <http://businessinsider.com.pl/technologie/nowe-technologie/zagrozenia-ze-stroiny-sztucznej-inteligencji-opinia-elona-muska/c7rzt0g> (dostęp: 25.07.2017).
- Fitch W.T. (2016). Nano-Intentionality. W: J. Brockman (red.), *What to Think About Machines That Think. Today's Leading Thinkers on the Age of Machine Intelligence*. New York: HarperCollins Publisher, s. 89–92.
- Goethe J.W. von (1797). *Uczeń czarnoksiężnika*. Pobrano z: http://j_uhma.republika.pl/uczen.html (dostęp: 20.05.2017).
- Hajost J. (2017). Elon Musk chce połączyć komputery z ludzkim mózgiem. Może przynieść to wiele problemów. *Komputer Świat*. Pobrano z: <http://www.komputer-swiat.pl>

komputerswiat.pl/opinie/trendy-technologiczne/2017/05/elon-musk-chce-polaczyc-komputery-z-ludzkim-mozgiem-moze-przyniesc-to-wiele-proble-mow.aspx (dostęp: 25.05.2017).

- Huxley A. (2011). *Nowy wspaniały świat*. Warszawa: Wydawnictwo Muza.
- Kalitan D. (2012). W poszukiwaniu źródeł motywu ucznia czarnoksiężnika: między Lukianem a Waltem Disneyem. *Ogrody Nauk i Sztuk*, (2), s. 374–380.
- Klein G. (2015). Domination versus Domestication. W: J. Brockman (red.), *What to Think About Machines That Think. Today's Leading Thinkers on the Age of Machine Intelligence*. New York: HarperCollins Publisher, s. 402–404.
- Knutson B. (2016). The Robot with a Hidden Agenda. W: J. Brockman (red.), *What to Think About Machines That Think. Today's Leading Thinkers on the Age of Machine Intelligence*. New York: HarperCollins Publisher, s. 163–165.
- Korzeniewski B. (2001). Cybernetic Formulation of the Definition of Life. *Journal of Theoretical Biology*, 209, s. 275–286.
- Korzeniewski B. (2017a). *Sztuczne żywe osobniki – osobniki rozproszone?* Pobrano z: <http://awe.mol.uj.edu.pl/~benio/Artificial%20Life.pdf> (dostęp: 12.06.2017).
- Korzeniewski B. (2017b). *Czym jest życie? Cybernetyczna definicja życia*. Wykład wygłoszony w Copernicus Center for Interdisciplinary Studies 7 maja 2017 r. Pobrano z: <https://www.youtube.com/watch?v=c99VeS-eR-k> (dostęp: 12.06.2017).
- Markoff J. (2016). Our Masters, Slaves, or Partners? W: J. Brockman (red.), *What to Think About Machines That Think. Today's Leading Thinkers on the Age of Machine Intelligence*. New York: HarperCollins Publisher, s. 25–28.
- Lukian (1962). *Dialogi*. T. 2. Wrocław: Ossolineum.
- Mejssner B. (2015). *Komu grozi technologiczne bezrobocie*. Pobrano z: <http://www.computerworld.pl/news/Komu-grozi-technologiczne-bezrobocie,403361.html> (dostęp: 10.10.2016).
- Mudyń K. (2010). Digitalizacja rzeczywistości a problem dekontekstualizacji istnienia. W: T. Rowiński i R. Tadeusiewicz (red.), *Psychologia i informatyka. Ich synergia i kontradycje w społeczeństwie informacyjnym*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, s. 191–204.
- Mudyń K. (2012). O różnych aspektach antropomorfizacji, „systemach intencjonalnych” i dyskretnym uroku technologii. W: J. Morbitzer i E. Musiał (red.), *Człowiek – Media – Edukacja*. Kraków: KTiME UP, s. 307–312.
- Mudyń K. (2014). Między antropomorfizacją a dehumanizacją. Powracający problem natury ludzkiej. *Czasopismo Psychologiczne*, 1(20), s. 1–9.
- Netka K. (2015). *Komputery wyrzucą nas na bezrobocie*. Pobrano z: <http://netka.gda.pl/komputery-wyrzucza-nas-na-bezrobocie/> (dostęp: 14.06.2015).
- Shea S. i Bellon M. (2017). Te 23 zasady mają nas chronić przed „złą” sztuczną inteligencją. Współtworzyli je Musk i prof. Hawking. *BusinessInsider.com*, 5 luty 2017. Pobrano z: <http://businessinsider.com.pl/technologie/jak-panowac-nad-maszynami-zasady-hawkinga-i-muska/g9jk0dt> (dostęp: 28.07.2017).

Czym jest inteligencja?

W poszukiwaniu pojęcia minimalnej inteligencji

Celem prezentowanego tekstu jest próba takiego zredefiniowania pojęcia inteligencji, aby zredukować do minimum jego antropomorficzne konotacje. Potrzebne jest bardziej uniwersalne rozumienie tego pojęcia. Takie, by mogło odnosić się nie tylko człowieka i nie tylko do biologicznych systemów o dużej złożoności, lecz także do sztucznych systemów fizycznych lub wirtualnych. Ponadto również do złożonych systemów o charakterze hybrydowym, w których podsystemy organiczne i nieorganiczne w skoordynowany i zintegrowany sposób realizują złożone, nierutynowe cele (zadania).

Jest kilka powodów, które uzasadniają refleksję nad sposobem rozumienia inteligencji i – być może – zaproponowanie jej nowszej, bardziej uniwersalnej definicji. Powody są następujące:

1. Od czasu wprowadzonego przez Williama Sterna w 1912 roku pojęcia ilorazu inteligencji i klasycznej definicji inteligencji (Stern 1912, s. 3) pojawiły się nowe koncepcje, sugerujące między innymi **wielorakość inteligencji** (Gardner 1983), które radykalnie rozszerzają zakres tego pojęcia. Pojawiła się koncepcja **inteligencji emocjonalnej** (Goleman 1995; Mayer i Salovey 1999), która spotkała się z aplauzem wśród praktyków i została też szybko zasymilowana przez psychologię akademicką. Równoległe zaproponowano również koncepcję **inteligencji społecznej** (Riggio 1986, 2014). A od niedawna mówi się również o **inteligencji cyfrowej** (Park 2016; Waller 2017), rozumianej jako zespół emocjonalnych, społecznych i poznawczych umiejętności, umożliwiających efektywne „poruszanie się” w środowisku cyfrowym. Wskutek tej ewolucji mamy obecnie do czynienia z całą grupą terminów, połączonych tzw. podobieństwem rodzinnym. Ponadto w kontekście psychologii akademickiej coraz bardziej podkreśla się rolę tzw. umiejętności metapoznawczych, rozumianych jako znajomość i kontrolowanie własnych procesów poznawczych (Sternberg i Determan 1986; Nęcka 2003). Tym sposobem pojęcie inteligencji,

- wcześniej rozumiane raczej w sposób analityczny, zaczęło zbliżać się do pojęcia mądrości (por. Sternberg et al. 1981).
2. W związku z badaniami nad sztuczną inteligencją i ekspansją technologii cyfrowej raz po raz powraca pytanie: Co myśleć o urządzeniach, które zachowują się jakby inteligentnie, przewyższając szybkością i sprawnością wykonywanych operacji nie tylko przeciętnych ludzi, lecz także mistrzów i ekspertów w danej dziedzinie (Brockman 2015)? Czy można w ich przypadku mówić o inteligencji, czy raczej bronić stanowiska, że potrafią one jedynie sprawnie symulować niektóre zachowania inteligentnych ludzi? W różnych wersjach powraca wciąż klasyczne pytanie z końca lat czterdziestych ubiegłego wieku: Czy maszyny mogą myśleć?
 3. Za sprawą coraz ściślejszych relacji człowiek – wytwory technologii cyfrowej oraz konieczności ich współdziałania w ramach złożonych i niejako „hybrydowych” systemów działania coraz potrzebniejsze staje się pojęcie inteligencji rozumianej raczej cybernetycznie niż psychologicznie. Pojęcie, które na tyle, na ile to możliwe, abstrahowałoby od organicznego lub nieorganicznego substratu procesów, prowadzących do realizacji złożonych celów w kontekście zmieniających się okoliczności.

Inteligencja bez świadomości

Czy inteligencja musi zakładać świadomość? Czy aby zachować się inteligentnie, człowiek musi świadomie kontrolować przebieg swoich procesów poznawczych? A jeśli obiektem naszego zainteresowania nie jest człowiek, lecz kosmita, o którego psychologii nic nie wiemy? Czy musielibyśmy zrezygnować z prób oszacowania jego inteligencji, bo nic nie wiemy o jego subiektywnych stanach, czyli fenomenologicznie rozumianej świadomości?

Świadomość, zwłaszcza rozumiana fenomenologicznie, jest terminem nadzwyczaj kłopotliwym. Przypomina o tym znana historyjka:

W pogodny letni dzień dwaj mistrzowie zen przechadzają się po parku, mijają staw, w którym pływają sobie ryby. Jeden z nich zwraca się do drugiego, mówiąc:

– Tym rybom musi być przyjemnie tak sobie pływać i pluskać się w czystej wodzie.

– Skąd możesz to wiedzieć, nie wiesz tego – odparł ten drugi.

– A skąd ty możesz wiedzieć, że ja tego nie wiem? – zripostował ten pierwszy.

Powyższa historyjka przypomina o tym, jak kłopotliwą i metodologicznie niebezpieczną sprawą jest wnioskowanie o cudzych stanach psychicznych (mentalnych), zwłaszcza jeśli przynależą one do podmiotów (?), które nie są ludźmi. Z niewiele mniejszym niebezpieczeństwem mamy do czynienia wówczas, gdy próbujemy czytać w myślach innych ludzi, zwłaszcza należących do odmiennych kultur.

Można przywołać też wiele innych argumentów dla uzasadnienia tezy, iż aby zachować się inteligentnie, nie musimy odwoływać się do świadomej kontroli i w ogóle świadomości. Argumentów dostarczają między innymi obserwacje i badania związane z takimi terminami, jak „nieświadoma kompetencja” (O’Connor i Seymour 1996, s. 29), „wiedza utajona” (*tacit knowledge*), „utajone poznanie” (*implicit cognition*) (Underwood 2004), intuicyjne podejmowanie decyzji, które często okazują się nadzwyczaj trafne (Agor 1997) i w ogóle proceduralna wiedza (dobrze rozumianych) ekspertów, tj. osób, które dysponują określonymi kompetencjami na poziomie mistrzowskim, a ich decyzje opierają się raczej na spontanicznej, globalnej ocenie sytuacji niż na analitycznym rozumowaniu.

A zatem w poszukiwaniu definicji minimalnej (i neutralnie rozumianej) inteligencji rozmyślnie rezygnujemy z posługiwania się kategorią świadomości, przede wszystkim ze względu na jego fenomenologiczno-antropomorficzne skojarzenia i konotacje. Powód wydaje się analogiczny do tego, który sprawił, że twórcy behawioryzmu uznali, że zamiast koncentrować się na „danych introspekcyjnych”, lepiej skupić się na zachowaniu, czyli poddawać obserwacji i analizie dane dostępne zewnętrznym obserwatorom. Zapewne podobne rozumowanie sprawiło, że Alan Turing zaproponował swój test, który sprawił, że szukanie odpowiedzi na mało obiecujące pytanie („Czy maszyny mogą myśleć?”) zostało skierowane na inne tory.

W klasycznej definicji inteligencji Sterna, do której zamierzam nawiązać, pojawia się wprawdzie określenie „świadomie” (*bewusst*), lecz rola świadomości nie jest przez autora akcentowana. Zgodnie z jego definicją, „Inteligencja jest ogólną zdolnością jednostki polegającą na świadomym przystosowaniu jej myślenia do nowych wymogów: jest ogólną psychiczną adaptacją do nowych zadań i warunków życia” (Stern 1912, s. 3, tłumaczenie własne autora)¹.

1 Poniżej oryginalne sformułowanie w języku niemieckim (Stern 1912) oraz w tłumaczeniu na angielski (1914): *Intelligenz ist die allgemeine Fähigkeit eines Individuums, sein Denken bewußt auf neue Forderungen einzustellen; sie ist allgemeine geistige Anpassungsfähigkeit an neue Aufgaben und Bedingungen des Lebens* (Stern 1912, s. 3).

Zauważmy, że było to pisane/publikowane w roku 1912, a zatem przed pojawieniem się behawiorystycznego manifestu Johna Watsona w 1913 roku. W tym czasie (mimo zapoczątkowanego przez Zygmunta Freuda wyłomu) dość powszechnie stawiano znak równości między tym, co psychiczne, a tym, co świadome. Można zatem wnosić, że sformułowanie *Sein Denken bewusst [...] einzustellen* znaczyło mniej więcej tyle, co w sposób zamierzony, czyli celowy, odwołać się do swych poznawczych umiejętności. *Bewusst* nie wydaje się w tym kontekście zamierzoną opozycją do *unbewusst*, lecz raczej synonimem tego, co *geistige* (duchowe) lub angielskiego *mental* („psychiczne”).

Jeśli zrezygnujemy z kategorii świadomości i niewiele mniej enigmatycznej kategorii psychiczności lub – mówiąc językiem behawiorystów – jeśli zrezygnujemy z pokusy zagładania do „czarnej skrzynki” i powściągniemy swoje spekulacje na temat natury tzw. procesów pośredniczących między tym, co na wejściu, a tym, co na wyjściu, to będziemy mogli postawić znak równości między **inteligencją** a **adaptacyjnością**². Z kolei o adaptacyjności możemy myśleć w kategoriach uczenia się. Możemy wykorzystać ten pojemny, a zarazem mocno rozpracowany konstrukt teoretyczny, powiązany z bardziej specyficznymi, analitycznymi pojęciami. O efektach uczenia się możemy wnioskować na podstawie względnie trwałych zmian w zachowaniu. A zatem rysuje się pewna równoważność pomiędzy trzema pojęciami: **inteligencja** \approx **wyuczalność** \approx **adaptacyjność**. W związku z tym pojawi się potrzeba zoperacjonalizowania „wyuczalności”, czyli kwestia empirycznie uchwytnych (najlepiej mierzalnych) wskaźników. W pierwszej kolejności przychodzi na myśl łatwy do operacjonalizacji wskaźnik taki jak **szybkość uczenia się**. Jednak – jako że o procesach uczenia się wiemy już dość dużo – wiemy więc także, iż pojedynczy wskaźnik nie wystarczy. Potrzebny jest również inny, komplementarny wskaźnik, taki jak **trwałość** zmian w zachowaniu wskutek uprzedniego procesu uczenia się. Zauważmy, że trwałość jako pojedynczy wskaźnik uczenia się także jest kryterium niewystarczającym. Synonimem adaptacyjności nie jest bowiem ani szybkość, ani też trwałość zmian, lecz **elastyczność zachowania**, dopasowana do zmian zachodzących w otoczeniu systemu (i w nim samym). Proces uczenia się, z jednej strony, powinien być wystarczająco szybki, by nadażać za zmianami warunków. Z drugiej zaś strony, powi-

Intelligence is a general capacity of an individual consciously to adjust his thinking to new requirements: it is general mental adaptability to new problems and conditions of life (Stern 2014, s. 3).

² W oryginalnej pracy W. Sterna *to Anpassungsfähigkeit*, a w angielskim tłumaczeniu *adaptability*.

nien być również względnie trwałe, aby (inaczej niż w niektórych postaciach amnezji) nie trzeba było każdego dnia zaczynać nauki od nowa.

Efekty uczenia się powinny być zarazem dostatecznie nietrwałe (Mudyń 1994), by możliwe było (w miarę szybkie) oduczanie się tego, co uprzednio zostało wyuczone, a obecnie straciło na aktualności. Czasem najlepszą strategią adaptacyjną byłby powrót do sposobu funkcjonowania z „przedwczoraj”. Należy podkreślić, że pomiędzy trwałością przechowywania już utrwalonej wiedzy a łatwością jej modyfikowania i radykalnego przekształcania na podstawie aktualnie dopływających sygnałów i informacji zachodzi funkcjonalna sprzeczność. Innymi słowy, istnieje funkcjonalna sprzeczność między już utrwalonymi reprezentacjami/konstrukcjami poznawczymi a efektywnością późniejszego procesu uczenia się w konfrontacji z odmiennymi lub sprzecznymi informacjami. Mówiąc jeszcze inaczej – zachodzi konflikt między trwałością wiedzy (utrwalonymi „przekonaniami”) a otwartością na nowe doświadczenia i informacje. Dzięki badaniom Burrhusa Frederica Skinnera (1965; por. także Woodworth i Schlosberg 1963) nad wpływem rozkładu wzmocnień na szybkość tworzenia się instrumentalnych odruchów warunkowych oraz ich trwałość wiemy, że sporadyczne (częściowe) wzmocnianie wytwarzanych reakcji wydłuża proces ich nabywania, lecz zarazem sprawia, że stają się one bardziej trwałe, mniej podatne na wygaszanie³. Ponadto uwzględniając kształt tzw. krzywej zapominania, również w przypadku innych form uczenia się – opisywanych zwykle w kategoriach zapamiętywania i odpamiętywania, samo rozłożenie w czasie sesji uczenia się prowadzi do analogicznych konsekwencji. Upraszczając, materiał, którego zapamiętywanie jest zorganizowane właśnie w taki sposób, pamiętany jest dłużej niż w przypadku uczenia się skumulowanego w czasie. Parafrazując potoczne powiedzenie „Lekko przyszło, lekko poszło”, można by twierdzić, że w przypadku człowieka i innych organizmów ujawnia się zasada „Szybko wyuczone, szybko zapomniane”.

Badaczem, który próbował przerzucić pomost między problematyką uczenia się a inteligencją, był George A. Ferguson (1954, 1956). Poziom inteligencji – w jego ujęciu – byłby czynnikiem, który umożliwiałby szybsze uczenie się (także w kontekście rozwiązywania nowych problemów) za pośrednictwem tzw. transferu (pozytywnego), czyli przenoszenia umiejętności nabytych w konkretnych okolicznościach na inne, w jakimś sensie podobne okoliczności. Upraszczając, charakterystyczne dla tego podejścia jest traktowanie inteligencji jako zdolności do uczenia się. Róż-

³ Ta sama prawidłowość dotyczy również klasycznych odruchów warunkowych, badanych (niejako paralelnie) przez Iwana Pietrowicza Pawłowa i jego uczniów.

nice w efektywności uczenia się byłyby zatem wskaźnikiem różnic w zakresie (potencjalnej) inteligencji. W prezentowanym tekście nawiązując zatem do tej tradycji myślenia o inteligencji.

W poszukiwaniu przejawów „minimalnej inteligencji”

Pojawia się pytanie, jak określić, doprecyzować i zoperacjonalizować dolną granicę inteligencji, gdzie wyznaczyć granicę między zachowaniem inteligentnym a nieinteligentnym. Byłoby dobrze, aby ten przejaw (wskaźnik) **minimalnej inteligencji**⁴ miał charakter na tyle uniwersalny, że umożliwiałby porównania międzygatunkowe (zamiast różnicować jedynie ludzi). Co więcej, byłoby dobrze, by poszukiwane kryterium minimalnej inteligencji nie wykluczało w punkcie wyjścia sztucznych systemów fizycznych lub wirtualnych oraz systemów niejako hybrydowych, tj. skomponowanych z elementów (podsystemów) organicznych i nieorganicznych. Wprawdzie transhumanizm, podobnie jak sztuczne życie są na razie bardziej ideami niż zrealizowanymi projektami, lecz nie jest to powód, by je *a priori* wykluczać lub od nich abstrahować.

Założmy (i jest założenie zdroworozsądkowe), że przejawem inteligencji jest „wyuczalność”, manifestująca się względnie trwałymi (czyli potencjalnie odwracalnymi) zmianami zachowania. Oczywiście, nie każda zmiana zasługuje na miano uczenia się. Awaria systemu także jest zmianą, inne mniej radykalne zmiany mogą być skutkiem „zmęczenia materiału” lub tzw. procesów inwolucyjnych, wynikających ze starzenia się. Zmianami są także zaburzenia i choroby psychiczne. Ich wspólnym mianownikiem jest wyraźne zredukowanie wcześniejszego repertuaru możliwych sposobów reagowania pozostających w dyspozycji danego systemu.

Co ważniejsze, zmiany zachowania muszą być adekwatne do zmieniających się sytuacji, ogólnie rzecz biorąc, powinny uwzględniać zmieniające się otoczenia systemu. Aby móc ocenić stopień adekwatności–nieadekwatności tych zmian w sposobie reagowania, musimy koniecznie odwołać się do **celu systemu**. W przypadku systemów żywych domyślnym celem jest jego dalsze istnienie. W związku z tym zmiany adaptacyjne to takie, które

4 Pisząc o minimalnej inteligencji, nawiązuję *volens volens* do pojęcia grup minimalnych, funkcjonującego w psychologii społecznej, a zaproponowanego przez Tajfela (1971). Okazuje się, że minimalnym warunkiem pojawienia się efektów grupowych, polegających m.in. na faworyzowaniu członków własnej grupy kosztem „obcej”, jest dokonanie podziału obecnych osób opartego na *ad hoc* wymyślonym i nieistotnym kryterium. Możemy podzielić osoby np. na urodzone w parzystym vs nieparzystym dniu miesiąca, albo na takie, których imię zaczyna się od spółgłoski vs samogłoski, i będzie to minimalny, acz wystarczający warunek pojawienia się tożsamości grupowej, wynikający z własnej przynależności do jednej z nich, wraz z wszelkimi tego konsekwencjami.

zwiększając szanse przetrwania. Rozwój lub nastawienie na utrzymanie *staus quo*, czyli orientacja defensywna, wydają się dwiema zasadniczymi strategiami służącymi przetrwaniu. W tle pojawia się też kwestia dodatkowa: Czym jest przetrwanie? Uznajmy, że jest to ciągłość zachowania struktury lub względnej tożsamości mimo zmian wymuszanych przez zmienność środowiska. Na marginesie należałoby dodać, że duża część aktywności systemu (prawdopodobnie pochłaniająca wiele energii i w ogóle zasobów wewnętrznych) dotyczy procesów związanych z koordynacją i integracją funkcjonowania poszczególnych podsystemów. Krótko mówiąc, musimy dostosowywać się nie tylko do zewnętrznego otoczenia, lecz także do samych siebie.

Niektóre konsekwencje

Pojęcie adaptacyjności należy uznać za kategorię holistyczną i zarezerwować dla opisu wyróżnionego systemu jako całości. W przypadku tzw. organizmów (lub szerzej, systemów żywych) wydaje się to oczywiste, gdyż mówiąc o przetrwaniu, ma się na myśli cały system, a nie poszczególne jego funkcje. Jeśli efektywność adaptacji uznać za kryterium inteligencji, wynikają z tego co najmniej dwie konsekwencje.

Po pierwsze, aby jakiś system (sztuczny) uznać za inteligentny, należałoby go wyposażyć w cel ogólny, niejako nadrzędny, będący odpowiednikiem instynktu samozachowawczego. Innymi słowy, oprócz jakiejś mniej lub bardziej specjalistycznej funkcji system taki powinien dysponować ogólnym celem nadrzędnym w rodzaju „chronić własne istnienie” (i stosownym oprogramowaniem). Jeśli warunek ten nie jest spełniony, można mówić co najwyżej o quasi-inteligentnych zachowaniach nieinteligentnego systemu. O inteligentnym zachowaniu można mówić wówczas, gdy mamy do czynienia z modyfikowaniem zachowania pod wpływem doświadczenia (uczenie się na podstawie sukcesów i niepowodzeń), zgodnie założonym celem szczegółowym. W tym sensie sztuczne sieci neuronowe zachowują się inteligentnie, choć nie są inteligentne, ponieważ nie dysponują oprogramowaniem chroniącym ich istnienie. Dlatego też warunek ogólnej adaptacyjności nie jest spełniony. Wydaje się zatem, że aby móc mówić o inteligentnym zachowaniu, muszą zostać spełnione przynajmniej dwa warunki – obecność sprzężeń zwrotnych między wyjściem a wejściem systemu, czyli sprzężeń między reakcjami a ich konsekwencjami, oraz możliwość utrwalania reakcji uznanych (w świetle założonego celu) za pożądane.

Po drugie, uznanie adaptacyjności za kryterium i wskaźnik inteligencji prowadzi do dość zaskakującego wniosku. Wszystkie przejawy życia, całą różnorodność istniejących aktualnie form życia, należałoby uznać za systemy zachowujące się inteligentnie, ponieważ ich istnienie jest dowodem na efektywną adaptację do zmiennych warunków. Adaptacyjność zaś – jak założono wcześniej – jest miarą inteligencji. Na miano inteligentnych zasługują zatem nie tylko ssaki i nie tylko kręgowce, ale także zwierzęta i rośliny (*sic!*) oraz wszelkie formy życia, których status jest bardziej wieloznaczny i kłopotliwy. Jak wiadomo, rośliny dysponują tropizmami (lub taksjami)⁵ oraz nastiami, które umożliwiają im elastyczne reagowanie na zmiany zachodzące w ich środowisku (Kopcewicz i Lewak 2002). Oczywiście, o adaptacyjności można myśleć zarówno w aspekcie ontogenetycznym (jednostkowym), jak i filogenetycznym (gatunkowym). W tym kontekście nie ma jednak konieczności podejmowania tej kwestii.

Co więcej, patrząc z tego punktu widzenia, należałoby zrezygnować z myślenia o inteligencji (rozumianej między- lub ponadgatunkowo) w kategoriach gradualistycznych, tj. w kategoriach drabiny ewolucyjnej, na której szczycie tradycyjnie stawia się człowieka, a odpowiednio niżej istoty coraz mniej człekopodobne. Nie ma też powodów, by uważać, że rośliny⁶ lub na przykład owady są mniej inteligentne od człowieka. Skoro przetrwały, znaczy, że są **wystarczająco inteligentne**. Zauważmy na marginesie, że ilekroć dochodzi do wyraźnej sprzeczności interesów i konfliktu człowieka z ekspansją innych gatunków, niełatwo wygrywać bitwy. Przedstawiciele innych gatunków, mimo braku ludzkiej inteligencji, okazują się zwykle równorzędnymi przeciwnikami. O deficyty w zakresie inteligencji można podejrzewać jedynie przysłowiowe dinozaury i wszelkie inne gatunki, które już wymarły. Należałoby uznać, mówiąc słowami poety, iż „Każdy jest dobry sposób na przeżycie” (Mieczysław B. Klimek, informacja własna). Okazuje się zatem, że poszukiwanie definicji minimalnej inteligencji doprowadziło nas nieoczekiwanie do idei międzygatunkowej równoważności odmiennych form inteligencji...

5 Przypomnijmy, że wyróżnia się co najmniej osiem tropizmów: fototropizm, geotropizm, hydrotropizm, chemotropizm, termotropizm, tigmotropizm, elektrotropizm i traumatropizm. Zob. https://pl.wikipedia.org/wiki/Ruchy_ro%C5%9Bliny (dostęp: 28.09.2017). Można by zaryzykować stwierdzenie, że tropizmy roślin są czymś analogicznym do odruchów bezwarunkowych u zwierząt.

6 Inteligencja roślin jest sprawą fascynującą. Przypomnijmy, że Gustav Theodor Fechner, wielki intelektualista (por. prawo Webera–Fechnera, pionierskie badania w zakresie estetyki eksperymentalnej), poświęcił jedną ze swych prac życiu psychicznemu roślin (Fechner 1848), opisując między innymi (w sposób tyleż kwiecisty, co i rzeczowy) ich liczne tropizmy. W przypadku Fechnera antymechanistyczne traktowanie roślin było zresztą spójne z jego panteistyczną wizją rzeczywistości.

W 1913 roku Marian Borowski (nieznany mi autor), podejmując problem początków życia psychicznego i odnosząc się raczej krytycznie do kwestii życia psychicznego roślin, pisał:

Jeślibyśmy interpretowali najrozmaitsze wypadki celowego przystosowania się roślin jako wyniki procesów psychicznych oraz inteligencji, musielibyśmy przyjąć, że organizmy roślinne rozumieją się lepiej od nas na inżynierii i chemii. Tak np. grzybek, zmuszony do rozwijania się na drzewie i wytwarzający wskutek tego substancję chemiczną zdolną do rozkładania tego drzewa, lub wywłócznik, który przebudowuje swoją łodygę w razie przeniesienia go z życia wodnego do lądowego, musiałyby rozporządzać wiadomościami, których nie posiada nawet dzisiejsza wiedza naukowa. Wobec zaś niezwyklej trafności a szybkości orjentowania się roślin w zmienionych warunkach, wobec ich przewidywania kilku stadjów z góry, trzeba by je uznać za istoty wprost genialne w swym, co prawda, ograniczonym zakresie (Borowski 1913, s. 161, pisownia oryginalna).

Czemu nie?

* * *

Już po napisaniu i otrzymaniu recenzji tego tekstu dowiedziałem się, że Monica Gagliano i jej współpracownicy (2016, 2017) prowadzą szeroko zakrojone badania eksperymentalne nad tzw. *plant cognition*. Z już opublikowanych badań wynika między innymi, że u jednej z odmian grochu udało się wytworzyć odpowiednik klasycznego odruchu warunkowego. Bodźcem warunkowym w tym przypadku był powiew powietrza z wentylatora, a odpowiednikiem bodźca bezwarunkowego – światło. Innymi słowy, podmuch powietrza sygnalizował zapalenie światła, które uruchamiało fototropizm, polegający na wychylaniu się roślin w stronę źródła światła. A zatem okazuje się, że (nie tylko moim zdaniem): *Plant cognition is a new and exciting field of research...* – jak pisze autorka na swej stronie internetowej (Gagliano 2017).

Bibliografia

- Agor W.H. (red.) (1998). *Intuicja w organizacji. Jak twórczo przewodzić i zarządzać*. Kraków: Wydawnictwo Profesjonalnej Szkoły Biznesu.
- Borowski M. (1913). *O rozwoju życia psychicznego* (wydawnictwo nieznane).
Pobrano z: http://rcin.org.pl/Content/31418/WA004_3405_P12332_Borowski-O-rozwoju-z.pdf (dostęp: 8.06.2017).

- Brockman J. (red.) (2015). *What to Think About Machines That Think. Today's Leading Thinkers on the Age of Machine Intelligence*. New York: Harper-Collins Publisher.
- Fechner G.T. (1848). *Nanna oder Über das Seelenleben der Pflanzen*. Pobrano z: <http://gutenberg.spiegel.de/buch/-5580/1> (dostęp: 8.06.2017).
- Ferguson G.A. (1954). On Learning and Human Ability. *Canadian Journal of Psychology/Revue canadienne de psychologie*, 8(2), s. 95–112.
- Ferguson G.A. (1956). On Transfer and the Abilities of Man. *Canadian Journal of Psychology/Revue canadienne de psychologie*, 10(3), s. 121–131.
- Gagliano M., Vyazovskiy V.V., Borbely A. A., Gromonprez M. i Depczyński M. (2016). Learning by Association in Plants. *Scientific Reports*, 6, Article number: 38427. Pobrano z: <https://www.nature.com/articles/srep38427> (dostęp: 30.09.2017).
- Gagliano M. (2017). The Mind of Plants: Thinking the Unthinkable. *Communicative and Integrative Biology*, 10(2), e1288333. Pobrano z: <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/19420889.2017.1288333> (dostęp: 30.06.2017).
- Gardner H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Goleman D. (1995). *Emotional Intelligence. Why It Can Matter More Than IQ*. New York: Bantam Books.
- Kopcewicz J. i Lewak S. (2002). *Fizjologia roślin*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Mayer J.D. i Salovey P. (1999). Czym jest inteligencja emocjonalna? W: P. Salovey i D.J. Sluyter (red.), *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna*. Poznań: Rebis, s. 23–69.
- Mudyń K. (1994). O komplementarności dwóch rodzajów poznania w ujęciu systemowym. *Kultura i Edukacja*, 2–3, s. 23–30.
- Necka E. (2003). *Inteligencja. Geneza, struktura, funkcje*. Gdańsk: GWP.
- O'Connor J. i Seymour J. (1996). *NLP. Wprowadzenie do programowania neurolingwistycznego*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Park Y. (2016). *8 Digital Skills we Must Teach our Children*. Pobrano z: <https://www.weforum.org/agenda/2016/06/8-digital-skills-we-must-teach-our-children> (dostęp: 7.07.2017).
- Riggio R.E. (1986). Assessment of Basic Social Skills. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, s. 649–660.
- Riggio R.E. (2014). *What is Social Intelligence? Why Does It Matter?* Pobrano z: <https://www.psychologytoday.com/blog/cutting-edge-leadership/201407/what-is-social-intelligence-why-does-it-matter> (dostęp: 25.05.2017).
- Skinner B.F. (1965). *Science and Human Behavior*. New York: The Free Press.
- Stern W. (1912). *Die psychologischen Methoden der Intelligenzprüfung und deren Anwendung an Schulkindern*. Leipzig: Verlag J.A. Barth. Pobrano z: <https://archive.org/details/diepsychologisch00ster> (dostęp: 21.05.2017).
- Stern W. (1914). *Psychological Methods of Testing Intelligence*. Baltimore: Warwick & York.

- Sternberg R.J., Conway B.E., Ketron J.L. i Bernstein M. (1981). People's Conceptions of Intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, s. 37–55.
- Sternberg R.J. i Detterman D.K. (red.) (1986). *What is Intelligence? Contemporary Viewpoints on its Nature and Definition*. Norwood, NJ: Ablex.
- Tadeusiewicz R., Gąciarz T., Borowik B. i Leper B. (2007). *Odkrywanie właściwości sieci neuronowych przy użyciu programów w języku C#*. Kraków: Polska Akademia Umiejętności.
- Tajfel H. (1970). Experiments in Intergroup Discrimination. *Scientific American*, 223, s. 96–102.
- Underwood G. (2004). *Utajone poznanie*. Gdańsk: GWP.
- Waller S. (2017). *What is Digital Intelligence?* Pobrano z: <https://www.simon-waller.com.au/digital-intelligence/> (dostęp: 21.05.2017).
- Woodworth R.S. i Schlosberg H. (1963). *Psychologia eksperymentalna*. T. 2. Warszawa: PWN.

Co chcielibyśmy wiedzieć, a czego wolimy nie wiedzieć? Empiryczny przyczynek do wartości wiedzy i niewiedzy

Prezentowany tekst nawiązuje do problematyki granic poznania, a w szczególności do idei wiedzy negatywnej, rozumianej jako bycie zorientowanym, jak nie jest, czego zrobić nie można, oraz jako wiedza o tym, czego nie wiemy. Zgodnie z sugestią Ormana V. Quine'a (1986) o granicach poznania można myśleć po prostu w kategoriach pytań, na które nie jesteśmy w stanie uzyskać odpowiedzi. Patrząc na problem z psychologicznego punktu widzenia, można by uznać, że indywidualne granice poznania wyznaczane są przez pytania, na które jednostka nie zna (jeszcze) odpowiedzi. Może temu towarzyszyć przekonanie, że uzyskanie odpowiedzi jest tylko kwestią czasu albo że nurtującej kogoś kwestii nigdy nie uda się w zadowalający sposób rozstrzygnąć.

W ostatnim półwieczu, między innymi za sprawą nurtu konstruktywistycznego w naukach społecznych oraz postmodernistycznych trendów w filozofii, samo pojęcie wiedzy uległo wyraźnej ewolucji. W konsekwencji wiedza coraz słabiej kojarzy się z odkrywaniem prawdy, stając się raczej zindywidualizowaną formą konstruktu przydatnego jednostce do porządkowania doświadczenia i antycypowania przyszłych zdarzeń (por. Foerster 1993; Glasersfeld 2013).

W tych okolicznościach można już zapytać wprost: Czy wiedza, niejako z natury swej, zawsze jest czymś dobrym, pożądanym i prowadzącym do pozytywnych konsekwencji dla jej dysponentów?

Chcąc dowiedzieć się czegoś więcej o naturze i wartości wiedzy, mamy do dyspozycji co najmniej trzy ścieżki: 1) historię myśli filozoficznej, a zwłaszcza epistemologii, 2) koncepcje i poglądy wpływowych przedstawicieli filozofii nauki (*science of science*), tj. Thomasa Kuhna, Karla Poppera, Imre Lakatosa i Paula Feyrabenda, oraz 3) koncepcje i wyniki badań psychologicznych, zgromadzonych w obrębie eksperymentalnej psychologii poznawczej i społecznej oraz psychologii klinicznej. Ponadto mamy też do dyspozycji poglądy zwyczajnych ludzi (*ordinary people*),

związane nie tyle z abstrakcyjnie rozumianą wiedzą, co raczej z dwoma stanami umysłu, tj. z „wiedzieć” oraz z „nie wiedzieć”. Ostatnie z wymienionych źródeł inspiracji w odniesieniu do wiedzy i niewiedzy można by określić mianem psychologii potocznej.

Czy lepiej jest wiedzieć, czy nie wiedzieć? Od czasów oświecenia w kulturze europejskiej dominuje przekonanie, że wiedza jest wartością, co mogłoby sugerować, że poprzednie pytanie ma charakter jedynie retoryczny. Już Arystoteles w pierwszym zdaniu swej *Metafizyki* stwierdza: „Wszyscy ludzie z natury dążą do poznania, czego dowodem jest ich umiłowanie zmysłów (bo nawet niezależnie od ich praktycznej użyteczności, miłują je dla nich samych)” (Arystoteles 1983, I, 980a). Jeszcze dobitniej brzmi lakoniczna sentencja przypisywana powszechnie Franciszkowi Baconowi (1597), iż „wiedza jest potęgą” (*knowledge is power*, a ściślej *ipsa scientia potestas est*)¹. Przypomnijmy jednak o równie mocno zakorzenionym przekonaniu, że „niewiedza jest błogosławieństwem” (*ignorance is bliss*). Wiadomo też, że można żyć „w błogiej nieświadomości”, co sugeruje ponad wszelką wątpliwość, iż niewiedza miewa swoje zalety.

Przechodząc do psychologii, nie sposób pominąć dwuznacznego wkładu Zygmunta Freuda, gdy zastanawiamy się nad wartością i psychologicznymi konsekwencjami wiedzy i niewiedzy. Z jednej strony, (parafrazując klasyka) można bowiem powiedzieć, że cechą dobrze funkcjonującej pamięci (i poniekąd siły *ego*) jest zapominanie traumatycznych wspomnień. A „nie pamiętać” to jakby „nie wiedzieć” (por. Hertwig i Engel 2016). Z drugiej zaś strony, nie należy zapominać, że celem psychoanalitycznej terapii było przywrócenie świadomości wypartych kiedyś wspomnień i ponowne ich zintegrowanie. Wyważone stanowisko w interesującej nas kwestii sformułował swego czasu Abraham Maslow w artykule pod wymownym tytułem *The Need to Know and the Fear for Knowing* (1963). Teza Masłowa jest klarowna i wciąż brzmi przekonująco – dążymy do wiedzy, aby zredukować lęk, choć w innych okolicznościach, z tych samych powodów, często wolimy nie wiedzieć.

Sposób myślenia psychologów na temat racjonalności poglądów, trafności formułowanych sądów i podejmowanych przez ludzi decyzji, a zwłaszcza ich konsekwencji dla ich subiektywnego dobrostanu (*well-being*) bardzo się zmienił. Okazało się, że optymistyczne złudzenia „pomagają żyć” (Taylor i Brown 1988; Kofta i Szustrowa 2001), a jak zauważa Dariusz Doliński, także negatywno-pesymistyczne zniekształcenia miewają pozytywne konsekwencje (Doliński 2001). Można zaryzykować

¹ Por. https://en.wikipedia.org/wiki/Scientia_potentia_est (dostęp: 20.03.2016).

tezę, która pół wieku temu byłaby nie do przyjęcia w ramach obiektywnie zorientowanej psychologii, iż nie możemy nie zniekształcać rzeczywistości, a to, które zniekształcenia okazują się bardziej pożyteczne i adaptacyjne, zależy od kontekstu, m.in. od realizowanych celów, fazy działania i wagi preferowanych konsekwencji.

W ostatnich kilku latach, mimo wciąż widocznej skłonności do przeceniania wiedzy i informacji, w psychologii pojawił się nurt badań dotyczący celowego unikania informacji (*deliberate ignorance, information avoidance*). Okazuje się, że ludzie dość systematycznie unikają (często ważkich) informacji związanych z niemal wszystkimi sferami życia, m.in. dotyczących stanu swojego zdrowia, finansów, bliskich relacji interpersonalnych, przekonań religijnych i politycznych (Melnik 2009; Golman, Hagman i Loewestein 2016). Z kolei autorzy artykułu *Homo Ignorans. Deliberately Choosing not to Know* (Hertwig i Engel 2016) zaproponowali ostatnio szczegółowy podział sytuacji psychologicznych, w których w sposób zamierzony, choć z różnych powodów, wolimy nie wiedzieć. Autorzy wyróżnili sześć typów takich okoliczności. Dwa z nich wydają się odgrywać szczególnie ważną rolę, pierwszy ze względu na konsekwencje psychologiczne, drugi ze względu na konsekwencje społeczne, tj.: 1) regulacja emocji i unikanie żalu (*emotion-regulation and regret-avoidance device*) oraz 2) bezstronność i uczciwość (*impartiality and fairness device*).

Metoda, problem i pytania badawcze

W empirycznej części tekstu zostaną pokrótce zreferowane poglądy grupy dorosłych, wykształconych osób dotyczące wiedzy i niewiedzy, a ściślej pytań, na które chcieliby znać odpowiedź lub woleliby jej nie znać.

Metoda. Za pośrednictwem internetu zwrócono się z prośbą do 150 osób o ustosunkowanie się do trzech kwestii. Respondenci zostali poproszeni o sformułowanie trzech rodzajów pytań: 1) na które nie znają odpowiedzi, choć chcieliby je znać, a zarazem mają nadzieję na uzyskanie ich w przyszłości, 2) na które nie znają odpowiedzi i uważają, że nigdy nie będzie to możliwe, 3) pytań dotyczących spraw dla nich ważnych, na które jednak woleliby nie znać odpowiedzi. Adresatami prośby byli bliżsi i dalsi znajomi autora oraz znajomi znajomych. Przebadana próba nie była zatem losowa, lecz tzw. *convenient sample*. Korespondencyjnie uzyskano ok. 30% odpowiedzi. Badania przeprowadzono w grudniu 2015 roku.

Charakterystyka grupy. Zebrany materiał pochodzi od 48 osób (24 mężczyzn i 24 kobiet), z których 80% posiadało wykształcenie wyższe, a pozostałych 20% co najmniej średnie. Profil wykształcenia oraz charakter pracy wykonywanej przez respondentów był mocno zróżnicowany. Około 45% osób mieszkało w miastach, posiadających powyżej 500 tys. mieszkańców, pozostałe zamieszkiwały mniejsze miejscowości, z wsią włącznie. Wiek respondentów mieścił się w przedziale 21–72 lata ($M = 44,2$ roku, $SD = 4,4$). Kilka osób bardzo poważnie potraktowało ankietę, pisząc, że pytania są trudne i wymagają zastanowienia oraz że odpowiedzą za dni kilka, co też uczynili.

Problem i pytania badawcze. Wprawdzie przeprowadzony pilotaż całkiem dobrze wpisuje się w świeży nurt badań, dotyczących aktywnego unikania (istotnych) informacji (*information avoidance*), lecz zasadniczą jego inspiracją były kwestie związane z zagadnieniem granic poznania i wartościowaniem wiedzy w psychologii potocznej. Z braku wcześniejszych badań w tym zakresie referowane badanie ma charakter pilotażowo-eksploracyjny, a nie weryfikacyjny. Zamiast hipotez można tu mówić jedynie o pytaniach badawczych. A mianowicie:

1. Czy pytania, które nurtują zwykłych ludzi, mają głównie charakter osobisty, czy pozaosobisty, czyli abstrakcyjny, związany z kwestiami natury ogólniejszej?
2. Na jakie pytania respondenci nie spodziewają się uzyskać odpowiedzi?
3. Czy pytania osobiste odnoszą się głównie lub wyłącznie do przyszłości, czy również do przeszłości?
4. Czy pytania zorientowane na przyszłość przeważają u ludzi młodszych, czy są one niezależne od wieku badanych?
5. Czy w ogóle pojawią się pytania, na które respondenci nie chcieliby znać odpowiedzi, a jeśli już, jakich spraw będą one dotyczyć?

Wyniki

Zebrany materiał został skategoryzowany pod kątem dwóch niezależnych kryteriów (wymiarów): 1) orientacji czasowej formułowanych pytań (dotyczące przyszłości, dotyczące przeszłości oraz pytania ponadczasowe, tj. niezorientowane czasowo), 2) ze względu na osobisty lub abstrakcyjny, tj. nieosobisty charakter pytań.

Zrezygnowano natomiast z osobnego zliczania wypowiedzi nawiązujących do pierwszego i drugiego pytania ankiety („nie wiem, lecz mam nadzieję, że się dowiem” oraz „nie wiem i nigdy się nie dowiem”). Oka-

zało się bowiem, że osoby badane raczej nie posługują się takim rozróżnieniem, które zresztą okazało się bardziej rozmyte i problematyczne, niż można było oczekiwać. Ogólnie rzecz biorąc, osoby badane często miały kłopot z rozstrzygnięciem, czy sformułowane przez nie pytania należą do pierwszej, czy do drugiej kategorii. Jak zauważyła jedna z respondentek: „W zasadzie są to te same pytania, gdyż nigdy nie da się uzyskać odpowiedzi TERAZ (kiedy jest ona najbardziej potrzebna)”. W rezultacie wypowiedzi respondentów dotyczące pierwszego i drugiego pytania ankiety potraktowano łącznie w ramach ogólniejszej kategorii „Pytania, na które respondenci chcieliby znać odpowiedź”.

Szczególnie uważnie analizowano wypowiedzi nawiązujące do trzeciego pytania ankiety („Pytania dotyczące spraw ważnych, na które jednak wolał(a)byś nie znać odpowiedzi”). Przy opracowywaniu tych pytań ponownie zastosowano te same kategorie, czyli osobisty vs nieosobisty charakter pytania oraz jego orientacja czasowa. A ponieważ sporo pytań dotyczyło tych samej kwestii, dodatkowo wyodrębniono dla nich bardziej szczegółowe podkategorie, a mianowicie „okoliczności własnej śmierci” vs „okoliczności śmierci osób bliskich”.

Ponadto przy analizie odpowiedzi na czwarte pytanie badawcze respondentów podzielono na „młodszych” i „starszych”. Ich wiek w sposób naturalny, choć niezamierzony, rozłożył się niejako „bimodalnie” – połowa osób badanych ($n = 24$) mieściła się w przedziale 21–38 lat, a druga połowa w przedziale 46–72 lata.

Podział na pytania osobiste (np. *Z kim spędzę resztę życia?, Jaki będzie mój syn, gdy dorośnie?*) oraz nieosobiste (*Czy będą możliwe podróże w czasie?, Czy istnieją cywilizacje pozaziemskie?, Jak ominąć zasadę nieoznaczoności Heisenberga?*) raczej nie wymaga komentarza. Podział ze względu na perspektywę czasową także wydaje się klarowny. Niemniej, tytułem ilustracji, warto przytoczyć kilka pytań. *À propos* przeszłości: *Co było przyczyną, że moja pierwsza córka urodziła się chora?, Czy mój mąż mnie zdradził?* (kilka osób zadawało sobie tego typu pytanie), *Kim byli moi przodkowie?* A oto przykłady pytań ponadczasowych: *Czy można myśłami zmienić kod DNA?, Jak skutecznie leczyć uzależnienie od alkoholu?, Czy Bóg istnieje?, Co myśli o mnie mój Anioł Stróż?*

W nawiązaniu do wyników zawartych w tab. 1 należy skonstatować, że osoby młodsze zadały o wiele więcej pytań niż starsze (153 : 96). Jeśli idzie o wymiar osobiste vs nieosobiste, u młodszych respondentów pytań osobistych było nieco więcej niż nieosobistych, natomiast w grupie osób starszych (46–72 lata) wyraźnie dominowały pytania pozaosobiste. Przeprowadzony test *Chi-kwadrat* z poprawką Yatesa potwierdził istotność

różnic, jeśli idzie o rodzaj preferowanych pytań wśród młodszych i starszych respondentów ($Chi\text{-kwadrat} = 10,80$; $p = 0,001$). Natomiast jeśli chodzi o rozkład wypowiedzi w obydwu grupach, rozpatrywanych pod kątem perspektywy czasowej, można dostrzec lekkie przesunięcie na korzyść pytań ponadczasowych, kosztem pytań zorientowanych czasowo. Przeprowadzony ponownie test $Chi\text{-kwadrat}$ z poprawką Yatesa (gdzie pytania dotyczące przyszłości oraz przeszłości potraktowano łącznie jako kategorię pytań „zorientowanych czasowo”, a drugą stanowiły pytania ponadczasowe) nie wykazał różnic w rozkładzie wyników.

Tabela 1. Pytania, na które respondenci chcieliby znać odpowiedź, rozpatrywane pod kątem dwóch niezależnych kryteriów: osobiste vs nieosobiste oraz perspektywa czasowa

Kategoria pytań	Liczba pytań sformułowanych przez				Razem	
	osoby młodsze (n = 24)		osoby starsze (n = 24)			
	N	%	N	%	N	%
Osobiste	80	52	29	30	109	44
Ogólne (nieosobiste)	73	48	67	70	140	56
Łącznie	153	100	96	100	249	100
Dotyczące przyszłości	49	32	29	30	78	31,5
Dotyczące przeszłości	19	12	4	4	23	9,0
Pytania ponadczasowe	85	56	63	66	148	59,5
Łącznie	153	100	96	100	249	101

Źródło: opracowanie własne

Z kolei w tab. 2 zamieszczono rozkład wypowiedzi (z uwzględnieniem przynależności do grupy wiekowej) dotyczących kwestii, na które respondenci nie chcieliby znać odpowiedzi.

Tabela 2. Pytania, na które respondenci nie chcieliby znać odpowiedzi

Kategoria pytań	Liczba pytań sformułowanych przez				Razem	
	osoby młodsze (n = 24)		osoby starsze (n = 24)			
	N	%	N	%	N	%
Osobiste	36	86	31	84	67	85
Ogólne (nieosobiste)	6	14	6	16	12	15
Łącznie	42	100	37	100	79	100
Dotyczące przyszłości	35	83	29	78	64	81
Dotyczące przeszłości	2	5	3	8	5	6
Pytania ponadczasowe	5	12	5	14	10	13
Łącznie	42	100	37	100	79	100

Źródło: opracowanie własne

Odnotujmy (tab. 2), że tym razem (w przeciwieństwie do pytań, na które respondenci chcieli znać odpowiedzi) dominują pytania o charakterze osobistym – jest ich co najmniej pięciokrotnie więcej. Z kolei jeśli rozpatrywać sformułowane pytania pod kątem perspektywy czasowej, warto odnotować, że zdecydowanie dominują te dotyczące przyszłości, stanowiąc 81% wszystkich pytań, natomiast liczba pytań ponadczasowych została zredukowana do 12%. Zauważmy też, że tym razem łączna liczba wszystkich pytań jest trzykrotnie mniejsza w porównaniu do liczby pytań, na które chcieliby się znać odpowiedzi (por. tab. 1). Przeprowadzone ponownie testy *Chi-kwadrat* nie wykazały istotnych różnic między rozkładem wyników w grupach.

W następnej kolejności bardziej szczegółowej analizie poddano tzw. pytania osobiste, na które respondenci nie chcieli znać odpowiedzi (tab. 3).

Tabela 3. Pytania osobiste, na które respondenci nie chcieli znać odpowiedzi

Kategoria pytań	Liczba pytań sformułowanych przez				Razem	
	osoby młodsze		osoby starsze			
	N	%	N	%	N	%
Pytania osobiste						
dotyczące okoliczności własnej śmierci	11	33	13	41	24	37
dotyczące okoliczności śmierci osób bliskich	3	9	2	6	5	8
inne pytania osobiste	19	58	17	53	36	55
Łącznie	33	100	32	100	65	100

Źródło: opracowanie własne

Skonstatujmy, że 45% wszystkich badanych (tab. 3) nie chciało znać odpowiedzi dotyczących okoliczności śmierci własnej lub (relatywnie rzadziej) osób bliskich.

Podsumowanie wyników

Wbrew pozorom w płaszczyźnie empirycznej niełatwo jest odróżnić dwa rodzaje niewiedzy, tj. to, czego aktualnie nie wiemy (lecz sądzimy, że raczej się dowiemy), od tego, czego nie wiemy i prawdopodobnie nigdy się nie dowiemy. Granica między *ignoramus* oraz *ignorabimus* okazuje się rozmyta.

Ludzi młodszych (tu, 21–38 lat) istotnie częściej niż starszych (46–72 lata) nurtowały pytania o charakterze osobistym (*Chi-kwadrat* = 10,8; $p = 0,001$). W grupie młodszej pytania te stanowiły 52%, w starszej 30% wszystkich pytań.

Formułowane pytania można podzielić na zorientowane czasowo oraz ponadczasowe. Wśród pytań zorientowanych czasowo dominują te dotyczące przyszłości, czy to w sensie osobistym, czy w sensie ogólniejszym (odnoszone do przyszłości świata, ludzkości itp.). Pytań odnoszących się do przeszłości było trzykrotnie więcej niż do przeszłości.

Są sprawy ważne, o których wolimy nie wiedzieć. Dotyczy to głównie kwestii osobistych, a zwłaszcza okoliczności śmierci własnej lub osób bliskich. Blisko połowa (45%) niechcianych odpowiedzi dotyczyła takich właśnie kwestii.

Znakomita większość ważnych pytań, na które wolimy nie znać odpowiedzi, dotyczyła przyszłości (81%); przeszłości dotyczyło tylko 6%, a 13% stanowiły pytania ponadczasowe.

Dyskusja

Wypowiedzi respondentów, poza wszystkim innym, pozwoliły dostrzec relatywność słowa „nigdy”. W drugim pytaniu ankiety użyto sformułowania: „na które chciałbyś znać odpowiedź, lecz uważasz, że nigdy nie będzie to możliwe”. Jeden z respondentów (M, lat 62) stwierdził z przekonaniem, iż „W perspektywie życia wiecznego nie ma takich pytań”. Rozwijając tę myśl, napisał:

Jestem zainteresowany odpowiedziami na pytania z historii, tej powszechnej, i tej indywidualnej, dotyczącej życia konkretnych ludzi. W życiu doczesnym zapewne nie poznam odpowiedzi na wszystkie te pytania [...], jeśli jednak moja chęć poznania przetrwa w życiu wiecznym, to zapewne poznam odpowiedzi na wszystkie zadane pytania.

Na marginesie tego stwierdzenia nasuwa się uwaga, iż nawet, jeśli by abstrahować od życia wiecznego, nie pozbawi to słowa „nigdy” wieloznaczności. Bo wprowadzie na wiele specyficznych pytań, czy to natury osobistej, czy nieosobistej, odpowiedź przyniesie czas (w którym będziemy mogli uczestniczyć). Równocześnie jednak, można by twierdzić, że przyszłe zdarzenia pozwalają się poznawać, lecz nigdy nie są one wystarczająco poznawalne w jakkolwiek rozumianej teraźniejszości. Innymi słowy, przyszłość jest poznawalna (choć nie do końca), lecz dopiero gdy staje się teraźniejszością. Tak czy inaczej, okazuje się, że „nigdy” oznacza coś zasadniczo różnego dla osób wierzących i niewierzących.

Oprócz sygnalizowanych wcześniej ogólnych tendencji pojawia się kwestia różnic indywidualnych. Byłoby dziwne, gdyby było inaczej. Wprawdzie 45% osób deklarowało niechęć, jeśli chodzi o wiedzę na temat

okoliczności śmierci własnej lub osób bliskich, lecz należy podkreślić, że badanych nie pytano o to wprost. Stąd też część osób reagowała w stylu „Nie znajduję takich pytań” lub ogólnikowo deklarowała swój pozytywny stosunek do wszelkiej wiedzy. Można zatem oczekiwać, że gdyby respondenci musieli konfrontować się z pytaniem bardziej konkretnym, np.: „Czy chciał(a)byś znać okoliczności własnej śmierci?” – procent negatywnych odpowiedzi byłby większy. *Notabene*, Hertwig i Engel (2016, s. 367) wspominają o niepublikowanych badaniach przeprowadzonych w Niemczech na 2 tysiącach osób, które były konfrontowane z różnymi scenariuszami pod kątem pytania, czy chciałyby wiedzieć, czy nie wiedzieć. Okazało się, że ponad 90% osób nie chciało znać dokładnej daty własnej śmierci.

Wracając do polskich respondentów, należy odnotować, że pojawiły się też dwa wyjątki. Dwoje respondentów wyraziło chęć poznania okoliczności śmierci własnej lub osób bliskich (mężczyzna lat 67 i kobieta lat 38). W pierwszym przypadku chodziło o śmierć własną, w drugim o czas i okoliczności śmierci rodziców. Jak widać, tolerancja na informacje dotyczące zdarzeń przykrych, smutnych i w ogóle awersyjnych jest różna u poszczególnych osób. Wiadomo skądinąd, że ludzie różnią się pod względem tolerancji na niepewność (Sorrentino i Rooney 2000). Wiadomo też, że jednym z powodów unikania informacji jest regulacja emocji (Hertwig i Engel 2016). Można więc oczekiwać, że istnieje związek między unikaniem informacji powiązanych z przykrymi emocjami a stylem radzenia sobie ze stresem. Narzuca się hipoteza, że osoby, które wykazują strategię koncentracji na emocjach, częściej będą unikać trudnych emocjonalnie informacji niż osoby prezentujące przeciwstawny styl radzenia sobie ze stresem, tj. skoncentrowany na zadaniach. Poza tym jeśli uznamy, że strategie radzenia sobie ze stresem są poniekąd przedłużeniem mechanizmów obronnych osobowości, nasuwa się kolejna hipoteza. Osoby, które „preferują” prostsze (mniej dojrzałe) mechanizmy obronne (typu wyparcie lub zaprzeczanie), najprawdopodobniej chętniej będą unikać negatywnych informacji niż osoby preferujące bardziej wyrafinowane mechanizmy, takie jak racjonalizacja czy kompensacja.

A zatem **co i kiedy** wiedzieć warto, a czego nie warto? Dotychczas przeprowadzono nieliczne badania dotyczące tych kwestii. Jest raczej za wcześnie, by podejmować się ich syntezy. Co do kierunku dalszych poszukiwań, nasuwa się **konkluzja**, że przede wszystkim potrzebna jest koncepcja o szerszym zasięgu. Integrowałaby w zamyśle różne aspekty ludzkiego funkcjonowania, tj. emocjonalny, behawioralny oraz poznawczy, pod kątem bilansu psychicznych kosztów i profitów związanych

z „wiedzieć” i „nie wiedzieć”. Ta sama informacja, jeśli rozpatrywać ją pod kątem pragmatyczno-behawioralnym („wiedzieć jak”), może posiadać trudne do zakwestionowania walory praktyczno-instrumentalne, pociągając za sobą równocześnie ewidentne koszty emocjonalne i umiarkowane koszty poznawcze. Pojawia się zatem pytanie: Czym je mierzyć? Co byłoby tą uniwersalną miarą umożliwiającą porównywanie (w tym dodawanie i odejmowanie) kosztów behawioralnych, poznawczych i emocjonalnych?

Bibliografia

- Arystoteles. (1983). *Metafizyka* (przełożył, wstępem, komentarzem i skowidzkiem opatrzył K. Leśniak). Warszawa: PWN.
- Doliński D. (2001). Pozytywna rola negatywnych złudzeń. W: M. Kofta i T. Szustrowa (red.), *Złudzenia, które pozwalają żyć*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 249–265.
- Foerster H. von (1993). *Wissen und Gewissen. Versuch einer Brücke*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Glaserfeld E. von (2013). *Radical Constructivism. A Way of Knowing and Learning*. New York: RoutledgeFalmer.
- Golman R., Haggmann D. i Loewenstein G. (2016). *Information Avoidance* (draft copy). Pobrano z: http://files.dhagmann.com/papers/2016_information_avoidance.pdf (dostęp: 20.09.2016).
- Hertwig R. i Engel Ch. (2016). Homo Ignorans. Deliberately Choosing not to Know. *Perspectives on Psychological Science*, 11(3), s. 359–372.
- Kofta M. i Szustrowa T. (2001). *Złudzenia, które pozwalają żyć*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Maslow A.H. (1963). The Need to Know and the Fear for Knowing. *Journal of General Psychology*, 68 (1), s. 11–25.
- Melnik D. (2009). *When We Do not Want to Know: The Information Avoidance Model*. Doctor Dissertation. Pobrano z: http://etd.fcla.edu/UF/UFE0024238/melnik_d.pdf (dostęp: 20.03.2016).
- Mudyń K. (1995). *O granicach poznania. Między wiedzą, niewiedzą i antywiedzą*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Mudyń K. (2016). *Problem granic poznania z hipersystemowego punktu widzenia*. Warszawa: Liberi Libri. Pobrano z: <http://www.liberilibri.pl/ksiazki/item/25-mudyn> (dostęp: 21.07.2016).
- Mudyń K. i Górniak L. (1995). From Knowledge and Anti-Knowledge to Negative Knowledge. W: W. Gasparski i T. Airaksinen (red.), *Science in Society*. Warszawa: IFiS Publishers, s. 151–159.
- Narayan B., Case D.O. i Edwards S.L. (2011). The Role of Information Avoidance in Everyday-Life Information Behaviors. *Asist*, October, s. 9–13.

- Quine W.O. (1986). Granice wiedzy. W: W.O. Quine, *Granice wiedzy i inne eseje filozoficzne*. Warszawa: PIW, s. 17–26.
- Sorrentino R.M. i Rooney C.J.R. (2000). *The Uncertain Mind: Individual Differences in Facing the Unknown*. Philadelphia: Psychology Press.
- Taylor S.E. i Brown J.D. (1988). Illusion and Well-Being. A Social Psychological Perspective on Mental Health. *Psychological Bulletin*, 103, s. 193–210.
- Wikipedia. Pobrano z: https://en.wikipedia.org/wiki/Scientia_potentia_est (dostęp: 20.03.2016).

Nota edytorska

Część artykułów zamieszczonych w tej książce jest zmienioną lub poprawioną wersją tekstów już publikowanych. Poniżej podaję źródła pierwodruków tych tekstów:

- *Pochwała wiedzy negatywnej. Niektóre konteksty, niektóre konsekwencje*: J. Morbitzer i E. Musiał (red.) (2014), *Człowiek – Media – Edukacja*. Kraków: KTiME UP, s. 238–247.
- *Dzisiaj odpowiedź, za miesiąc pytanie. Idea wiedzy negatywnej a miejsce pytań w kształceniu akademickim*: *Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych PAN* (2016), 69, s. 17–33.
- *Kiedy uczymy się na własnych błędach?*: E. Żarnecka-Biały (red.) (1997), *Między prawdą i normą a błędem*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 169–178.
- *Idea systemu zamkniętego a etyczne implikacje posiadania*: *Prakseologia* (1996), 1–4, s. 53–63.
- *Granice konkurencji jako problem (nie)ograniczoności zasobów i (nie)ograniczoności ludzkich potrzeb*: *Prakseologia* (2000), 140, s. 37–53.
- *Czy można mieć zasoby, nie mając do nich dostępu? Problem dostępności zasobów*: Z. Juczyński i N. Ogińska-Bulik (red.) (2003), *Zasoby osobiste i społeczne sprzyjające zdrowiu jednostki*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 63–77.
- *O różnych aspektach antropomorfizacji, „systemach intencjonalnych” i dyskretnym uroku technologii*: J. Morbitzer i E. Musiał (red.) (2012), *Człowiek – Media – Edukacja*. Kraków: KTiME UP, s. 307–312.
- *Co chcielibyśmy wiedzieć, a czego wolimy nie wiedzieć? Empiryczny przyczynek do wartości wiedzy i niewiedzy*: anglojęzyczna wersja artykułu ukazała się w *Sztuce Leczenia* (2017), 1, s. 23–31.



Dr hab. KRZYSZTOF MUDYŃ, prof. UP w Krakowie oraz Akademii Ignatianum jest absolwentem psychologii UJ. Podejmowane przez niego problemy badawcze raz po raz wyprowadzały go jednak poza granice tej dziedziny wiedzy. Najważniejsze prace: *W poszukiwaniu prywatnych orientacji ontologicznych* (2007), *Rzeczywiste–Nierzeczywiste. Podręcznik metody do badania orientacji życiowych* (2010) oraz *Problem granic poznania z hipersystemowego punktu widzenia* (1992; drugie wydanie 2016). Najczęściej czytana jego książka to: *Zdarza się, że myślimy...* (1997).

Nie ukrywam, że do wielu wątków wracałem kilka razy, bo przy studio-
waniu dalszych esejów [...] wyjaśniały się niektóre kwestie poruszane
wcześniej, względnie wcześniejsze rozważania nabierały dodatkowego
sensu. Moja generalna ocena książki jest bardzo pozytywna. Jej bezsporną
zaletą jest duża oryginalność, zarówno w zakresie formułowanych
tez, jak i w zakresie ich analizowania, rozwijania i często zaskakującego
puentowania. Już samo pojęcie wiedzy negatywnej, które początkowo
zdaje się stanowić oksymoron, rozwijane i wieloaspektowo dyskutowane
przez Autora staje się punktem wyjścia do wielu bardzo interesujących
rozważań: na temat posiadania lub dostępu do zasobów, na temat błędów
i celowej niewiedzy, na temat inteligencji ludzkiej i sztucznej.

Z recenzji prof. dr. hab. inż. Ryszarda Tadeusiewicza

Choć zagadnienia wydają się specjalistyczne [...], Krzysztof Mudyń
umiejętnie wyszedł poza te wąskie ramy, umieszczając swoje rozważania
w szerokim kontekście nauk społecznych, ekonomii czy wreszcie humanistyki.
Książka oparta jest na solidnej wiedzy naukowej, lecz Autor nie poprzestaje
tylko na jej relacjonowaniu. Zadaje szereg pytań, często nieoczywistych i
prowokujących, i krok po kroku wiedzie Czytelnika w poszukiwaniu
odpowiedzi na nie. [...] książka stanowi także wyraz niepokoju Autora o
przyszłość rozwoju cywilizacji i człowieka oraz jego interpretację różnych
zjawisk społecznych, co pozwala nam, Czytelnikom, poznać go niejako
osobiście. Niezaprzeczalną zaletą książki jest również erudycja Autora,
która – także poprzez odwołania do anegdoty i mistrzów literatury pięknej –
nadaje trudnym niekiedy zagadnieniom naukowym lekkość oraz pełni
ważną rolę edukacyjną.

Z recenzji dr. hab. Andrzeja Łukasika, prof. UR

Uniwersytet Pedagogiczny
im. Komisji Edukacji Narodowej
w Krakowie
Prace Monograficzne 815

ISSN 0239-6025
ISBN 978-83-8084-099-7


WYDAWNICTWO NAUKOWE
UNIWERSYTETU PEDAGOGICZNEGO W KRAKOWIE