

Krzysztof Mudyń
liberum@poczta.onet.pl
Katedra Psychologii
Uniwersytet Pedagogiczny
Kraków

Pochwała wiedzy negatywnej. Niektóre konteksty, niektóre konsekwencje

Celem opracowania jest wyeksponowanie specyfiki i walorów tzw. wiedzy negatywnej, traktowanej w opozycji do wiedzy pozytywnej. Zostaną też wyartykułowane 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.

1. 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 proximus* (pojęcie nadrzędne), czyli zapytać czego szczególną odmianą byłaby „wiedza”. Alfred Ayer skonfrontowawszy się z tym wyzwaniem uznał, iż wiedza to *prawdziwe i uzasadnione przekonanie* [Ayer, 1965]. Zauważmy jednak, iż propozycja ta zamienia tylko jedną trudność na dwie inne, stawiając nas przed niemniej kłopotliwym pytaniem: Co to jest prawda? oraz do konfrontacji z problemem kryteriów dobrego uzasadnienia. Moglibyśmy oczywiście dalej kontynuować próby definiowania pojęcia wiedzy, mówiąc, iż wiedza jest 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 powodów, by uważać, że uzyskaliśmy pełną jasność, co do natury wiedzy.

Możemy też, dla porządku i równowagi, odwołać się do *Słownika Psychologicznego* A. 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 przypomina o idei wiedzy wrodzonej, o czym na co dzień rzadko pamiętamy.

Rezygnując z nadziei „dojaśnienia” rozumienia pojęcia wiedzy poprzez próby jej definicyjnego doprecyzowania, powinniśmy jednak zastanowić się wstępnie nad możliwościami odróżniania wiedzy od tego, co nią nie jest, a także nad przyczynami ewentualnych trudności. 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 dopóki nie próbujemy się nią dzielić, przekazywać, a więc poniekąd narzucać jej innym, stosunkowo łatwo nam wierzyć

w prawdziwość własnych przekonań. Można by powiedzieć, że subiektywne poczucie pewności jest domyślną, narzucającą się opcją, która towarzyszy własnym poglądom. Wydaje nam się, że „coś” jest „jakiś” i to właśnie przekonuje mnie/nas, że tak właśnie jest!

Kiedy jednak coś, co uważam za prawdziwą wiedzę (lub po prostu za prawdę) opuszcza mój indywidualny umysł, narażając się na konfrontacje 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 przekonywujących 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 dwie racjonalne strategie dowodzenia: dedukcyjną i indukcyjną. Dedukcja, wnioskowanie z przesłanek ogólniejszych o prawdziwości bardziej szczegółowych wniosków, traci jednak te sensowne walory, gdy tylko opuszczamy dobrze sformalizowany i spójny system dedukcyjny. Wprawdzie matematyka nie kłamie i rzadko spiera się 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, a zadawając się formułowaniem zależności o charakterze statystycznym, zastępując tym samym kategorię prawdy pojęciem stopnia prawdopodobieństwa. Wnioskowanie indukcyjne pozostawia nas zawsze z marginesem wątpliwości/niepewności czy następane 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 pożądaných efektów (*kryterium pragmatyczne*). Nie możemy przecież, wzorem barona Münchhausena, wyskoczyć poza własny aparat poznawczy i sprawdzić, jaka jest rzeczywistość „naprawdę” lub „sama w sobie”, wówczas, gdy jej nie poznajemy, gdy nas w niej nie ma [Mudyń, 1997, 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 do 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 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.

2. 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 zapomnianych przesłankach wcześniejszych, które przekształciły się w utwalone przekonania. „Wiara” niekoniecznie musi odnosić się do wiary religijnej. Lepiej byłoby rozumieć *wierzyć* maksymalnie szeroko, stawiając znak równości między wiara 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, którzy nie wierzą w to, w co my wierzymy. Można by powiedzieć, iż mocno wierzymy w to, w co jesteśmy zaangażowani, a wiedząc jesteśmy skłonni nazywać również to, czego nie mamy ochoty podważać. Za sprawą licznych badań i koncepcji psychologicznych wiemy coraz więcej jak bardzo potrzebne jest poczucie pewności oraz jak bardzo nie lubimy wszelakich 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 przynajmniej, co ważniejsze elementy własnej (subiektywnej) rzeczywistości, pozostały niezmiennie i niekwestionowalne, a tym samym stabilne – mimo docierających sygnałów i dostępnych informacji.

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

3. Dwie tradycje w rozumieniu 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** [Chrząstowski, Barbaro, 2011; von Glasersfeld, 2013].

Zgodnie z podejściem obiektywistycznym wiedza mogła być tylko prawdziwa. W przeciwnym razie stawała się czymś fałszywym, przesadnym, iluzorycznym lub wręcz kłamliwym etc. 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 poniekąd 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 tego 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 efekt społecznego kreowania świata. Społeczno-kulturowa rzeczywistość jest konstrukcją, w nie mniejszym stopniu niż to, co zwykliśmy nazywać wiedzą. 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, także 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 stronniczemu, bo zaangażowanemu podmiotowi. Najbardziej lakonicznie wyraził to Heinz von Foerster, jeden z radykalnych przedstawicieli tego nurtu, powiadając w wywiadzie dla *Psychology Heute* (marzec 1994): *Nie ma prawdy – jest tylko odpowiedzialność (Es gibt keine Wahrheit – nur Verantwortung)*.

Czym zatem jest wiedza dla konstruktywisty? Ernest 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* [von 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 – na ile cele instytucji edukacyjnych korespondują z celami (i wartościami) jej adeptów, realizowanymi aktualnie 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, możemy i powinniśmy uwzględniać, a nawet preferować podejście konstruktywistyczne. Dopóki zajmujemy się „sprawami ludzkimi” 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 zamierzmy skonstruować most lub zbudować wieżowiec, należałoby wracać szybko do idei obiektywnej rzeczywistości i niearbitralnych praw natury, które choć sformułowane przez człowieka, obciążone są niewielkim współczynnikiem humanistycznym.

4. Wiedza deklaratywna vs wiedza proceduralna

W ostatnim półwieczu powoli rozpowszechniło się rozróżnienie na tzw. wiedzę deklaratywną przeciwstawianą wiedzy proceduralnej. Rozróżnienie to koresponduje z niegdysiejszą propozycją G. Ryle’a (1949/1970), 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 uważamy, np. że „Suma kątów trójkąta równa się 180°” lub, że „Kraków nie jest stolicą Polski”, możemy to łatwo wyrazić/zadeklarować werbalnie. Natomiast, jeśli potrafimy, np. odróżnić oryginalne dzieła ulubionego malarza od

falszyfikatów, wygrywać w szachy, zarabiać na giełdzie, zirytować sąsiada lub poprawić komuś nastrój lub zawiązać krawat, znaczy to, że jesteśmy w posiadaniu wiedzy proceduralnej. Oznacza to, że potrafimy coś skutecznie zrobić, choć niewiele potrafilibyśmy powiedzieć, jak my to robimy. W odróżnieniu od wiedzy deklaratywnej, wiedzę proceduralną najłatwiej jest 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 wtórną 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 nieporównanie wyższa) zwykło nazywać się umiejętnościami (ew. kompetencjami). Gdyby pokusić się o oszacowanie proporcji czasu poświęcanego wiedzy deklaratywnej w porównaniu do proceduralnej, to mogłaby ona okazać się bardzo niekorzystna dla tzw. wiedzy proceduralnej. Być może byłoby to jak 80% do 20%. Ta niekorzystna proporcja nie wynika z pewnością z przesłanek teoretycznych, lecz tylko ekonomicznych – koszty wykładu akademickiego w porównaniu do ćwiczeń lub warsztatów, prowadzonych z konieczności w małych grupach są wielokrotnie niższe.

Wspomniana w tytule opracowania wiedza negatywna inaczej wyraża się w odniesieniu do wiedzy deklaratywnej, a inaczej w odniesieniu do wiedzy proceduralnej. Rozróżnienie to zostanie uwzględnione w kolejnych fragmentach tekstu.

5. 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 być 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 pytanie: 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. Generalnie – 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 efektu, 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 towarzyszy bowiem specyficzny stan umysłu,

który można by nazwać „byciem przekonanym o”. W tej kwestii miło będzie zgodzić się z L. Wittgensteinem, który pisząc *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 urzędzeń, które czegoś nie wiedzą. Zasadniczym grzechem słowa „niewiedza” 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**.

6. 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 jakieś. Trywialnym przykładem mogłoby być stwierdzenie, iż *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, tj. negując 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, tj. 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 rzeczony drzwi, to negatywny wynik (związany z użyciem pierwszego z pięciu kluczy) także redukuje naszą wyjściową niepewność, z 5 do 4 możliwości. W obydwu przypadkach negatywny wynik, a ściślej uwzględnienie uzyskanej informacji, poprawia stan naszej wiedzy. Innymi słowy, **wiedza negatywna** (mimo jej nazwy, wynikającej z częstego formułowania jej przy użyciu negacji) **prowadzi do pozytywnych konsekwencji**.

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

Wiedza negatywna występuje nie tylko w postaci stwierdzeń zawierających negację jakiejś opcji, 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 niego odpowiedzi – motywuje odbiorcę do przekształcenia tego dyskomfortowego stanu umysłu w bardziej domkniętą strukturę poznawczą. Przedstawiciele psychologii postaci mówili o tzw. *zasadzie pregnacji*, czyli tendencji do upraszczania i domykania niekompletnych „niedobrych figur”. Współcześnie, mówi się [Webster, Kruglanski, 1994; Kruglanski, Webster, 1996] o potrzebie domknięcia poznawczego (*need for cognitive closure*). O paradoksach z kolei można powiedzieć, iż nie tylko wskazują na obszary niepewności naszej wiedzy i trudności pojęciowego jej uporządkowania lecz zarazem blokują możliwość prostej i jednoznacznej odpowiedzi, co jest ich wielką zaletą.

Dla Mikołaja z Kuzy, postśredniowiecznego mistyka, *docta ignorantia*, świadomość własnej niewiedzy (czyli wiedzy negatywnej, w naszym rozumieniu) była przejawem najwyższej mądrości, a zarazem warunkiem poznania Boga [Mikołaj z Kuzy, 2014]. 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; Gartmeier et. al., 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, np. z powodów ontologicznych (tj. 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, generującego niepewność i dyskomfort, w elementy antywiedzy. Bowiem „Jeśli nie wiem, że nie wiem, to myślę, że wiem”. Poza tym, „Jeśli wiem, czego nie wiem”, to zwykle poszukuję 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.

Przypisy

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 i in., 2010, s. 751].

Bibliografia

Anderson H.: *Conversation, Language, And Possibilities: A Postmodern Approach To Therapy*. Basic Books, New York 1997

Ayer A. J.: *Problem poznania*. PWN, Warszawa 1965

Chrząstowski S., Barbaro de B.: *Postmodernistyczne inspiracje w psychoterapii*. Wydawnictwo UJ, Kraków 2011

Furnham A., Ribchester T.: *Tolerance of ambiguity: A review of the concept, its measurement and applications*. „Current Psychology” 1995, nr 4, s. 179-199

Gartmeier M., Bauer J., Gruber H., Heid H.: *Negative Knowledge: Understanding Profesional Learning and Expertise*. „Vocations and Learning” 2008, nr 1, s. 87-103

Gartmeier M., Gruber H., Heid H.: *Tracing Error-Related Knowledge in Interview Data: Negative Knowledge in Elder Care Nursing*. „Educational Gerontology” 2010, nr 36(9), s. 733-752

von Glasersfeld E.: *Radical Constructivism. A Way of Knowing and Learning*. Routledge 2013

von Glasersfeld E.: *Poznanie jako samoregulacja. Etapy konstrukcji 'innych' i 'rzeczywistości'*. [W:] *Projektowanie i systemy*. T. IX. Red. W. Gasparski, D. Miller. Ossolineum, Wrocław 1987

Kruglanski A. W., Webster D.: *Motivated closing of the mind: „Seizing” and „freezing”*. „Psychological Review” 1996, nr 103, s. 263-283

- Kulicki P.: *Reprezentacja negatywnych aspektów wiedzy w Prologu*. [W:] *Inżynieria wiedzy i systemy ekspertowe*. Red. Z. Bubnicki, A. Grzech. Wydaw. Politechniki Wrocławskiej, Wrocław 1997, s. 49-53.
- Malinen T.: *The Wisdom of Not-Knowing – A Conversation with Harlene Anderson*. "Journal of Systemic Therapies" 2004, nr 23(2)
- Mikołaj z Kuzy: *Oświecona niewiedza*. Wydaw. Aletheia, Warszawa 2014
- Mudyń K.: *O granicach poznania. Między wiedzą, niewiedzą i antywiedzą*. Wydaw. Impuls, Kraków 1995
- Mudyń K., Górniak L.: *From Knowledge and Anti-Knowledge to Negative Knowledge*. [W:] *Science in Society*. Pod red. W. Gasparskiego, T. Airaksinen. Wydaw. IFiS, Warszawa 1995
- Mudyń K.: *Idea wiedzy negatywnej*. [W:] Mudyń K.: *Zdarza się, że myślimy...* Wydaw. PSB, Kraków 1997a, s. 222-233
- Mudyń K.: *Czym jest wiedza?* [W:] Mudyń K.: *Zdarza się, że myślimy...* Wydaw. PSB, Kraków 1997b, s. 257-272
- Nęcka E.: *Psychologia twórczości*. GPW, Gdańsk 2001
- Reber A.S.: *Słownik Psychologiczny*. Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2000
- Webster D. M., Kruglanski A.: *Individual differences in need for cognitive closure*. "Journal of Personality and Social Psychology" 1994, No. 67(6), s. 1049-1062
- Ryle G.: *Czym jest umysł*. PWN, Warszawa 1970
- Wittgenstein L.: *O pewności*. Wydaw. Aletheia, Warszawa 1993
- Zybertowicz A.: *Przemoc i poznanie. Studium z nie-klasycznej socjologii wiedzy*. Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń, 1995