

Krzysztof Mudyń

UNIwersytet PEDAGOGICZNY IM. KEN W KRAKOWIE

DZISIAJ ODPOWIEDŹ, ZA MIESIĄC PYTANIE. IDEA WIEDZY NEGATYWNEJ A MIEJSCE PYTAŃ W KSZTAŁCENIU AKADEMICKIM

ANSWER TODAY, QUESTION IN A MONTH.
THE CONCEPT OF NEGATIVE KNOWLEDGE
AND THE PLACE OF QUESTIONS IN ACADEMIC EDUCATION

Abstract

The author puts forward his own conceptualization of knowledge based on two independent pairs of concepts: positive vs. negative knowledge and knowledge vs. anti-knowledge. The suggested categories are mainly associated with declarative knowledge as that is the type of knowledge that dominates in academic education. There appears also a suggestion that the Copernicus-Gresham law refers to allocation of knowledge. The author assumes that the negative knowledge is expressed through ‘unanswered questions’, negated statements, paradoxes and statements that contain a considerable margin of uncertainty. In an attempt to name the place and role of questions in education, the author reaches the conclusion that on a macro scale the answers given precede in chronological order possible questions, even before the latter appear in student minds. In a certain way what is involved here is: (1) reversing of the chronological order on which the concept of problem teaching is based and (2) natural cognitive process in which questions that appear and cognitive dissonance that is experienced initiate, maintain and orientate further stages of the process.

Key words: negative vs. positive knowledge, ‘unanswered questions’, answers to unasked questions, academic education

Słowa kluczowe: wiedza negatywna vs wiedza pozytywna, „nieodpowiedziane pytania”, odpowiedzi na niezadane pytania, edukacja akademicka

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 w wystarczającym stopniu są 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 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, ile raczej pragmatyczno-ekonomicznych, dominuje nastawienie na „ogólne wyższe wykształcenie”, w płaszczyźnie teoretycznej sprofilowane w jakimś stopniu pod kątem domniemanego zawodu i (poniekąd życzeniowo) pod kątem domniemych oczekiwań ze strony rynku pracy. Generalnie 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 — odróżnienie tych dwóch rodzajów wiedzy nawiązuje bezpośrednio i pokrywa się z wprowadzonym przez Gilberta Ryla (1949/1970) rozróżnieniem na „wiedzieć, że” (*to know that*) i „wiedzieć jak” (*to know how*). Poczynając od lat siedemdziesiątych ubiegłego wieku (J.R. Anderson, 1976) przeciwstawianie wiedzy deklaratywnej wiedzy proceduralnej coraz częściej zaczęło pojawiać się 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, z reguły 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. Stąd 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) zademonstrować, poprzez poprawne lub skuteczne wykonanie danej czynności lub zakończoną powodzeniem realizację bardziej złożonych, długoterminowych celów. Można powiedzieć, że tzw. wiedza proceduralna jest synonimem faktycznych i 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.

Podkreślić warto, 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 my 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 z tym mieć jakiś kłopot, że można tego nie umieć. Można 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 po stronie ucznia czy studenta.

DOMINACJA WIEDZY DEKLARATYWNEJ A PRAWO KOPERNIKA-GRESHAMA

Całkiem bezpiecznie można by twierdzić, że ludzie jako istoty (ultra)społeczne posiadają potrzebę dzielenia 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. L. Szestow, 1990, s. 9). Z drugiej jednak strony, 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”. Tym niemniej, ludzie mają też potrzebę posiadania czegoś własnego¹, co górnolotnie i dość często określa się mianem „świętego prawa własności”. Pojawia się zatem pytanie — a jak to jest w przypadku wiedzy czy informacji. Czy arytmetyka dzielenia, mnożenia, dodawania i odejmowania, znajdująca

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 „nierówno-wartościowości”. Jednym z bardziej rozpowszechnionych, pokrewnych terminów jest tzw. motywacja osiągnięć.

powszechne zastosowanie w odniesieniu do zasobów fizycznych, przestaje obowiązywać w odniesieniu wiedzy i w ogóle zasobów informacyjnych? Czy im częściej dzielimy się wiedzą, to tym mniej nam jej zostaje? Czy może jest odwrotnie, inaczej niż w przypadku podziału innych dóbr — im częściej się dzielimy tym bardziej ją pomnażamy?

Nie negując specyfiki zasobów poznawczo-informacyjnych, zauważmy jednakowoż, że w wielu okolicznościach podzielenie się z innymi ludźmi cennymi informacjami wprawdzie nie musi prowadzić do ich „anihilacji”, acz łatwo może doprowadzić do ich dewaluacji. Wyobraźmy sobie, dla przykładu, iż czy to wskutek prekognicji, czy w wyniku przecieku wiemy jakie numery padną w przysłowiowym Totolotku w najbliższym losowaniu. A ponieważ jesteśmy osobami prospołecznymi i chcielibyśmy dzielić swe domniemane szczęście z innymi, publikujemy posiadaną informację na portalu społecznościowym (lub tylko dzielimy się nią z wszystkimi krewnymi i znajomymi). Założmy, że uwierzyło nam sto osób, tyleż osób trafnie obstawilo odpowiednio zakłady i „trafiło szóstkę”. W rezultacie główna wygrana zostaje podzielona na tyleż osób, 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 wiedzą nie bardzo można się podzielić, a mówienie o „przekazywaniu wiedzy” jest niezbyt nieuzasadniona metaforą. Gdyby dzielenie się wiedzą prowadziło automatycznie to jej pomniejszania 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 głoszące, iż gorszy pieniądz wypiera z obiegu lepszy pieniądz. Chodziło, rzecz jasna, o pieniądz w wersji monetarnej. Monety o większej zawartości szlachetnego kruszcu chętniej bowiem są tezauryzowane, a w konsekwencji w obiegu pozostają monety o mniejszej zawartości cennego kruszcu. Wydaje się, że wspomniane prawo posiada ogromny potencjał, pozwalający uogólniać go na różne dziedziny ludzkiej aktywności², w tym także w odniesieniu do dystrybucji i upowszechniania wiedzy. W proponowanym przeze mnie sformułowaniu

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 Mikołaj Kopernik, gdyby żył, pewnie zamieniłby swoje prawo złej monety na prawo złej uczelni”. W nawiązaniu do tej sugestii, Michał Kokowski (2015, s. 22) 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”.

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. Gdyby odwołać się do kryterium pragmatycznego, wiedzą lepszą byłyby takie przekonania i procedury, które umożliwiają skuteczną realizację bardziej złożonych celów, realizowanych w mniej standardowych (bo zmienionych lub zmieniających się) okolicznościach. Wydaje się, że tzw. kultura masowa, podobnie jak i niewiele mniej masowa edukacja dostarczają tak licznych przykładów tej prawidłowości, iż nie jest tu konieczne systematyczne jej uzasadnianie.

Uprzedzając dalsze wywody, można by dodać, że jakość wiedzy akademickiej z zakresu nauk społecznych mogłaby być 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 w ujmowaniu wiedzy — **obiektywistyczna** (klasyczna) i **konstruktywistyczna**, niejako postmodernistyczna, bardziej liberalna. Za współczesnego, modelowego przedstawiciela pierwszej z nich można by 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 nierozdzielnie 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 funkcje 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, ile raczej „dopasowywanie” (*matching*) struktur poznawczych podmiotu do tych właściwości otoczenia, z którymi wchodzi w interakcję i na które stara się oddziaływać. Zważywszy, że każdy skończony zbiór obserwacji lub przeżyć można interpretować na niekończenie wiele sposobów, prowadzi to nieuchronnie do różnych konstrukcji rzeczywistości, z których żadna nie jest całkiem arbitralna, gdyż wszystkie są jakoś 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) jest częścią poznawanej przez siebie rzeczywistości, z którą wchodzi w interakcję, a więc i oddziałuje — 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 różnymi przekonaniem), to każda z nich może być uzasadniona. Co więcej, każda z nich może być „najlepsza” w odniesieniu do celu, do realizacji którego jest wykorzystywana. Nawiąsem mówiąc, Thomas Kuhn, w swej klasycznej i wpływowej pracy *Struktura rewolucji naukowych* (1962/2011), 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, nonsensem 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 „zawartość” czy „stężenie” we wszelakich roztworach, tj. wytworach ludzkiego umysłu, zawierających uogólnienia, czyli nie odnoszących się pojedynczego konkretnego 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 roztworze wyartykułowanych poglądów przekracza 50%, możemy nazywać to wiedzą, a jeśli jest niższe od 50%, zasługuje na miano antywiedzy.

Powyższa propozycja ma jedynie teoretyczno-poglądowy charakter. Wciąż nie dysponujemy czymś w rodzaju kryterium, które pozawalałoby 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 wywodu, 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** zaś jest wszystko to, co skłania nas do podejmowania nietrafnych decyzji i prowadzi do niepożądanych konsekwencji (czyli okazuje się kontraproduktywne) 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, gdy jest się 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, chcąc uczynić to, co nazywamy wiedzą przedmiotem poznania i bardziej docieklivego dyskursu, potrzebny jest system 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 na samym początku podziału wiedzy na deklaratywną i proceduralną, tutaj skupimy się głównie na wiedzy w sensie deklaratywnym.

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 (gdy 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*, gdyż tego typu konstatacja zmusza nas 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 Henri 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 (H. 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 perpetum mobile.

Ostatni z wymienionych przykładów jest nieco 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 (K. Mudyń, 2014). Kategoria tak rozumianej wiedzy negatywnej została zaproponowana przez autora w latach dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku (K. Mudyń, 1995; K. Mudyń, L. Górniak 1995; K. Mudyń, 1997). Z bardzo podobnym rozumieniem tego terminu mamy do czynienia w pracach autorów zainteresowanych doskonaleniem praktycznych kompetencji (czyli tzw. wiedzy proceduralnej) w kontekstach organizacyjnych (J. Parviainen, M. Eriksson, 2006; M. 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 przeznaczane w Polsce na naukę są **niewystarczające**”),
- 2) pytań problemowych pozostawionych bez odpowiedzi (nie traktowanych 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 by 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 w oparciu o źródła zewnętrzne. Pytania, które odwołują się do gotowych, zakodowanych w pamięci informacji i wymagają jedynie mechanicznego ich zadeklarowania, nie są problemami. Zatem nie każde pytanie jest problemem, lecz każdy problem powinien dać się sformułować w formie pytania.

Zawężając obszar zainteresowań do tzw. **pytań problemowych** przerzucamy pomost do bogatej tradycji nauczania problemowego, zapoczątkowanego pracami Johna Deweya (1910, 1949) i rozwijanego w pracach Wincentego Okonia (1975/1987). Podkreślić warto, 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 (J. Dewey, 1910), czy też dostrzeżeniem sprzeczności lub niezgodności pomiędzy posiadanymi informacjami (L. Festinger, 1957; K. Mudyń, 1980). Można by uznać, że „sformułowanie pytania” odnosi się do jednej z początkowych faz tego natural-

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

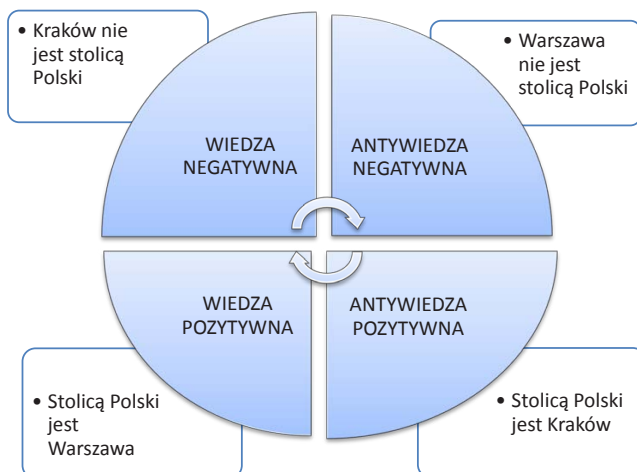
nego procesu poznawania świata, polegającym na zwerbalizowaniu trudności, sprzeczności czy niejasności dostrzeżonych w obrębie dostępnych już informacji.

Z kolei, zaletą **paradoksów** jest 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, że „Wszyscy autorzy tekstów, w sposób zamierzony lub niezamierzony, okłamują czytelników”. A jeśli tak, to 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”, „Zalóżmy hipotetycznie...”, „Można by pomyśleć, że...”. Można tu zaryzykować pewną generalizację. A mianowicie — 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.

Rysunek 1a

Schematyczna konceptualizacja pojęć związanych z wiedzą



Źródło: propozycja własna

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

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

SLABE 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 liczbę 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 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, co w naszej kulturze posiada wyraźnie pejoratywne konotacje.

W wielu kontekstach społecznych niewiedza uchodzi za coś wstydlivego, a co za tym idzie chętnie pokrywana jest przejawami elokwencji lub ukrywana za parawanem milczenia. Warto wspomnieć, że nie jest to uniwersalna cecha każdej kultury. Haimo 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 wyrażen 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 (2005, s. 66).

Natomiast 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 funkcje 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

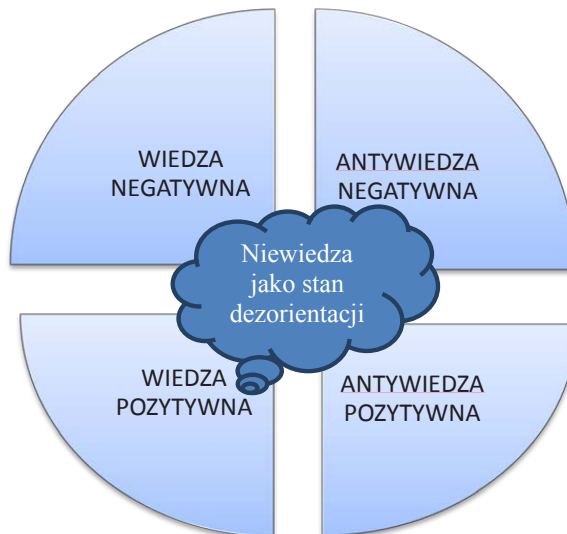
Potoczne określenie jakim jest „niewiedza” jest kategorią niezwykle pojemną i wieloznaczną. Czasem oznacza uświadamiany deficyt posiadanej wiedzy, czyli coś w rodzaju wiedzy negatywnej, czasem wiedzę pozorną lub wręcz błędne przekonania, czyli

antywiedzę, a niekiedy brak wyobrażeń lub pomysłów w kontekście zadanego pytania. Jeszcze gorzej wygląda to w języku angielskim i anglojęzycznej literaturze, dotyczącej ewaluacji wiedzy i jej ograniczeń. Wówczas najczęściej pojawia się hasło *ignorance*, które jest jeszcze pojemniejsze niż polskojęzyczna niewiedza, gdyż mieści w sobie również bardziej pejoratywnie się kojarzącą „ignorancję”. Pojęcie wiedzy negatywnej, w rozumieniu zbliżonym do wcześniej zaproponowanego, pojawia się również lecz zwykle przegrywa z bardziej pojemną i utrwaloną w języku potocznym kategorią *ignorance*. Przykładem tego może być wydana kiedyś *The Encyclopedia of Ignorance* (R. Duncan and M. Weston-Smith, 1977) lub wydana całkiem niedawna, autorska praca pod inspirującym tytułem *Ignorance. How it Drives Science* (S. 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 złudzeniu, że niewiedza istnieje nie mniej niż wiedza, i że posiada analogiczny status ontologiczny. Stąd też, nie od rzeczy będzie zadeklarować tezę, iż „niewiedza jako taka” nie istnieje. Innymi słowy, twierdzą, 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 rozstać się z tym określeniem, 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), albo w elementy antywiedzy. Niewiedza, w tym rozumieniu, staje się zatem chwilowym stanem przejściowym. Obrazuje to rys. 1b.

Rysunek 1b

Miejsce niewiedzy w kontekście wiedzy i antywiedzy



ADAPTACYJNE ASPEKTY WIEDZY NEGATYWNEJ

Dość dawno temu, Ross Ashby w pionierskiej, a zarazem klasycznej pracy *Wstęp do cybernetyki* (1956/1963) 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*), która głosi, że 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.

W nawiązaniu do Ashby'ego, stosunkowo niedawno Peter Allen (2001) zaproponował bardziej radykalne sformułowanie tej zasady, nazywając je *The Law of Excess Diversity*, co można by tłumaczyć jako „**prawo poszerzonej różnorodności**”. W tym sformułowaniu, głosi ono, iż — “For a system to survive as a coherent entity over the medium and long term, it must have a number of internal states *greater* than those considered requisite to deal with the outside world” (P. Allen, 2001, s. 26). 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, to musi dysponować większą „różnorodnością”, niż to jest bezpośrednio konieczne dla jego funkcjonowania obecnie (P. Allen, 2001, s. 26–27).

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 być wielokrotnością zakładanej 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 być skłonność do „niedoszacowywania”) zmienności rzeczywistości i niewystarczające uwzględnianie wiedzy negatywnej, zwłaszcza w sensie **metawiedzy** o tym, czego jeszcze nie wiemy lub wiedzieć przestaniemy, jeśli zmienią się okoliczności. Wielu przykładów dostarcza lektura pracy Matthiasa Grosa *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 teraźniejszości, niechętnie uwzględniając szeroki margines nieokreśloności, wynikający z faktu ograniczonej przewidywalności przyszłości.

MIEJSCE PYTAŃ W KSZTAŁCENIU AKADEMICKIM

Jak wiadomo, pytania potrzebne są podczas egzaminowania. Społeczny podział pracy 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 opcji. Jeśli egzamin ma formę ustną, sprawa wygląda podobnie — pytania pozostają w gestii egzaminatora, udzielanie 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 pytanie dotyczy jednak kwestii: jaką rolę 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 konstruowaniu? Odpowiedzi na pytanie o rolę pytań w procesie edukacji akademickiej możemy poszukiwać w trzech płaszczyznach, niejako 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 „wykładaniu” gotowej wiedzy a nie na jej wspólnym poszukiwaniu.

W mezoskali, poszukiwanie odpowiedzi na pytanie o rolę 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 (E. Aronson, T.D. Wilson, R.M. Akert, 2010; D.G. Meyers, 2010; B. 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 się do jednej z trzech wyodrębnionych kategorii: **osobisto-interaktywne**, **abstrakcyjne** oraz **pytania kontrolne**. Pierwszy rodzaj pytań odwołuje się do osobistych doświadczeń, wy-

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

obrażeń 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 problem 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 koniec rozdziału, służą uporządkowaniu i sprawdzeniu stopnia zrozumienia (zapamiętania) wcześniej zreferowanych kwestii. W tym przypadku pytania kontrolne miały charakter zamknięty, oferując cztery opcje odpowiedzi (a, b, c, d). Liczbę pytań zaklasyfikowanych do tych trzech kategorii w analogicznych rozdziałach tych 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, E., et al. | 42 (47%) | 38 (42%) | 10 (11%) | 90 (100%) |
| Meyers, D.G. | 31 (35%) | 57 (65%) | – | 88 (100%) |
| Wojciszke, B. | – | 18 (100%) | – | 18 (100%) |

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...

Przełóżając (w sposób mniej systematyczny) pod kątem pytań inne podręczniki można dojść do wniosku, że generalnie, pytania — jeśli są — to raczej kończą niż zaczynają poszczególne rozdziały i mają charakter kontrolny. Co więcej, w niektórych podręcznikach (por. E. Shaughnessy, E. Zechmeister, J. 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 „problemowych pytań” w kontekście akademickiej edukacji 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 jego/jej z nimi skon-

frontować. 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 za sprawą podjęcia 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 ich lub przynajmniej bliskie im pytania. Kwestią otwartą jest to, w jakim stopniu ich pytania korespondują z rodzajem, treścią i formą odpowiedzi, z którymi zostają skonfrontowani w trakcie studiów.

Tak czy inaczej, 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 kilka miesięcy, gdyż jak wiadomo pytania pojawiają się nieuchronnie w trakcie sesji kończących dany semestr. Niekiedy przedział czasowy pomiędzy pojawiającymi się pytaniami a onegdaj oferowanymi odpowiedziami może być znacznie dłuższy niż przysłowiowy miesiąc i wynosić kilka lat — jest to okres jaki dzieli np. problemy związane z przygotowaniem pracy magisterskiej a zajęciami z metodologii. Wydaje się, że jest to normalna kolej rzeczy i niełatwo wyobrazić sobie alternatywny scenariusz. Jednakże, z drugiej strony, trudno też nie zgodzić się z tezą, iż efektywne i szeroko rozumiane uczenie się czegokolwiek nie może przebiegać pod nieobecność 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 Peter M. (2001), *The Dynamics of Knowledge and Ignorance: Learning the New Systems Science*, [in:] *Integrative systems approaches to natural and social dynamics*, ed. M. Mathies, Springer-Verlag, Berlin.
- Anderson John R. (1976), *Language, memory, and thought*, Erlbaum, Hillsdale, NJ.
- Aronson Elliot, Wilson Timothy D., Akert Robin M. (2010), *Social Psychology*, Seventh Edition, Prentice Hall, Chapter 5: *The Self: Understanding Ourselves in Social Context* (pp. 116–147).
- Ashby Ross (1956/1963), *Wstęp do cybernetyki*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Ayer Alfred (1973), *Problem poznania*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Bergson Henri (1957), *Ewolucja twórcza*, Książka i Wiedza, Warszawa.
- Dewey John (1910). *How we think*, Boston, D. C. Heath and Company. OCLC 194219. The 1910 edition is in the public domain in the United States.

- Dewey John, Bentley Arthur (1949), *Knowing and the Known*, Beacon Press, Boston.
- Duncan Ronald and Weston-Smith Miranda (1977), *The Encyclopaedia of Ignorance. Everything you ever wanted to know about the unknown*, Pergamon Press.
- Festinger Leon (1957), *The cognitive dissonance*, Stanford University Press.
- Firestein Stuart (2012), *Ignorance. How it drives science*, Oxford University Press.
- Gartmeier Martin, Bauer Johannes, Gruber Hans, Heid Helmut (2008), *Negative Knowledge: Understanding Professional Learning and Expertise*, "Vocations and Learning", 1, s. 87–10.
- Gross Matthias (2010), *Ignorance and surprise. Science, Society, and Ecological Design*, The MIT Press.
- Kokowski Michał (2015), *Uniwersytet nowego humanizmu*, „Zagadnienia Naukoznawstwa”, 1(203), s. 17–43.
- Kuhn Thomas (1962/2011), *Struktura rewolucji naukowych*, Aletheia, Warszawa.
- Malec Edward (2011), *Prawo złej uczelni*, „Rzeczpospolita” z dnia 17.03.2011; <http://www.rp.pl/artukul/627811.html>.
- Meyers, David G. (2010), *Social Psychology*, Tenth Edition, McGraw-Hill, Chapter 2: *The Self in a Social World* (pp. 34–77).
- Mudyń Krzysztof (1980), *Motywacyjna funkcja dysonansu poznawczego i jej wykorzystanie w procesie dydaktycznym*, „Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych”, t. XXVI, s. 163–176.
- Mudyń Krzysztof (1995), *O granicach poznania. Między wiedzą, niewiedzą i antywiedzą*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Mudyń Krzysztof, Górniak Lech (1995), *From Knowledge and Anti-Knowledge to Negative Knowledge*, [in:] *Science in Society*, eds. Wojciech Gasparski, Timo Airaksinen, IFiS Publishers, Warszawa, pp. 151–159.
- Mudyń Krzysztof (1997), *Idea wiedzy negatywnej*, [w:] *Zdarza się, że myślimy*, red. Krzysztof Mudyń, Wydawnictwo PSB, Kraków.
- Mudyń Krzysztof (2014), *Pochwała wiedzy negatywnej. Niektóre konteksty, niektóre konsekwencje*, [w:] *Człowiek — Media — Edukacja*, red. Janusz Morbitzer, Emilia Musiał, Katedra Technologii i Mediów Edukacyjnych UP, Kraków (s. 238–247).
- Mudyń Krzysztof (2015), Referat *Idea wiedzy negatywnej a podręcznikowy przekaz wiedzy w psychologii społecznej*, XII Zjazd Stowarzyszenia Psychologii Społecznej, Łódź, 3–6 września 2015.
- Nakamura Hajime (1964/2005), *Systemy myślenia ludów Wschodu. Indie Chiny Tybet Japonia*, tłum. M. Kanert, W. Sykudlarczyk-Brki, Wydawnictwo UJ, Kraków.
- Okoń Wincenty (1975/1987), *Nauczanie problemowe we współczesnej szkole*, wyd. 3 popr., Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Parviainen Jaana, Eriksson Marja (2006), *Negative knowledge, expertise and organizations*, “International Journal of Management Concepts and Philosophy”, Vol. 2, No. 2, pp. 140–143.
- Pobojewska Aldona (2014), *Waga pytań w procesie edukacji*, [w:] *Jak uczyć, by nauczyć. Refleksje akademików i praktyków*, red. Paweł Mroczkiewicz, Wanda Kamińska, Wydawnictwo UKSW, Warszawa, s. 107–120.
- Shaughnessy John, Zechmeister Eugene B., Zechmeister Jeanne S. (2009), *Research Methods in Psychology*, McGraw-Hill.
- Szestow Lew (1990), *Nauka i swobodne poszukiwanie*, [w:] Szestow Lew, *Gnoza a filozofia egzystencjalna*, Aletheia, Warszawa.
- Ryle Gilbert (1970/1949), *Czym jest umysł?*, tłum. W. Marciszewski, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Wojciszke Bogdan (2011), *Psychologia społeczna*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa, rozdz. 6: *Spostrzeganie siebie* (s. 150–174).

Krzysztof Mudyń

ANSWER TODAY, QUESTION IN A MONTH. THE CONCEPT OF NEGATIVE
KNOWLEDGE AND THE PLACE OF QUESTIONS IN ACADEMIC EDUCATION

S u m m a r y

The author, assuming that in order to describe and analyze knowledge structures we need more specific conceptual distinctions, proposes, among other, to differentiate between positive and negative knowledge. He emphasizes also that the distinction is of formal nature and negative knowledge is its valuable yet scarce type. It can take the form of: 1) negated statements which suggest that something does not exist or is impossible to be actualized, 2) questions left unanswered, 3) paradoxes, and 4) statements that contain a considerable margin of uncertainty. Regardless of its name, the negative knowledge has many advantages — it provides a buffer against creation of anti-knowledge, performs the function of meta-knowledge, marks at the same time borders of positive knowledge, motivates to seek further and protects from making costly mistakes. Considering the proportion of declarative knowledge (as opposed to procedural knowledge) present in the context of academic education, the author suggests the Copernicus-Gresham law refers also to functioning of knowledge: ‘Worse knowledge drives out of social circulation better knowledge.’ Analysing the role and place of questions in academic education, the author reaches the conclusion that on a macro scale declarative knowledge precedes questions. i.e. answers the questions that have not yet been posed, what stands in contradiction with the concept of problem teaching.