

A R T Y K U Ł Y

Michał GŁAŻEWSKI
*Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN
w Krakowie*

Wolność jako osobliwa wartość strategii heurystycznych Konteksty edukacyjne

Abstract: Freedom as a Unique Value of Heuristic Strategies. Some Educational Aspects

The subject of the article is the notation of freedom in the light of heuristic. There were presented some of the attributes of freedom notation: its meaning, function in education, education goals, communication codes, teaching and learning possibilities to raise free individuals. The paper consists of three main parts: 1. *Freedom as a Value*, 2. *Knowledge and Wisdom*, 3. *Heuristic and Heuristic Strategies*. The goal is to analyze and to discuss some problem fields of the creative heuristic education which stand in connection with the freedom. In education heuristic means that the student should discover things for himself. There is only a question about efficient and plausible methods of teaching which can be used adequately in view of a rapid acceleration of human existence in the alienating post-modern life environment. The heuristic method can be applied if problems to be solved don't have an algorithm which could lead to their solutions surely. Heuristic methods can be taken also in use, if e.g.: the number of possible solutions is so large that it would be impossible to find the very best solution systematically; or the problem is so complicated that there is no one simply solution to develop so one must accept a simplified model and the solutions developed; or else the possible solutions are so strange that it would be difficult to formulate only one answer which can be realized.

Key words: freedom, education, heuristic, decision making, judgment, evaluation

Słowa kluczowe: wolność, wychowanie, heurystyka, podejmowanie decyzji, osądzanie, ocenianie

Heureka — greckie: znalezione, odkryte.

Rozwiązywanie różnego rodzaju zadań i problemów.

Heureka posługuje się czynnościami heurystycznymi, tj. odwołuje się do różnych analogii i skojarzeń.

(Kapuściński, 2007a, s. 154–155)

1. Wolność jako wartość

Wolność należy do klasy pojęć najpowszechniej stosowanych, ale i najbardziej rozmytych w sensie zawartości semantycznej w języku¹ w ogóle, a w filozofii, socjologii czy pedagogice — w szczególności. W przestrzeni społecznej problem z jego denotacją polega przede wszystkim na precyzyjnym „określeniu klasy czynów leżących poza stosowaniem prawa w sensie właściwym, tj. takich, których ktoś może dokonywać” (Blackburn, 1998, s. 437).

Istotę tej aporii uchwycił zrzęcznie w XVIII w. Georg Christoph Lichtenberg, mistrz apoftegmatu, formułując w swoich *Brulionach* jej sens *à rebours*: „Tym, co najwyraźniej charakteryzuje prawdziwą wolność i prawdziwą możliwość korzystania z niej, jest jej nadużycie” (Lichtenberg, 2005, s. 275).

Wolność w negatywnym, wąskim znaczeniu rozumiana jest natomiast jako brak przymusu („wolność od czegoś”). „Wolność jest milczeniem prawa”² — zauważył aforystycznie Thomas Hobbes.

¹ Wolność — jak inne tego rodzaju pojęcia — miłość, piękno czy dobro — jest w sensie logicznym hipostazą, tzn. błędem w rozumowaniu, polegającym na przypisywaniu realnego istnienia abstraktom — stanom, cechom, stosunkom, zdarzeniom — ich uprzedmiotowianiu. „Nazwami abstrakcyjnymi należy posługiwać się o tyle ostrożnie, że często bierze nas przy tym pokusa, by dopatrywać się jakichś takich rzeczy, dla których te nazwy byłyby znakami. A przecież nie ma jakiejś takiej rzeczy, która nazywałaby się «piękno», bo piękno to nie rzecz, a cecha wspólna wszystkim rzeczom, z czyjegoś punktu widzenia pięknym. [...] Ten, kto dopatruje się jakiegoś fizycznego, to znaczy zajmującego w jakimś czasie jakąś przestrzeń, przedmiotu, który odpowiadałby nazwie abstrakcyjnej, popełnia błąd hipostazowania” (Ziemiński, 1976, s. 26).

² Według T. Hobbesa (1954, s. 113) wolność polega na „braku zewnętrznych przeszkód w osiągnięciu celów przez człowieka”. „Wolność woli jest przeto wolnością czynienia czegoś przez człowieka, gdyby chciał to czynić, i powstrzymywania się od takiego czynienia, gdyby nie chciał tego czynić” (Tokarczyk, 1987, s. 117). Wolność człowieka jest więc — jak wszystkie zjawiska na świecie — zdeterminowana bądź podlega prawu konieczności. Wedle Hobbesa „antonimem «konieczności» jest «możliwość», a nie «wolność». [...] rozróżniał [on] «wolność od przymusu» od «wolności od konieczności», ale obie te sytuacje uznawał za przejaw konieczności. Wszystkie działania ludzkie mają swoje przyczyny, są przez nie zdeterminowane i stąd są konieczne. Zatem określenie «wolny od konieczności» jest fałszywe, gdyż faktycznie nie ma żadnych działań, które nie byłyby wyrazem tak rozumianej konieczności. Konieczność działania jest jakby sumą wszystkich okoliczności warunkujących to działanie. Ludzie łudzą się możliwościami działań wolnych od konieczności głównie dlatego, że nie znają wszystkich warunkowań swojego działania. W ten sposób mylą własną ignorancję [...] z przekonaniem o braku takich warunkowań” (Tokarczyk, 1987, s. 118).

Inaczej jest w przypadku wolności rozumianej pozytywnie (czyli „wolności do”) — jest to stan niezależności od zewnętrznych nacisków i uwarunkowań społeczno-kulturowych, gorsetu konwencji stanowiącego „przeszkodę na drodze ku pełnej samorealizacji” (Blackburn, 1998, s. 438) jednostki (cokolwiek by to pojęcie miało oznaczać). W tym sensie wolność jest zatem wyzwaniem, inspirowanym przez romantyczne czy indywidualistyczne³ pragnienie przemiany siebie lub — jak postrzegał to Georg Wilhelm Friedrich Hegel — metamorfozy społeczeństwa⁴.

W aspekcie antropocentrycznym (osobowym) wartość wolności zasadza się na racjonalnym określeniu i akceptacji zakresu obowiązków własnych bądź autonomii w sensie uniwersalistycznej etyki kantowskiej albo — jak głoszą kolektywistyczne nurty nauk społecznych i humanistycznych — zależy raczej od kontekstu społecznego niż praw jednostki jako takich⁵.

Wokół pojęcia wolności narosło wiele „zabobonów” (por. Bocheński, 1992, s. 138–139):

[...] główny zabobon to determinizm, mniemanie, że takiej wolności [wolnej woli — M. G.] nie ma, że człowiek posiadający wszystkie warunki do decyzji, nie może sam decydować, ale jest zmuszony przez przyczyny fizyczne względnie psychiczne do takiego czy innego wyboru⁶ (Bocheński, 1992, s. 138).

³ Najpierwszym z filozofów głoszących indywidualistyczną wolność człowieka jest Max Stirner (właśc. Kaspar Schmidt), który twierdził, że każdy człowiek jest egoistą, który włada sobą na tyle, na ile pozwala mu jego własna moc. Nie ma nic ponad równość nierównych — gdyż niepowtarzalnych — jednostek, stowarzyszającymi się swobodnie ze sobą, bez podporządkowywania się żadnej kolektywnej instytucji. Taka wspólnota to początek historii rozkoszy, będącej przeciwstawieniem historii wyrzeczeń. „Wolność indywidualna», której mieszczański liberalizm zazdrośnie strzeże, nie oznacza bynajmniej zupełnie swobodnego stanowienia o sobie, dzięki czemu czyny naprawdę stają się M o i m i, lecz tylko niezależność od osób. Indywidualnie wolnym jest ten, kto nie jest odpowiedzialny wobec innego człowieka” (Stirner, 1995, s. 126).

⁴ Według Hegla czynnikiem napędzającym transformację społeczną w procesie dialektycznych metamorfoz absolutu jest wolna wola: „A. jest sama najpierw czymś b e z p o ś r e d n i m i dlatego istnieje jako coś j e d n o s t k o w e g o — o s o b a. Istnieniem, które nadaje ona swojej wolności, jest w ł a s n o ś ć. P r a w o jako takie jest prawem f o r m a l n y m, abstrakcyjnym; B. kieruje się refleksyjnie ku sobie, tak że ma ona swoje istnienie wewnątrz siebie i przez to określona jest zarazem jako p a r t y k u l a r n a, prawo woli p o d m i o t o w e j — m o r a l n o ś ć; C. jest wolą s u b s t a n c j o n a l n ą jako zgodna z jej pojęciem rzeczywistości zawarta w podmiocie totalność konieczności — e t y c z n o ś ć istniejąca w rodzinie, w społeczeństwie obywatelskim i w państwie” (Hegel, 1990, s. 498).

⁵ „Wolność to prawo do wyboru, możliwość realizowania celów, [...] wolność od demonów, wolność od niemożności, wolność od nędzy. Kant: wolność to rozum, Seneka: istotą wolności jest mądrość. [...] jest wolność wewnętrzna i zewnętrzna (Spinoza, Sartre, Ingarden). Jest wolność od czegoś i do czegoś. [...] Biblia, zamiast pojęcia wolność, używa czasownika *wyzwalać*, bo przecież chodzi o proces, a nie o stan” (Kapuściński, 2007a, s. 83).

⁶ J. Bocheński (1992, s. 10) definiuje zabobon jako „wierzenie, które jest (1) oczywiście w wysokim stopniu fałszywe, a mimo to (2) uważane jest za na pewno prawdziwe”.

Wolna wola jest faktem, którego każdy z nas jest bezpośrednio świadomy. Zasadniczym powodem błędzenia jest według Bocheńskiego proste „przeniesienie do psychiki ludzkiej zasady metodologicznej, która niegdyś obowiązywała w fizyce, a mianowicie tzw. zasady determinizmu” (Bocheński, 1992, s. 138).

Zabobonem przeciwnym jest pogląd, że istnieje wolność bezwzględna, w szczególności zaś wolność od kauzalnej logiki powiązań rzeczy i zjawisk. Idealem tak pojętej wolności jest człowiek, który nie dba ani o tę rzeczywistość, która jest, ani o zasady logiczne, ani o normy postępowania wobec innych.

W szczególności mniema się nieraz, że prawdziwa wolność polega na niezależności od zasad moralnych. Jest to także zabobon, bo zasady moralne nie są autorytetem innego człowieka, ale zespołem norm, przyjętych przez daną jednostkę świadomie, dlatego że widzi ich słuszność. [...] Ten zabobon występuje szczególnie często, gdy chodzi o naukę i sztukę. Twierdzi się, że naukowiec i podobnie artysta powinni powodować się wyłącznie swoimi celami — a więc naukowiec postępowaniem wiedzy, a artysta wyrażeniem swoich ideałów, bez względu na jakiegokolwiek zasady moralne (Bocheński, 1992, s. 139)⁷.

Postrzeganie wolności w takiej dychotomicznej opozycji Scylli determinizmu i nihilistyczno-anarchistycznej Charybdy — zgodne z Arystotelesowską zasadą wyłączonego środka — nie musi być jednak jedyną jej akceptowalną formą bytu jako idei. W filozofii Mikołaja z Kuzy (1401–1464) wolność — tak jak prawda — „nie podlega zasadzie sprzeczności, lecz stanowi jedność przeciwieństw” — tak jak krzywizna okręgu w nieskończoności — „w miarę jak koło osiąga wielkość nieskończoną” (Folscheid, 2000, s. 14) — zbliża się do prostej, różnice i przeciwieństwa rozplývają się w Absolucie. W Absolucie (dla Kuzeńczyka: w Bogu) sprzeczności skończonych bytów zanikają, w jedności istnieje wszystko, co dla nas zdecydowanie odmienne, gdyż Bóg jest jednocześnie maksimum i minimum, jest wszędzie i nigdzie (por. Mikołaj z Kuzy, 1997). Wolność, jak piękno, prawda czy dobro, nie musi podlegać Arystotelesowskiemu prawu sprzeczności — nie jest możliwa do poznania jako przedmiot rozważań scholastyki, wedle której zasady logiki są również prawami rządzącymi rzeczywistością. Nie stanowi ona przedmiotu poznania rozumowego, które obraca się w kręgu przeciwieństw, lecz może zostać uchwycona za pośrednictwem intelektualnej intuicji, pozwalającej dotrzeć do dialektycznej jedności i wewnętrznej ambiwalencji tego pojęcia.

Czy jest jednak taka wolność jest możliwa we współczesnej rzeczywistości, gdzie człowiek coraz bardziej zdaje się być skazany na osobność — status autonomicznej *remote island*, samotnej wyspy na oceanie komunikatów, informacji, obrazów, dźwięków, szumów, zlepków i ciągów? Czy wolność jest możliwa, je-

⁷ Warto tu jednak dodać, że „nawet zabobon może być niekiedy pożyteczny. Człowiek prosty, celując do kogoś z nienabitej flinty, nie naciska spustu bez zastanowienia, gdyż wierzy, że diabeł może płać złośliwe figle także za pomocą nienaładowanej broni” (Lichtenberg, 2005, s. 111).

śli jest konieczna — jeśli nie można już nie być wolnym? Czy drzewo, które upada na pustkowiu, uderzając o ziemię, wydaje dźwięk?

2. Wiedza a mądrość

Podnosząc wolnościowy, emancypacyjny potencjał heurystyki w pedagogice, a w szczególności — możliwości aplikacji specyficznie wychowawczych rozwinięć strategii heurystycznych, należy zapytać nie tylko o aspekt działaniowy postawy heurystycznej, jej wymiar prakseologiczny, ale upomnieć się także o ten hermeneutyczny, bez którego wszelkie działanie edukacyjne jest w istocie puste, pozbawione egzystencjalnego sensu podmiotowego sprawstwa. Pytanie to nasuwa się nieodparcie właśnie w obliczu rosnącej współcześnie w siłę dystopijnej tendencji w instytucjonalnym kształceniu akademickim do mimetycznej amerykańskiej polskiego szkolnictwa wyższego, polegającej na mechanicznym przydawaniu mu priorytetów i przypadłości w postaci „wymiernych” (liczebnie) efektów dydaktycznych (np. w formie testów, matryc i modułów nauczania programowanego w sensie uproszczonej cybernetyki pomiaru różnic potencjałów na wejściu i na wyjściu procesu instruktazowego)⁸. Odbywa się to kosztem deprecjacji i defaworyzacji tych przedmiotów, które nie przekładają się bezpośrednio na działanie, jak np.: filozofia wychowania, historia idei, teoria wychowania.

Obecnie, w XXI w., dominuje na świecie amerykańska koncepcja stosowania w instytucji szkoły pragmatycznej technologii dydaktycznej, z jej praktycyzmem, aksjologicznym relatywizmem i apoteozą wymiernej efektywności działania jako kryterium zasadności metod kształcenia. Ten rodzaj wiedzy praktycznej, zawierającej wyłącznie wskazania co do skutecznego działania w określonej dziedzinie, znali już starożytni Grecy, którzy nazwali ją *techné*:

Chodzi o umiejętność, wiedzę rzemieślnika, który umie wytworzyć określoną rzecz. Powstaje pytanie, czy także wiedza moralna jest wiedzą tego rodzaju. Oznaczałoby to, że istnieje wiedza na temat tego, jak wytwarzać samego siebie. Czy człowiek ma się uczyć czynienia siebie tym, kim powinien być, tak jak uczy się robić to, co powinno zaistnieć wedle jego planu i woli (Gadamer, 1993, s. 297).

Techné redukuje człowieka i świat do wymiaru mechanizmu przyczynowo-skutkowych następstw i zależności, gdzie metafizykę, duchowość i wrażeń-

⁸ Por. ustawę z 27 lipca 2005 r. „Prawo o szkolnictwie wyższym” (DzU nr 164, poz. 1365 — tekst z 16 XII 2011 r., ujednolicony przez Kancelarię Sejmu RP) i wynikające z niej konsekwencje praktyczne w postaci rozporządzeń PKA: „Zgodnie z informacją przekazaną 26 czerwca br. przez Sekretarza Edukacji USA, standardy i procedury stosowane przez Polską Komisję Akredytacyjną w procesie akredytacji uczelni medycznych zostały uznane przez National Committee on Foreign Medical Education and Accreditation (NCFMEA) za porównywalne z ich odpowiednikami obowiązującymi w USA” (www.pka.edu.pl, informacja z 6 VII 2012; dostęp: 2 X 2012).

liwość egzystencjalną wypiera determinizm utylitarne rachunku szczęścia, sformułowanego na początku XIX stulecia przez Jeremy'ego Benthama: szczęście to maksymalizacja satysfakcji i minimalizacja dysatisfakcji (por. Copleston, 1989, t. 8, s. 14)⁹.

W owym sensie *techne* jednakże „mądrość jest czymś innym niż wiedza” (Król, 2011). Mądrość jest trudna do jednoznacznego zdefiniowania, o jej istnieniu możemy sądzić tak jak o zdrowiu — intuicyjnie: po prostu czujemy, że jest lub nie ma go, mimo braku formalnej naukowej definicji. Wiedza jest wymierna, porównywalna, przekłada się bezpośrednio na działanie — jest narzędziem, mądrość zaś jest stanem umysłu i serca. Mądrość to umiejętność postrzegania i rozumienia rzeczy, spraw i ludzi w powiązaniach, w kontekście, w całości koła hermeneutycznego: można wiedzieć niewiele i być mądrym, można wiedzieć mnóstwo i być wykształconym głupcem — „educated fool”¹⁰.

W szkole coraz bardziej deprecjonuje się przedmioty, które nie przynoszą konkretnego „zysku” w postaci wiedzy bezpośrednio użytecznej, a nawet wiedzy choćby pośrednio przydatnej nowoczesnemu społeczeństwu. „Uczenie filozofii, matematyki teoretycznej, starożytnej greki czy historii idei [...] lub historii jako takiej rzeczywiście na pozór nie służy niczemu” (Król 2011), pozornie więc nie przekłada się na jakość życia. Takie przedmioty służą jednak rozwijaniu myślenia, a to sprzyja mądrości. Właśnie sprzyja, lecz jej nie uczy, gdyż mądrości nauczyć nie sposób, podobnie jak nie można opracować pewnego sposobu na dokonanie odkrycia naukowego — co dowodnie pokazał Paul K. Feyerabend¹¹ — ani wygenerować niezawodnej procedury stworzenia dzieła sztuki. Są na świecie społeczeństwa, w których ceni się wyłącznie praktykę, czyli wiedzę, deprecjonuje się natomiast namysł teoretyczny — mądrość, lecz są to z reguły społeczeństwa „ludzi z pierwszego awansu” (Król 2011) lub złożone z ludzi o utylitarnej mentalności. Europa natomiast ma ogromną tradycję etosu humanistycznej mądrości, metafizycznego widzenia świata, czyli — jak to poetycko ujął w tytule swojego filmu włoski reżyser

⁹ Benthamizm opierał się na hedonizmie psychologicznym, teorii, wedle której każda istota ludzka dąży z natury do osiągnięcia przyjemności i unikania przykrości. Nie była to oczywiście nowa doktryna. Głoszono ją już w świecie starożytnym, w szczególności czynił to Epikur, a w XVIII stuleciu bronili jej np.: Helvetius we Francji oraz David Hartley i Abraham Tucker w Anglii.

¹⁰ „The phrase *educated fool* means a person who has a lot of books or theory smarts, but doesn't understand or cannot function in 'real life'” (Green, 1986, s. 126).

¹¹ Feyerabend wykazał, że rozwój nauki ma zasadniczo charakter niealgorytmiczny, tzn. nie istnieją schematy procedur i strategii inwencyjnych prowadzące niechybnie do odkrycia naukowego — zwykle następuje ono przypadkowo obok lub wręcz wbrew obowiązującej w aktualnym paradygmacie *ars persuadendi*. „Możemy, na przykład, stosować hipotezy sprzeczne z dobrze potwierdzonymi teoriami oraz/lub dobrze uzasadnionymi wynikami doświadczalnymi. Możemy rozwijać naukę, postępując kontrindukcyjnie” (Feyerabend, 1996, s. 14).

Michelangelo Antonioni — dostrzegania rzeczywistości również „po tamtej stronie chmur”¹².

Stąd pytanie o heurystykę, o potencjał pedagogiczny metody sokratejskiej w sensie wspierania „dorabiania się”¹³ przez wychowanka osobowości, odkrywania sensu własnej egzystencji, tworzenia tożsamości podmiotowej, która „zdobywana jest w wysiłku bytu przytomnego (*Dasein*) w świecie” (Folkierska, 1990, s. 110).

3. Heurystyka i heurystyki

Zmienność i otwartość współczesnej „rzeczywistości kolazu”¹⁴ wymaga postaw i strategii przewyżających jednostronną celowość utylitaryzmu (czy — szerzej — pragmatyzmu), pozwalających też unikać wad eklektyzmu i relatywizmu aksjologicznego, dających natomiast szansę na wolność — na znajdowanie autonomicznych rozwiązań tam, gdzie nie ma jednoznacznych drogowskazów, kreowanie i tworzenie własnego życia jak sztuki: postawy heurystycznej wobec świata i ludzi.

Simon Blackburn w *Oksfordzkim słowniku filozoficznym* określa heurystykę jako „sposób poszukiwania rozwiązań wówczas, gdy nie istnieje algorytm prowadzący do tego celu, np. metoda prób i błędów”. W tym kontekście powstało nawet określenie „problem Archimedesowy” — czyli problem „niezmiernie trudny do rozwiązania, skomplikowany, zawiły” (Blackburn, 1997, s. 151).

Ted Honderich w *Encyklopedii filozofii* termin „heurystyka” definiuje jako „równorzędny pojęciom: rozumienie, wyjaśnianie, lub odkrycie; obiekt, w szcze-

¹² *Al di là delle nuvole*, film z 1995 r., wyreżyserowany wspólnie z Wimem Wendersem; w rolach głównych m. in.: Irene Jacob, John Malkovich, Jeanne Moreau i Marcello Mastroianni. Obraz był przejmującym powrotem Antonioniego do wielkich pytań egzystencjalnych: problemu niemożliwości i zarazem konieczności miłości, ukazanego w czterech różnych wariantach. Protagonisci, szukając uczucia, zawsze pozostają niespełnieni, samotni, niezdolni do prawdziwego zespolenia — jeśli nie fizycznego, to duchowego. Przyczynę tej aporii Antonioni upatruje, jak się wydaje, w ludzkim egoizmie, a powszechność takich postaw związana jest z rozwojem współczesnej cywilizacji. Tylko miłość jest czymś, o co warto walczyć, nawet mając świadomość, że ostatecznie zawsze musimy przegrać.

¹³ O „dorabianiu się” osobowości pisał w polskiej pedagogice najpiękniej Sergiusz Hessen (1973, t. 17).

¹⁴ Postmoderniści posługują się terminem „bricolage” (z fr. *bricoler* — wykonywać roboty bez znaczenia, przynoszące mały zysk; majsterkować, dłubać przy czymś) dla oddania sensu budowy uogólnień: „Derrida i dekonstrukcyjniści zdają sobie dobrze sprawę z tego, że każde takie określenie [np. idealizm, kartezjanizm, metafizyka obecności — M. G.], mimo immanentnych roszczeń znaczeniowych implikujących możliwości uniwersalizacji, «wzmocnienia» każdego z nich, ma swoje zastosowanie we właściwym mu kontekście pojęciowym i dyskursywnym — należałoby nimi raczej operować (*bricolage*) niż budować z nich teorie” (Hartman, 1997, s. 216).

gólności twierdzenie, które jest heurystyczne. Rozważania heurystyczne są związane z próbami i błędami. W pedagogice metoda heurystyczna to sposób nauczania przez samokształcenie” (Honderich (red.), 1998, t. 1, s. 333).

Po metodę heurystyczną sięga się, gdy:

— liczba możliwych rozwiązań w obszarze badawczym jest tak wielka, że uniemożliwia wyczerpujące poszukiwanie najlepszej odpowiedzi;

— problem jest tak skomplikowany, że aby mieć możliwość otrzymania jakiegokolwiek odpowiedzi, musimy użyć tak uproszczonego jego modelu, że używane w ten sposób rozwiązania są bezużyteczne;

— funkcja ewaluacyjna, opisująca jakość każdego wysuniętego rozwiązania, jest niestabilna lub z czasem zaczyna wykazywać istotne zmiany i dlatego potrzeba by było nie jednego prostego rozwiązania, ale całej ich serii;

— możliwe rozwiązania są tak dziwaczne, że konstrukcja jednej choćby odpowiedzi jest trudna, pozwala tylko na poszukiwanie optymalnego rozwiązania;

— osoba rozwiązująca dany problem jest nieodpowiednio przygotowana lub istnieją jakieś bariery psychologiczne uniemożliwiające rozwiązanie (Michalewicz, Fogel, 1999, s. 11).

Elliot Aronson (2004, s. 134–135) podaje, że badania socjologiczne pozwoliły ustalić co najmniej pięć okoliczności, w których najczęściej skłonni jesteśmy posłużyć się strategią heurystyczną zamiast poszukiwać racjonalnej metody podjęcia decyzji. Heurystyki najczęściej stosuje się wtedy, gdy nie mamy czasu, żeby przemyśleć dokładnie dany problem, gdy jesteśmy tak przeciążeni informacjami, że pełne ich przetworzenie staje się niemożliwe, lub gdy wchodzące w grę sprawy są niezbyt ważne, wobec czego nie mamy ochoty zastanawiać się nad nimi. Heurystyki stosuje się także wtedy, gdy mamy mało solidnej wiedzy czy informacji, które można wykorzystać przy podejmowaniu decyzji, oraz wtedy, gdy stajemy wobec jakiegoś problemu, a dana heurystyka szybko przychodzi nam na myśl (Pratkanis, 1989, s. 71–98).

W szerszym rozumieniu heurystyka pojmowana jest natomiast jako postawa epistemologiczna:

Heurystycznym [...] nazywane jest to, co poznaniu, zwłaszcza dyskursywnemu, przynosi korzyść — co posuwa je naprzód. Wszelkie naukotwórcze czynniki, kwalifikowane jako środki intelektualne (pytania, hipotezy, metody), które służą do osiągnięcia celów poznawczych, należą do tzw. heurezy i mogą być rozpatrywane ze względu na swą wartość heurystyczną (Hartman, 1997, s. 5).

Źródłosłów pojęcia „heurystyka” stanowi starogreckie *heurisko* ‘znajduję’ (*heuresis* ‘odnaleźć, odkryć’, *heureka* ‘znalazłem’). Tym słowem określano sztukę prowadzenia dyskusji mającej na celu dotarcie do prawdy, szczególnie ważną u sofistów i Sokratesa. Zakładali oni samodzielność podmiotu poszukującego

i jego aktywną postawę wobec badanego problemu, co przejawiało się właśnie w dialogu heurystycznym.

W tym rozumieniu uczenie się to raczej uczenie się uczenia, poszukiwania, wątpienia, zdziwienia — wędrówka, peregrynacja ku własnemu wnętrzu — *gnōthi seauton*. Tu właśnie strategia heurystyczna ma szczególną wartość jako „metoda sokratyczna” (Hartman, 1997, s. 205): wywodzi się ona bowiem z Sokratesowskiego sposobu prowadzenia dialogu majeutycznego (pozytywnego, konstruktywnego), polegającego na pomocy w dotarciu do prawdy nieuświadomionej, choć drzemiącej gdzieś w interlokutorze. W dydaktyce współczesnej jest to docieranie do wiedzy czy konkluzji za pomocą stawianych przez nauczyciela pytań, przy czym zasadnicza różnica w porównaniu z jej pierwotną formą zasadza się na odrzuceniu w pedagogice tzw. ironii sokratesowej (por. Jaspers, 2000)¹⁵.

Ta ironia polegała na tym, że Sokrates na początku udawał naiwnego prostacka, by przez zřęcznie stawiane pytania dowieść ignorancji swego początkowo przekonanego o własnej mądrości rozmówcy. Osiągnięty w ten sposób „efekt zdziwienia” mógł być pozytywny (nawet o znaczeniu terapeutycznym) w odniesieniu do zadufanych w sobie sofistów, nie jest jednak w żadnym wypadku właściwy jako metoda nauczania dzieci czy młodzieży¹⁶.

Taki sokratyczno-heurystyczny sposób prowadzenia lekcji nazywa się metodą erotematyczną, od greckiego słowa *erotema* ‘pytanie, przesłuchanie’. Rodzajem metody pytającej jest dyskusja, gdy uczniowie nie tylko odpowiadają na pytania nauczyciela, lecz także się z nim spierają, broniąc swego stanowiska indywidualnie bądź w grupach.

O tym, czy powyższe metody mają rzeczywiście wartość heurystyczną, rozstrzyga jednak nie ich zewnętrzna forma, lecz zawartość treściowa: „[...] gdy zagadnienie postawione przez nauczyciela staje się zagadnieniem również dla jego uczniów, gdy oni je nie tylko rozumieją, ale się nim interesują, gdy pod wpływem swego zainteresowania usiłują znaleźć na nie odpowiedź, gdy wreszcie po okresie poszukiwań dyskretnie kierowanych przez nauczyciela docierają do celu”, realizowane są założenia heurystyki. „Złe to nauczanie, które udaremnia uczniowi możliwość popełniania błędów” (Nawroczyński, 1987, s. 205–206).

¹⁵ „Wychowanie nie jest dla niego [Sokratesa — M. G.] przypadkowym procesem wywołanym przez wiedzącego w niewiedzącym, ale jest żywiołem, w którym jednostki, dochodząc wspólnie do prawdy, osiągają samopoznanie. Młodzieńcy pomagali mu, jeśli on chciał im pomóc. Odbywało się to metodą odkrywania problemów w rzeczach na pozór oczywistych, pobudzania wątpliwości, zmuszania do myślenia, uczenia poszukiwania, stawiania pytań i nieuchylania się przed odpowiedziami na gruncie podstawowej wiedzy, że to prawda łączy ludzi” (Jaspers, 2000, s. 7). „Możliwa jest tu przyjaźń w prawdzie, nie tworzenie sekt w wierze. W jasności tego, co człowiekowi dostępne, Sokrates spotyka się z innymi na równi z nimi. Nie chce czynić z nich uczniów, dlatego próbuje przewagę swej natury zneutralizować przez ironię skierowaną na siebie samego” (s. 34).

¹⁶ Starożytni zastrzegali stosowanie tej metody dopiero wobec męzczyzn, którzy ukończyli trzydziesty rok życia.

Po apoteozie Herbartowskiej dydaktyki akromatycznej z formalnymi stopniami nauczania w Europie w latach dwudziestych XX w. nastąpiła moda na heurzę, która ostatecznie — jak się wydaje — nie przyniosła oczekiwanych efektów¹⁷. To jednak nie metoda zawiodła, lecz „jej bezwartościowe surogaty” i gorliwość pedagogicznych neofitów stosujących metodę erotematyczną i dyskusję jako jedyne metody prowadzenia lekcji.

Z czasem heurystykę zaczęto także pojmować jako „umiejętność wykrywania nowych faktów oraz związków między nimi, głównie przez stawianie hipotez i ich eksperymentalną weryfikację” (Bednarek, Jastrzębski, 1996, s. 134) oraz przez włączenie rozmaitych strategii eksploracyjnych¹⁸.

Karl R. Popper np. potraktował strategię heurystyczną jako sposób przejścia od pewności logicznej (a więc sfery, którą za Wilhelmem Windelbandem określić można jako nomotetyczną) do sfery nauk idiograficznych:

Stwierdziłem, że indukcyjna teoria Hume’a o formowaniu się przekonań nie może być prawdziwa z powodów logicznych. Dzięki temu zauważyłem, że rozważania logiczne można przenieść na psychologiczne; następnie wysunąłem heurystyczne przypuszczenie, że — mówiąc ogólnie — to, co jest prawdą w logice, jest też — pod warunkiem, że dokonamy prawidłowego przeniesienia — prawdą w psychologii. Tę heurystyczną zasadę nazywam zasadą przeniesienia (Popper, 1992, s. 40).

W naukach społecznych przydawka „heurystyczny” powiązana jest z zagadnieniami modeli i typów idealnych; za pomocą tego terminu dokonuje się również charakterystyk hipotez roboczych, które nie mają na celu opisu ani wyjaśniania faktów, lecz przedkładanie możliwych ich wyjaśnień lub eliminowanie wyjaśnień fałszywych.

W edukacji heurystyczna, poszukująca forma nauczania (heureza) stanowi przeciwieństwo formy akromatycznej (z greckiego *akroama* ‘to, czego się słucha’), rozumianej szerzej jako podająca forma nauczania. Wprowadzie każda z nich „ma być sposobem doprowadzenia ucznia do przyswojenia sobie wiadomości” (Nawroczyński, 1987, t. 2, s. 199–200), lecz jest to kryterium minimalnego celu nauczania. Ze względu na „cel maksymalny [...] podawanie i poszukiwanie są dwiema formami kształcenia”, a „każda z nich na swój sposób mu-

¹⁷ W 1924 r. w Towarzystwie Nauczycieli Szkół Wyższych wystawiono szopkę bożonarodzeniową, w której śpiewano piosenkę z następującym refrenem: „A w tej heurezie błagi, co wlezie”. Dziś trudno byłoby chyba zrozumieć tamtą ironię, spowodowaną rozplenieniem się pozornej heurzy „w naszym szkolnictwie jak dzikie chwasty na nieuprzątnym gruncie. Temu zwyrodnieniu nauczania trzeba przypisać smutny fakt, iż wśród wychowanków naszych szkół tak wiele jest młodzieży gotowej dysputować o wszystkim, ale pozbawionej gruntownej wiedzy i nie umiejącej jej zdobywać o własnych siłach. Niektórzy przypisują tę plagę hasłu, aby przejść, gdzie można, od wykładania do poszukującej formy w nauczaniu” (Nawroczyński, 1987, s. 205–206).

¹⁸ Od lat dziewięćdziesiątych XX w. heurystyczne metody podejmowania decyzji ważnych dla sprawnego działania robią na świecie karierę; powstaje wiele bestsellerowych książek na ten temat (np.: Gigerenzer, Todd, 1999; Reeves, 2000; Rayward-Smith, Osman, 1996).

si doprowadzić wychowanka do dorobienia się własnej struktury duchowej na podstawie różnorodnych, nie zaś tylko poznawczych, dóbr kulturalnych” (Nawroczyński, 1987, t. 2, s. 199–200).

Do dziedziny heurezy należy cały aktywny stosunek wychowanka do zjawisk przyrodniczych, dóbr kulturalnych, wzorców osobowych, na których „ma urabiać swoje czynności i samego siebie”. Ten stosunek Georg Kerschensteiner nazwał dorabianiem się własnej struktury duchowej, a w polskiej pedagogice S. Hessen pisał o nim jako o „dorabianiu się osobowości” (Hessen, 1973, t. 17).

Zarówno podawanie, jak i poszukiwanie to dwa komplementarne i konieczne czynniki procesu kształcenia — deficyt każdego z nich prowadzi nieuchronnie do ich „wypaczenia i zwyrodnienia”.

Heureza wymaga aktywnej postawy ucznia, co jest jej „wybitną zaletą”. Implikuje ona bowiem zainteresowanie i własny wysiłek wychowanka. Jednak „bardzo łatwo [...] wyradza się ona w bezwładną, bezplanową aktywność dzieci, która je rozprasza tylko, zamiast prowadzić do wewnętrznego skupienia się, do formowania się ich struktury duchowej” (Nawroczyński, 1987, t. 2, s. 202).

Rekonstrukcyjna i adaptacyjna funkcja wychowania muszą się wspierać i stymulować, pozostając stale w dynamicznym układzie proporcji na każdym etapie rozwoju człowieka — od anomii do postulowanej autonomii, zarówno forma poszukująca (heurystyczna), jak i podająca (akroamatyczna) są dwiema koniecznymi składowymi procesu dydaktycznego. Rozstrzyga tu możliwość samodzielnego dotarcia przez ucznia do wiedzy i ekonomiczności tego działania. Wadą heurezy jest bowiem konieczność inwestowania czasu i energii — niekiedy nieproporcjonalnie dużej wobec osiągniętych wyników w postaci np. uświadomionych czy zapamiętanych faktów.

3.1. Heurystyki oceniania

Jednym ze sposobów, za pomocą których nadajemy sens nieustannie napływającemu zewsząd chaosowi informacyjnemu, jest posługiwanie się heurystykami oceniania (*judgement heuristics*). Heurystyka jest wtedy umyslową „drogą na skróty”; przybiera postać prostej reguły czy strategii służącej do rozwiązania jakiegoś problemu (por.: Nisbett, Ross, 1980; Sherman, Corty, 1984; Tversky, Kahneman, 1974). Heurystyki wymagają tylko wyboru reguły (która może nie być poprawna) oraz prostego zastosowania jej do danego problemu. Można je przeciwstawić bardziej systematycznemu myśleniu, w którego procesie rozpatrujemy problem z różnych punktów widzenia, zbieramy i oceniamy możliwie najwięcej istotnych informacji oraz rozważamy szczegółowo implikacje różnych rozwiązań. Trzy najbardziej rozpowszechnione kategorie oceniania to: heurystyki reprezentatywne, heurystyki oparte na postawach oraz heurystyki dostępności.

3.1.1. Heurystyki reprezentatywne

Według Daniela Kahnemana i Amosa Tversky'ego (1973) heurystyką reprezentatywną posługujemy się, koncentrując się na podobieństwie jednego obiektu do drugiego i wnioskując na tej podstawie, że pierwszy obiekt działa podobnie jak drugi. Na przykład wiemy, że produkty wysokiej jakości są kosztowne; jeśli więc coś jest kosztowne, to moglibyśmy dojść do wniosku, że produkt ten odznacza się wysoką jakością. Jeśli widzimy na półce dwie butelki wina, z których jedna ma wyższą cenę, to możemy wyciągnąć wniosek, że jest to wino lepsze. Wybieram jedną cechę wina — jego cenę (spośród wielu innych, na których mógłbym się skoncentrować, takich jak: gatunek winogron, producent, rocznik, region uprawy winorośli) i posługuję się nią przy podjęciu decyzji. Wysoka cena nie zawsze oznacza jednak wysoką jakość.

W 1981 r. czasopismo „Consumer Reports”, ciesząc się dużym szacunkiem źródło informacji dla konsumentów, przeprowadziło badania kontrolne płatków śniadaniowych („Consumer Reports”, 1981; por. też *Eating to Lower...*, 1987). Badacze przez 14–18 tygodni utrzymywali młode szczury, których wymagania pokarmowe są bardzo podobne do ludzkich, na diecie składającej się wyłącznie z wody i jednej z 32 marek płatków śniadaniowych. Stwierdzono, że szczury rosły i były zdrowe, jeśli jadły jedne płatki śniadaniowe, a dieta polegająca na odżywianiu się innym rodzajem płatków powodowała opóźnienie ich rozwoju.

Heurystyka reprezentatywna może być stosowana nie tylko w supermarkecie (Nisbett, Ross, 1980; Schweder, 1977). Analiza lekarstw ludowych i wczesnej medycyny Zachodu wskazuje na przyjmowane w nich wspólne założenie, że lekarstwo powinno przypominać przyczynę choroby. Na przykład w jednej z kultur padaczkę leczy się lekarstwem otrzymanym z pewnej małpy, której ruchy przypominają epileptyka. Podobnie w kulturze Zachodu początkowo wyśmiewano w gazetach i czasopismach sugestię Waltera Reeda, że żółtą febrę roznoszą moskity, ponieważ istnieje małe podobieństwo między przyczyną (moskity) a skutkiem (żółtą febrą).

Heurystykę reprezentatywną stosuje się także do identyfikacji przyczyn cech psychologicznych. Na przykład w latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych XX w. wielu ludzi o poglądach konserwatywnych było przekonanych, że radykalizm polityczny ówczesnych studentów był wynikiem pobłażliwych metod wychowywania dzieci. We wczesnych teoriach psychoanalitycznych osobowość obsesyjno-kompulsywną (tzn. charakteryzującą się natręctwami myślowymi i czynnościami przymusowymi) określa się osobowością analno-zatrzymującą (*anal-retentive*) i uznaje za wynik wczesnego i surowego treningu czystości. W ogromnej większości wyborów prezydenckich w Stanach Zjednoczonych zwyciężał wyższy z dwóch głównych kandydatów, co sugeruje, że Amerykanie mogą w skrytości ducha żywić przekonanie, że wzrost ma coś wspólnego ze zdolnościami przywódczymi.

Heurystyka reprezentatywna często jest używana w tworzeniu się wrażeń i ocenianiu innych osób. Pierwsze informacje, jakie uzyskujemy o kimś — o płci, rasie, atrakcyjności fizycznej i pozycji społecznej — kojarzą się zwykle z prostymi regułami, które kierują myśleniem i zachowaniem. Stereotypy dotyczące płci i rasy mówią nam, „jakie są właściwie różnice między mężczyznami a kobietami” i „jaki jest człowiek należący do określonej grupy etnicznej”. Liczne badania wykazały, że większość ludzi łatwo dochodzi do wniosku, że ludzie piękni są bardziej popularni, wrażliwi, serdeczni i mają lepsze charaktery niż ludzie mniej atrakcyjni. Osoby o wysokiej pozycji, o czym z reguły wnioskuje się na podstawie ubioru i manier, są poważane i obdarzane szacunkiem. Czy można się dziwić, że popularne poradniki często opisują, jak można wykorzystywać te heurystyki, i zachęcają czytelników, by „ubierali się dla sukcesu”, tzn. nosili ubrania, które tworzą *image* osoby odnoszącej sukcesy (por.: Cialdini, 2004, s. 21; Aronson, 2004, s. 129–131).

3.1.2. Heurystyki oparte na postawach

Postawa jest szczególnym typem przekonania, które zawiera komponenty emocjonalne i oceniające; w pewnym sensie postawa jest zmagazynowaną oceną — dobrą lub złą — danego obiektu (por. Aronson, 2004). Według Anthony’ego Pratkanisa i Anthony’ego Greenwalda ludzie są skłonni stosować heurystyki oparte na postawach (*attitude heuristics*) jako pewien sposób podejmowania decyzji i rozwiązywania problemów (por.: Pratkanis, 1989; Pratkanis, Greenwald, 1989). Postawy mogą być używane w celu zaliczania obiektów do kategorii pozytywnej (w której odpowiednie są strategie aprobowania, zbliżania się, chwalenia, pielęgnowania i chronienia) lub do kategorii negatywnej (w której stosowane są strategie unikania, ganienia, zaniedbywania i szkodzenia). W konsekwencji postawa danej osoby w dużym stopniu decyduje o tym, co uważa ona za prawdę (Pratkanis, 1988, s. 257–263).

Innym rodzajem heurystyki opartej na postawie jest efekt aureoli (*halo effect*), a więc ogólne nastawienie polegające na tym, że korzystne lub niekorzystne wrażenie wywierane przez daną osobę wpływa na nasze wnioski i dotyczące jej oczekiwania. Na przykład, jeśli naprawdę się kogoś lubi, to prawdopodobnie będzie się lekceważyć lub usprawiedliwiać każde jego zachowanie, które można by uznać za negatywne, przeceniając jednocześnie wartość pozytywnych działań. Podobnie zakłada się, że nie lubiana osoba ma cechy negatywne, a jej osiągnięcia ocenia się nisko. W jednym z eksperymentów (Stein, Nemeroff, 1995, s. 480–490) okazało się, że studenci przyznawali kobietom pozytywną lub negatywną „aureolę” zależnie od tego, jakiego rodzaju żywność jadły. Kiedy tylko dowiedzieli się, że jakaś kobieta je zdrową żywność, wówczas — jeżeli pozosta-

łe czynniki pozostawały niezmiennie — oceniali ją jako bardziej kobiecą, bardziej atrakcyjną pod względem fizycznym i bardziej sympatyczną od kobiet jedzących niezdrowe produkty.

Jeszcze inną odmianą heurystyki opartej na postawie jest efekt fałszywej jednomyślności (*false consensus effect*). Prawie wszyscy mamy skłonność do przeceniania liczby ludzi, którzy zgadzają się z nami w jakiejś sprawie. Jeśli jestem o czymś przekonany, to łatwo dojdę do wniosku, że większość myśli tak samo. Innymi słowy: często przyjmujemy założenia (niekoniecznie prawdziwe), że inni lubią to, co my lubimy, i robią to, co my chcemy robić (Aronson, 2004, s. 134).

Decyzje oparte na strategiach heurystycznych nie zawsze prowadzą do znalezienia optymalnego rozwiązania. Skądinąd człowiek, podlegając wszystkim tym zjawiskom, jakie łączą się z dystopijnym charakterem współczesnego społeczeństwa, odbiera taką liczbę informacji, że „biorąc pod uwagę taki stan rzeczy, można się dziwić, że nie wszystkie decyzje są podejmowane heurystycznie” (Aronson, 2004, s. 135).

3.1.3. Heurystyki dostępności

Praktyczna zasada psychologiczna, która odnosi się do ocen zależnych od łatwości, z jaką przypominamy sobie specyficzne przykłady, zwana jest heurystyką dostępności (*availability heuristic*; Aronson, 2004, s. 131–132). Istnieje wiele sytuacji, w których heurystyka dostępności okazuje się dokładna i użyteczna. Jeśli człowiek może przypomnieć sobie kilka przykładów sytuacji, w których inna osoba zachowała się w taki a nie inny sposób, to będzie ją charakteryzował, odwołując się do nich, nawet jeśli te zachowania — biorąc rzecz statystycznie — nie są dla niej typowe.

Problem przy posługiwaniu się heurystyką dostępności polega na tym, że czasami najłatwiej jest przypomnieć sobie coś, co nie jest typowe dla ogólnego obrazu. Doprowadzi nas to do fałszywych wniosków.

Na przykład przytłaczająca większość ludzi jest przekonana, że śmierć wskutek ataku rekiną z d r z a się częściej niż zgon wskutek uderzenia spadającego samolotu i że więcej ludzi traci życie w pożarach niż z powodu utonięcia. W rzeczywistości oba twierdzenia są błędne. Jest tak, gdyż łatwiej przypominamy sobie przykłady utraty życia wskutek ataku rekiną lub pożaru — wydarzenia takie znacznie częściej są przedstawiane w wieczornych wiadomościach telewizyjnych (lub w filmach takich jak *Szczęki*), a zatem są bardziej dostępne w pamięci ludzi (por.: Manis, Shelder, Jonides, Nelson, 1993; Plous, 1993; Schwarz, Bless, Strack, Klumpp, Rittenauer-Schatka, Simmons, 1991; Tversky, Kaheman, 1973).

Analogicznie ludzie bardzo różnie oceniają liczbę przestępstw z udziałem przemocy, popełnianych w ciągu roku w Stanach Zjednoczonych — w zależności od tego, jak często i długo przesiadują przed telewizorem. Ci, którzy spędzają przed telewizorem dużo czasu, a zatem oglądają wiele fabularyzowanej przemocy, znacznie przeceniają rzeczywistą liczbę przestępstw (Signorielli, Gerbner, Morgan, 1995).

3.2. Heurystyka moralności

W szerszym, epistemologicznym rozumieniu heurystyki to autentyczne, a nie jedynie prowizoryczne strategie heurystyczne. Są one rzeczywiście wartościowe, prowadzą bowiem nie tylko do wzrostu wiedzy, ale przede wszystkim do zwiększania się kompetencji docierania do wiedzy i krytycznego jej stosowania, również w sensie etycznym. Człowiek jest bowiem ostatecznie „odpowiedzialny także za swą niewiedzę — w tym samym stopniu, w jakim ponosi odpowiedzialność za swą wyobraźnię i za napięcie jej do ostatecznych granic, gdy przyjdzie do działania lub do decyzji, by od działania się powstrzymać” (Bauman, 1996, s. 300). Wiedza — jak marzył przecież jeszcze Johann Friedrich Herbart, tworząc swą etykę, czyli filozofię praktyczną — może czynić człowieka moralnym, a przynajmniej może dać mu szansę na działanie etyczne¹⁹:

Etyka [...] ma do czynienia ze stanami, które jeszcze nie zaistniały, i zdarzeniami, które się jeszcze nie zdarzyły: obiektem jej troski jest przyszłość, znana wszak z tego, że stanowi siedlisko niepewności i scenę nadającą się równie dobrze do wielu różnych sztuk o zupełnie odmiennych w treści scenariuszach. Wyobrażenie sobie zbiorowych następstw czynów indywidualnych nie może rościć sobie pretensji do tego typu pewności, o której zbrojni w wiedzę naukową eksperci twierdzą, z większym lub mniejszym stopniem wiarygodności, że ją posiadają lub osiągnąć mogą. Postawa moralna w tym się właśnie wyraża, by faktowi owej niepewności nie zaprzeczać, ani jego istotności nie zbywać, ale przeciwnie — by świadomie stawić mu czoła. Realizację konkretnego, bieżącego zadania (do którego, dlatego że jest konkretne i bieżące, zabrać się może ze sporą skądinąd dozą pewności siebie) osoba moralna poddaje ocenie drugiego stopnia — mierząc je kryteriami nie odnoszącymi się bezpośrednio do „okoliczności sprawy” (zazwyczaj mało ważnymi z punktu widzenia zysków i strat osoby wykonawstwem się parającej); już owa decyzja dopuszczenia do rozważań kryteriów „niemerytorycznych” burzy początkową pewność siebie, otwiera szeroko wrota zastrzeżeniom, wątpliwościom, ponownym przemyśleniom plusów i minusów, nie kończącym się rewizjom przyjętych już postanowień (Bauman, 1996, s. 300–301).

¹⁹ Za najwyższy cel wychowania J. F. Herbart uznawał spełnienie się w człowieku pięciu ideałów praktycznych: idei wewnętrznej wolności duchowej, doskonałości, zyczliwości, prawa i słuszności. Wydaje się, że współcześnie to stanowisko niczego nie straciło ze swej atrakcyjności, choć mechanistyczny sposób jego realizacji dawno został przewyżniony; por. Blankerz, 1982, s. 192 i nast.

Takie rozumienie eudajmonii stawia pod znakiem zapytania prostotę utilitarnego rachunku użyteczności Benthama i każe raczej poszukiwać metod, które pozwoliłyby antycypować rezultaty działania w wymiarze etycznym:

Gdyby (jak się tego domaga mentalność naukowo-technologiczna) mierzyło się działania jedynie bezkonkurencyjnym kryterium wydajności lub najzyskowniejszego wykorzystania dostępnych zasobów — można by się było zapewne dopracować jednoznacznych, algorytmicznych recept na postępowanie. Z chwilą jednak, gdy dochodzi do głosu postawa moralna, tylko heurystyczne [podkreślenie M. G.] wskazówki do działania są możliwe: takie, co to nie mogą się powołać na byłą skuteczność rozwiązań znanych i wypróbowanych ani nie mogą przyobieczać skuteczności przyszłych poczynań; mogą co najwyżej zaoferować szansę, że da się uniknąć skutków najgorszych (Bauman, 1996, s. 301).

Etyka ponowoczesna, zbudowana na postawie lęku, jest zatem podporządkowana „zasadzie niepewności”. „Przepowiednię katastrofy powinniśmy traktować z większą uwagą niż obietnicę szczęśliwości” — pisze Zygmunt Bauman (1996, s. 301).

Tak odwróciła się współcześnie modernistyczna wiara w nieskończony postęp ku powszechnej szczęśliwości. Raczej już zachowywać i zapobiegać niż rozwijać i doskonalić²⁰, gdyż z mocy technologii wywiedzionej z ideału władzy człowieka nad przyrodą Francisca Bacona rodzi się lęk przed zagładą, i tak „człowiek wkracza do świata etycznego ze strachu, a nie z miłości” (Ricoeur, 1986, s. 31).

Mądra odwaga życia, ku której może prowadzić edukacja, nie jest do pomyślenia ani bez „zasady lęku”, ani bez „zasady nadziei”²¹. Jest raczej tak, jak twierdzi Paul Ricoeur, że „wszelka prawdziwa edukacja polega nie na bezpośrednim usuwaniu lęku, lecz na jego pośrednim uwzniośnianiu w nadziei na jego ostateczne wygaśnięcie” (Ricoeur, 1986, s. 45).

Taka strategia heurystyczna daje przynajmniej szansę na sensowne manipulowanie substratami „rachunku szczęścia” w świecie, w którym postmodernistyczna ironia i dystans wobec rzeczywistości oraz siebie odbiera moc sprawczą poprzestawianiu na dobrze znanych algorytmach myślenia i działania. Wydaje się, że właśnie postawa *heurisko* w rozmaitych strategiach edukacyjnych może zaspokajać potrzebę podmiotowości i sprawstwa, dając równocześnie nadzieję na wolność oraz sens etyczny „w tym szaleństwie” świata pozbawionego metody.

Jak jednak w praktyce dokonać translacji pojęć owej Arystotelesowskiej *fronesis*, wiedzy moralnej, na język działania?

²⁰ Por. tu koncepcję Hansa Jonasa (1984).

²¹ Pojęcie wprowadzone przez Ernsta Blocha w jego głośnej książce *Das Prinzip Hoffnung* (1959): „Jakże często coś wygląda tak, że mogłoby być. Albo wręcz, że mogłoby być inne niż było dotychczas, że zatem można z tym coś zrobić. To jednak nie byłoby możliwe, gdyby nie owo coś możliwego w nim i przed nim. Tu otwiera się szerokie pole, trzeba pytać o więcej niż dotąd” (cyt. za: Geier, 2000, s. 243).

Podejmowanie decyzji moralnej polega właśnie na tym, by w konkretnej sytuacji wybierać tylko to, co słuszne, tj. to, co słusznie, konkretnie widzieć w tej sytuacji i w niej to uchwytować. A więc również ktoś taki musi sięgać po właściwe środki i jego działanie musi być prowadzone równie rozważnie jak działanie rzemieślnika (Gadamer, 1993, s. 299).

W analizie istoty *fronesis* można wskazać kilka konstytutywnych momentów, które czyniłyby zadość temu pytaniu, choćby to, że *techne* się uczymy „i możemy ją także zapomnieć. Nie uczymy się jednak wiedzy moralnej i nie możemy jej także zapomnieć. [...] Raczej jesteśmy zawsze w sytuacji zmuszonych do działania [...], a więc musimy stale mieć i stosować wiedzę moralną” (Gadamer, 1993, s. 299).

Według Niklasa Luhmanna²² „emancypacja jednego człowieka oznacza niepewność drugiego. Jeśli tylko wyjdzie się poza proste zsumowanie relacji podmiotowych i uwzględni wymiar społeczny, wyjdzie na światło dzienne ta społeczna ambiwalencja «mieszczańskiego» programu wolności. Nie dokonujemy tu asocjacji władzy ani przemocy. Lecz ta druga strona wolności, rezygnacja z ustalenia jej zastosowania, jest nieodzowna, ponieważ inni nie mogą wiedzieć, jak jest ona stosowana” (Luhmann, 2002, s. 197; przekład M. G.). Za formę remedium uchodzi w demokratycznych społeczeństwach umowa, lecz Luhmann twierdzi, że jest to wsparcie zbyt formalne, pomoc o ograniczonej skuteczności:

Można skondensować wolność stanowienia umów jako wolność do rezygnacji z wolności, ale tym sposobem nie ureguluje się drugiej strony programu wolności — owego przyrostu niepewności (Luhmann, 2002, s. 197; przekład M. G.).

Człowiek ze swej natury jest skazany na dokonywanie wyborów i podejmowanie decyzji, jest — jak pisał Jean-Paul Sartre — „skazany na wolność”. W przestrzeni społeczno-kulturowej, w świecie, po którym *homo viator* peregrynuje, gdzie, jak twierdzi Gadamer, przywołując słowa Goethego, „wszystko jest symbolem”²³, w hermeneutycznym świecie znaczeń i sensów me-

²² Niklas Luhmann (1927–1998) od końca lat sześćdziesiątych XX w. wywierał silny wpływ na niemiecką i międzynarodową socjologię, tworząc własną „szkołę”. Rozbudował teorię systemów autopoietycznych, opierając ją na własnej oryginalnej koncepcji komunikacji. W latach 1968–1993 wykladał socjologię na uniwersytecie w Bielefeld (Niemcy). Jego główne prace to: *Soziologische Aufklärung* (1967–1995), *Funktion der Religion* (1977; przekład pol. pt. *Funkcja religii* (1998, 2007)), *Liebe als Passion. Zur Codierung von Intimität* (1982; przekład pol. pt. *Semantyka miłości. O kodowaniu intymności* (2003)), *Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie* (1984; przekład pol. pt. *Systemy społeczne. Zarys ogólnej teorii* (2003)), *Die Wirtschaft der Gesellschaft* (1988), *Das Recht der Gesellschaft* (1993), *Die Realität der Massenmedien* (1996), *Die Gesellschaft der Gesellschaft* (1997).

²³ „Wszystko, co zachodzi, jest symbolem, i o ile w pełni przedstawia siebie, wskazuje na całą resztę” (list J. W. Goethego do F. Schuberta z 3 kwietnia 1818 r.) W tym samym duchu Friedrich Schlegel twierdził, iż „wszelka wiedza jest symboliczna” (*Neue Philosophische Schriften*, hrsg. J. Korner, Frankfurt a. Main 1935, s. 123; cyt za: Gadamer, 1993, s. 100).

dium²⁴ decyzyjnym, pozwalającym „widzieć rzeczy, a nie ich przedstawienie”, jest heurystyka jako narzędzie poszukiwania własnej autonomii, wewnętrznej wolności, które służy „transformacji tego, co nieprawdopodobne, w to, co prawdopodobne”, niczym światło wydobywa z mroku sensy i przydaje życiu sensu „[...] wykuwania sobie niepewnej drogi poprzez eratyczne głązy upadłego wszechświata, wymykającego się pod każdym względem samemu sobie, ku światu bardziej umocnionemu w bycie, którego jedynie zmienne i niepewne odbłaski można dostrzec z ziemi” (Marcel, 1984, s. 158).

By wyruszyć w tę podróż, potrzeba wyobraźni. Należy odnaleźć w sobie wyobraźnię dziecka, „wewnętrznego dziecka”. Jeśli ona uschnie w nas i skarleje, to wlokąc za sobą w pyle gościńca rudymenty skrzydeł, staniemy się całkowicie dorosli²⁵, gotowi, serio. „Myślenie pozbawione dzieciństwa [...], kiedy ci, którzy uchodzą za dzieci bądź młodzież, przestają być niepewnym siedliskiem człowieka, możliwością wyłaniania się idei” (Lyotard, 1988, s. 139) staje się skostniałe i blade — wraz z racjonalnym pragmatyzmem dorosłości znika nadzieja na filozoficzne „współnictwo” w Arystotelesowskim zdziwieniu światem; umysł jest już tylko realny, skończony, a nie potencjalny i zawsze otwarty w swoim stawaniu się.

Każdy człowiek, każda mniej lub bardziej „neurotyczna osobowość naszych czasów”²⁶, musi sam poszukiwać, mozolnie „dorabiać się” sensu własnej egzy-

24 Pojęcie medium stosuję za N. Luhmannem: „Te osiągnięcia ewolucyjne, które zawiązują się na owych miejscach pęknięć komunikacji i z funkcjonalną precyzją służą transformacji tego, co nieprawdopodobne, w to, co prawdopodobne, nazwijmy mediami” (Luhmann, 1987, s. 220). „Idea «medium» polega na tym, że istnieje pewien obszar luźnych sprzężeń występujących masowo elementów: cząsteczek powietrza, fizykalnych nośników światła — «światło» nie jest pojęciem fizycznym, lecz pojęciem dla medium, w którym coś widzimy. Bez światła [...] nic nie widzimy. Oznacza to, że istnieje oczywista różnica między niewidzialnym medium a widzialną «formą», jak teraz bym powiedział, albo kształtem” (Luhmann, 2007, s. 226; przekład M. G.). „Każda forma służy oznaczeniu [*der Bezeichnung*] czegoś przez nią określonego [*Bestimmen*], a przez to — odróżnieniu tego wszystkiego, co w danej chwili zostaje pominięte. Wiedza sprawdza się dopiero jako forma dwustronna: ze stroną tego, co dobrze znane i dające się ponownie zastosować, oraz z otaczającą to, lecz pomijaną «unmarked space». Forma zostaje nakierowana na to, co przez nią jest oznaczane [*Bezeichnete*], w naszym przypadku zatem na to, co się wie [*das Gewußte*], i aktualizuje jego powtarzalność, kondensację, konfirmację, generalizację. Przy tym pozostaje wykluczone to, co nieoznaczone [*das Nichtbezeichnete*], właśnie owa «unmarked space», lecz zawarte *implicite* jako wykluczone” (Luhmann, 2002, s. 99–100; przekład M. G.; por. rozdział na ten temat pt. *Medium und Form*, s. 82–101).

²⁵ „Chcą z dzieciństwa uciec jak najszybciej i jeszcze nie wiedzą, jak bardzo będą żałować tego, co zostawiają za sobą. Przeżywając głęboko swoje smutki i zawody, wzdychają: «kiedyż będę duży...» i spoglądają na dorosłych z zazdrością. Śpieszą się do spełnienia swoich tęsknot, realizacji swoich szans. Nie wiedzą jeszcze, że te spełnienia niewiele będą miały wspólnego z oczekiwaniem; że to, co wydawało się z daleka tak bardzo warte zabiegów i łatwe do zdobycia, pozostanie zawsze dalekie i nieosiągalne, a po próbach realizacji osadzi się w sercu gorycz rozczarowania” (B. Kryda, *Posłowie*. W: Korczak, 1991, s. 199).

²⁶ „[...] mówiąc o neurotycznej osobowości naszych czasów mam na myśli nie tylko to, że istnieją neurotycy mający pewne zasadnicze cechy wspólne, ale także to, że te podstawowe podobieństwa są głównie produktem trudności istniejących w naszych czasach i w naszej kulturze” (Horney, 1982, s. 39–40).

stencji, zdobywać tożsamość podmiotową. Według Andrei Folkierskiej „owa tożsamość zdobywana jest w wysiłku bytu przytomnego w świecie. Wysiłek ów jest tworzeniem samowiedzy osiągananej w powracaniu do siebie od tego, co inne, to znaczy w teoretyczno-praktycznym przyswajaniu sobie tego, co «obce», niezrozumiałe, nieprzejrzyste. To przyswajanie jest dialektyką posłuchu i nieposłuszeństwa, dialektyką, która jest samą «istotą» doświadczenia wychowującego. Wysiłek bycia jest zmierzaniem ku prawdzie, jest doświadczaniem prawdy wciąż na nowo uobecnionej w negatywności samego doświadczenia” (Folkierska, 1990, s. 110).

Człowiek sam dla siebie formy nie potrzebuje, jest mu ona potrzebna wyłącznie po to, aby inny człowiek mógł go dostrzec, odczuć, poznać:

Człowiek nie potrzebuje być kimś innym, aby być sobą, lecz nie wystarcza mu również to, jaki jest, i taki już będzie. [...] Człowiek jest kimś przez to, że staje się sobą (Łukaszewicz, 1990, s. 286).

To bycie sobą stanowi ludzką tożsamość, czyli względną jednakowość, stabilną strukturę identyfikacji i wyraźne samookreślenie, „poczucie, że jest się kimś szczególnym, a jednocześnie zintegrowanym w obrębie społecznego układu odniesienia, w którym się odgrywa określoną rolę” (Suska, 2001, s. 111).

Choć każdy pojedynczy człowiek jest ograniczony czasem i miejscem, to „zarazem stanowi organiczną cząstkę całej wspólnoty ludzkiej, prawomocne ogniwo w procesie «nieprzerwanego trwania pokoleń»” (Sikora, 1978, s. 27). „Tworząc tę holistyczną więź, okazuje swoim postępowaniem, że się uważa za obywatela całego świata, że jego serce nie jest jakąś wyspą, odgranicezoną całkiem od reszty ziemi, ale kontynentem, który się styka ze wszystkimi innymi” (Bacon, 2003, s. 89).

Bibliografia

- Aronson, E. (2004). *Człowiek — istota społeczna*. Przeł. J. Radzicki. Wyd. 11. Warszawa: PWN.
- Bacon, F. (2004). *Szkice polityczno-etyczne*. Przeł. S. Pyrowicz. Warszawa: DeAgostini-Altaya [na podstawie wyd. z 1909 r.].
- Bauman, Z. (1996). *Etyka ponowoczesna*. Warszawa: PWN.
- Bednarek, S., Jastrzębski, J. (1996). *Encyklopedyczny przewodnik po świecie idei. Od absolutu do zermomszczyzny*. Wrocław: Wyd. Astrum.
- Blackburn, S. (1998). *Oksfordzki słownik filozoficzny*. Red. nauk. J. Woleński, przeł. C. Cieśliński i in. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Blankerz, H. (1982). *Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart*. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Bloch, E. (1959). *Das Prinzip Hoffnung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bocheński, J. (1992). *Sto zabobonów. Krótki filozoficzny słownik zabobonów*. Kraków: Philed.
- Cialdini, R. B. (2004). *Wywieranie wpływu na ludzi. Teoria i praktyka*. Przeł. B. Wojciszke, Wyd. 4 nowe, uzup. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

- Copleston, F. (1989). *Historia filozofii*. T. VIII: *Od Benthama do Russela*. Przeł. B. Chwedeńczuk. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Eating to Lower Your High Blood Cholesterol* (1987). U.S. Department of Health and Human Services, NIH Publication, nr 87-2920, IX 1987.
- Feyerabend, P. K. (1996). *Przeciw metodzie*. Przeł. S. Wiertlewski, red. K. Zamiara. Wrocław: Siedmioróg.
- Folkierska, A. (1990). *Wychowanie w perspektywie hermeneutycznej*. W: Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Ku pedagogii pogranicza*. Toruń: UMK. Ośrodek Studiów Kulturowych i Edukacyjnych, s. 99–116.
- Folscheid, D. (2000). *Wielkie daty filozofii nowożytnej i współczesnej*. Przeł. J. Niecikowski. Warszawa.
- Gadamer, H.-G. (1993). *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*. Przeł. B. Baran. Kraków: Inter Esse.
- Geier, M. (2000). *Gra językowa filozofów. Od Parmenidesa do Wittgensteina*. Przeł. J. Sidorek. Warszawa: Fundacja Aletheia.
- Gigerenzer, G., Todd, P. M. (1999). *Simple Heuristics That Make Us Smart*. [„Evolution und Cognition Series”]. Oxford: Oxford University Press.
- Green, J. (1986). *The Slang Thesaurus*. London: Penguin Books.
- Hartman, J. (1997). *Heurystyka filozoficzna*. Wrocław: Leopoldinum.
- Hegel, G. W. F. (1990). *Encyklopedia nauk filozoficznych*. Przekł., wstęp i komentarz Ś. F. Nowicki. Warszawa: PWN.
- Hessen, S. (1973). *Filozofia — kultura — wychowanie*. Wstęp T. Nowacki, oprac. M. Hessenowa. [„Źródła do Dziejów Myśli Pedagogicznej”, 12]. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Hobbes, Th. (1954). *Lewiatan czyli Materia, forma i władza państwa kościelnego i świeckiego*. Przeł. C. Znamierowski. Warszawa.
- Honderich, T. (red.). (1998). *Encyklopedia filozofii*. T. 1. Przeł. J. Łoziński. Poznań: Zysk i S-ka.
- Horney, K. (1982). *Neurotyczna osobowość naszych czasów*. Przeł. H. Grzegółowska. Warszawa: PWN.
- Jaspers, K. (2000). *Autorytety: Sokrates, Budda, Konfucjusz, Jezus*. Przeł. P. Bentkowski, R. Flaszak. Warszawa: Wyd. KR.
- Jonas, H. (1984). *The Imperative of Responsibility. In Search of an Ethics for the Technological Age*. Chicago: University of Chicago Press.
- Kaheman, D., Tversky, A. (1973). *Of the Psychology of Prediction*. „Psychological Review”, nr 80, s. 237–251.
- Kapuściński, R. (2007a). *Lapidarium IV*. Wyd. 5. Warszawa: Czytelnik.
- Kapuściński, R. (2007b). *Lapidarium VI*. Warszawa: Czytelnik.
- Kopaliński, W. (1985). *Słownik mitów i tradycji kultury*. Warszawa: PIW.
- Korcza J. (1991). *Kiedy znów będę mały*. Oprac. B. Kryda. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Król, M. (2011). *Wiedza i mądrość nie idą w parze*. „Dziennik Gazeta Prawna”, 19 I, <http://wiadomości.dziennik.pl/opinie/artykuły/318295,wiedza-i-madrosoc>.
- Lichtenberg, G. Ch. (2005). *Pochwała wątpienia. Bruliony i inne pisma*. Wybór, przekład, wstęp i przypisy T. Zatorski. Gdańsk: Słowo/Obraz Terytoria.
- Luhmann, N. (1967–1995). *Soziologische Aufklärung*. Bd. 1–6. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Luhmann, N. (1977). *Funktion der Religion*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp Verlag.
- Luhmann, N. (1982). *Liebe als Passion. Zur Codierung von Intimität*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp Verlag.
- Luhmann, N. (1984). *Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp Verlag.

- Luhmann, N. (1987). *Soziale Systeme. Grundriss einer Theorie*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp Verlag.
- Luhmann, N. (1988). *Die Wirtschaft der Gesellschaft*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp Verlag.
- Luhmann, N. (1993). *Das Recht der Gesellschaft*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp Verlag.
- Luhmann, N. (1996). *Die Realität der Massenmedien*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Luhmann, N. (1997). *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp Verlag.
- Luhmann, N. (2007). *Einführung in die Systemtheorie*. Hrsg. D. Baecker. Heidelberg: Carl-Auer Verlag.
- Luhmann, N. (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Hrsg. D. Lenzen. Frankfurt a. Main: Suhrkamp Verlag.
- Liotard, J.-F. (1998). *Postmodernizm dla dzieci. Korespondencja 1982–1985*. Przeł. J. Migasiński. Warszawa: Fundacja Aletheia.
- Łukaszewicz, R. (1990). *W poszukiwaniu alternatywy humanistycznej: od zaufania edukacji do zaufania człowiekowi*. W: B. Suchodolski (red.), *Alternatywna pedagogika humanistyczna*. Konferencja w Jabłonie k. Warszawy w dniach 29 listopada–1 grudnia 1984. Zbiór studiów. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Manis, M., Shelder, J., Jonides, J., Nelson, T. E. (1993). *Availability Heuristic in Judgments of Set Size and Frequency of Occurrence*. „Journal of Personality and Social Psychology”, nr 65, s. 448–457.
- Marcel, G. (1984). *Homo viator. Wstęp do metafizyki nadziei*. Przeł. P. Lubicz. Warszawa: Instytut Wydawniczy Pax.
- Michalewicz, Z., Fogel, D. B. (1999). *How to Solve It: Modern Heuristics*. Berlin: Springer Verlag.
- Mikołaj z Kuzy (1997). *O oświeconej niewiedzy*. Przeł. i przypisy I. Kania, wprowadzenie A. Kijewska. Kraków: Znak.
- Nawroczynski, B. (1987). *Dzieła wybrane*. T. 2: *Zasady nauczania*. Warszawa: WSiP.
- Nisbett, R., Ross, L. (1980). *Human Inference. Strategies and Shortcomings of Social Judgment*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Plous, S. (1993). *The Psychology of Judgment and Decision Making*. New York: Mc Graw-Hill.
- Popper, K. R. (1992). *Wiedza obiektywna. Ewolucyjna teoria epistemologiczna*. Przeł. i przypisy A. Chmielewski. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Pratkanis, A. R. (1988). *The Attitude Heuristic and Selective Fact Identification*. „British Journal of Social Psychology”, nr 27, s. 257–263.
- Pratkanis, A. R. (1989). *The Cognitive Representation of Attitudes*. W: A. R. Pratkanis, S. J. Breckler, A. G. Greenwald (eds.), *Attitude Structure and Function*. Hillsdale–New York: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., s. ?
- Pratkanis, A. R., Greenwald, A. G. (1989). *A Socio-cognitive Model of Attitude Structure and Function*. „Advances in Experimental Social Psychology”, ed. L. Berkowitz, vol. 22. New York: Academic Press.
- Rayward-Smith, V. J., Osman, I. H. (1996). *Modern Heuristic Search Methods*. Hoboken: John Wiley & Son, Ltd.
- Reeves, Ch. R. (ed.). (2000). *Modern Heuristic Techniques for Combinatorial Problems*. New York: McGraw–Hill.
- Ricoeur, P. (1986). *Symbolika zła*. Przeł. S. Cichowicz, M. Ochab. Warszawa: Instytut Wydawniczy Pax.
- Schwarz, N., Bless, H., Strack, F., Klumpp, G., Rittenauer-Schatka, H., Simmons, A. (1991). *Ease of Retrieval as Information. Another Look at the Availability Heuristic*. „Journal of Personality and Social Psychology”, nr 61, s. 195–202.
- Schweder, R. (1977). *Likeness and Likelihood in Everyday Thought. Magical Thinking in Judgments about Personality*. „Current Anthropology”, nr 18, s. 637–658.

- Sherman, S. J., Corty, E. (1984). *Cognitive Heuristics*. W: R. S. Wyer, T. K. Srull (eds.), *Handbook of Social Cognition*. Hillsdale–New York: Lawrence Erlbaum Associates, s.189–286.
- Signorielli, N., Gerbner, G., Morgan, M. (1995). *Violence on Television. The Cultural Indicators Project*. „Journal of Broadcasting and Electronic Media”, nr 39, s. 278–283.
- Sikora, A. (1978). *Filozofowie XVII wieku*. Warszawa: KAW.
- Stein, R. I., Nemeroff, C. J. (1995). *Moral Overtones of Food. Judgments of Others Based on What They Eat*. „Personality and Social Psychology Bulletin”, nr 21 (5), s. 480–490.
- Stirner, M. (1995). *Jedyny i jego własność*. Przeł. J. i A. Gajlewiczowie. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Suska, M. (2001). *Tożsamość a system wartości i postawy współczesnej młodzieży*. W: T. Bajkowski, K. Sawicki (red.), *Tożsamość osobowa a tożsamości społeczne. Wyzwania dla edukacji XXI wieku*. Białystok: Trans Humana.
- Tokarczyk, R. (1987). *Hobbes*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Tversky, A., Kahneman, D. (1973). *Availability. A Heuristic for Judging Frequency and Probability*. „Cognitive Psychology”, nr 5, s. 207–232.
- Tversky, A., Kahneman, D. (1974). *Judgment under Uncertainty. Heuristics and Biases*. „Science”, nr 185, s. 1124–1131.
- Ustawa z 27 lipca 2005 r. „Prawo o szkolnictwie wyższym”, DzU nr 164, poz. 1365 [tekst z 16 XII 2011 r., ujednolicony przez Kancelarię Sejmu RP].
- Which Cereal to Breakfast*, „Consumer Reports”, 02. 1981, s. 68–75.
- Ziemiński, Z. (1976). *Logika praktyczna*. Wyd. 10 przejrzane. Warszawa: PWN.