

DOMINIK BORAWSKI

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Instytut Pedagogiki i Psychologii

Zakład Psychologii

WSPIERANIE ROZWOJU MĄDROŚCI. PERSPEKTYWA DIALOGOWA

Artykuł przedstawia wewnętrzną aktywność dialogową jako jedną z potencjalnych dróg rozwijania mądrości rozumianej przede wszystkim w kategoriach myślenia dialektycznego. Autor dokonuje próby wyjaśnienia związków między wewnętrzną dialogowością a myśleniem dialektycznym oraz opisuje towarzyszące wewnętrznym dialogom procesy poznawcze związane z aktywnością wyobraźniową, zarządzaniem uwagą, metapoznaniem i posługiwaniem się wiedzą pojęciową o treści wieloznacznej. Aktywny udział tych procesów wydaje się niezbędny do uzyskiwania w ramach aktywności dialogowej dialektycznych efektów, w tym przede wszystkim: akceptowania kontradycji i integrowania różnych punktów widzenia. W końcowej części artykułu zostały opisane praktyczne sposoby wspierania mądrości odwołujące się do trzech przejawów wewnętrznej dialogowości: dialogów tożsamościowych, dialogów temporalnych oraz dialogów symulujących społeczne interakcje.

Słowa kluczowe: mądrość; wewnętrzna dialogowość; dialogowe Ja; myślenie dialektyczne.

WPROWADZENIE

Niniejszy artykuł stanowi próbę przedstawienia perspektyw teoretycznych i wynikających z nich praktycznych propozycji związanych ze wspieraniem rozwoju mądrości za pomocą oddziaływań psychologicznych. Na samym początku należy jednak zauważyć, że sama idea optymalizowania mądrości może być uznana za kontrowersyjną. Potoczne koncepcje mądrości zakładają bowiem, że

Adres do korespondencji: DOMINIK BORAWSKI – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach, Instytut Pedagogiki i Psychologii, Zakład Psychologii, ul. Krakowska 11, 25-029 Kielce; e-mail: dominikborawski@gmail.com

jest ona pochodną dojrzałego wglądu w naturę zjawisk intra- oraz interpersonalnych, uzyskiwanego w toku nabywania nowych doświadczeń i rozwijanego z wiekiem. Co więcej, przekonanie to tak mocno przeniknęło świat kultury i sztuki, że jego wytwory utożsamiają mądrość z wizerunkiem nobliwych postaci przyprószonych siwizną i stanowiących swoistą imaginację Jungowskiego archetypu mędrca. Takie rozumienie zjawiska stawiałoby pod znakiem zapytania możliwość nabywania mądrości w okresach rozwojowych poprzedzających średnią i późną dorosłość. Czy zatem mądrości rzeczywiście można się nauczyć? Odpowiedź na to pytanie wydaje się w ogromnym stopniu zależeć od sposobu definiowania samej mądrości. Okazuje się bowiem, że bardzo często teoretyczne koncepcje mądrości koncentrują się jedynie na określaniu samych kryteriów tej złożonej dyspozycji, nie wskazując potencjalnych ścieżek jej nabywania. Co więcej, również w wielu propozycjach naukowych pojawia się mniej lub bardziej wyraźna sugestia łącząca mądrość z dojrzałością definiowaną wiekiem biologicznym.

PSYCHOLOGICZNE KONCEPCJE MĄDROŚCI

Psychologia jako nauka proponuje kilka wiodących podejść do wyjaśnienia zjawiska mądrości. W ramach pierwszego mądrość rozpatruje się jako rezultat wcześniejszych doświadczeń składających się na dynamiczne procesy rozwiązywania życiowych dylematów. Przykładem mogą być teorie Junga, a zwłaszcza Eriksona (por. Carr, 2004). Zgodnie z propozycją Eriksona mądrość ujawnia się w późnej dorosłości jako pokłóście zmagania, w których jednostka oscyluje pomiędzy poczuciem integralności a rozpaczą. Konstruktywne rozwiązanie tego dylematu prowadzi do mądrości, która przejawia się w akceptacji siebie – wraz ze wszystkimi sukcesami i porażkami – oraz swoich bliskich, zwłaszcza rodziców, pomimo popełnionych przez nich błędów (Erikson i Erikson, 1997). Mądrość w świetle tej teorii może pojawić się dopiero powyżej 60 roku życia, zatem relatywnie późno, i tylko w przypadku konstruktywnego poradzenia sobie z wcześniejszymi wyzwaniem rozwojowym. Inne ujęcie rozpatruje mądrość jako złożoną cechę, inteligencję wyższego rzędu będącą syntezą wielu właściwości psychicznych (w tym elementów poznawczych, refleksyjnych i afektywnych) (Kunzmann i Baltes, 2005; Kunzmann i Thomas, 2015). Tak rozumiana mądrość opiera się na systemie wiedzy eksperckiej dotyczącej sensu życia i właściwości ludzkiej natury (Kunzmann, 2004). Wiedza ta z jednej strony jest rozległa i ogólna, z drugiej strony może być z łatwością aplikowana do szczegółowych kontek-

stów i okoliczności. W genezie mądrości jako wiedzy eksperckiej wyższego rzędu twórcy koncepcji dużą rolę przypisują długiemu procesowi uczenia się, silnej motywacji wewnętrznej i wsparciu społecznemu, w tym przewodnictwu mentorów oraz umiejętności radzenia sobie z porażkami i krytycznymi wydarzeniami w ciągu życia. Podobnie jak w ujęciu eriksonowskim przewiduje się, że mądrość osiąga punkt szczytowy w późnej dorosłości. Bardziej szczegółowa analiza tego typu znawstwa opiera się na pięciu kryteriach (Kunzmann i Baltes, 2005). Pierwsze dwa – wiedza faktograficzna i wiedza proceduralna – są typowe dla systemów eksperckich każdego typu. Pozostałe trzy kryteria mają charakter specyficzny. Osadzenie w biegu życia odnosi się do znajomości wielu kontekstów życiowych oraz dynamiki dążeń i celów życiowych w toku rozwoju ontogenetycznego. Kryterium to obejmuje zatem perspektywę całego życia w wymiarze zarówno horyzontalnym (różne obszary aktywności życiowej), jak i wertykalnym (zmiany na przestrzeni czasu). Relatywizm wartości i tolerancja dotyczą wrażliwości na indywidualne oraz kulturowe różnice w zakresie postrzegania wartości i priorytetów życiowych, a także uwzględniania tych różnic w odnoszeniu się do problematyki sensu życia. Tak rozumiana mądrość dąży do zrównoważenia interesu jednostki z interesem grupowym i społecznym. Trzecie kryterium specyficzne – świadomość niepewności i radzenie sobie z nią – stanowi rozwinięcie przypisywanej Sokratesowi sentencji *Oida ouden eidos* („Wiem, że nic nie wiem”) i odnosi się do wiedzy o ludzkich ograniczeniach poznawczych w zakresie rzetelnego przetwarzania informacji, przewidywania następstw wydarzeń czy przyznawania racji w sporach i konfliktach oraz uwzględniania jej przy opracowywaniu strategii rozwiązywania problemów. Warto zauważyć, że wspomniane kryteria (zwłaszcza specyficzne) kładą akcent na ujmowanie w ramach mądrego osądu odmiennych punktów widzenia, zróżnicowania zjawisk, a także wynikającej z niego złożoności i dynamiki zdarzeń życiowych. Niektóre teoretyczne ujęcia problematyki mądrości prowadzą owe rozważania o krok dalej i podejmują ideę już nie tyle tolerowania zróżnicowania, co przede wszystkim równoważenia mechanizmów psychicznych i wzajemnego zestawiania odmiennych punktów widzenia. Przykładowo Birren i Fisher (1990) w mądrości upatrują zrównoważenia przeciwnych biegunów emocji i obojętności, działania i beczynności, wiedzy i wątpliwości, Labouvie-Vief (1990) – integracji procesów logicznych z procesami subiektywnymi, a Kramer (1990) – równowagi pomiędzy poznaniem a afektem oraz procesów świadomych i automatycznych. Zrównoważona teoria mądrości Sternberga (1998) zakłada, że mądrość jest efektem stosowania inteligencji praktycznej, której domeną jest rozwiązywanie niejasno zdefiniowanych problemów z wieloma możliwymi rozwiązaniami. Swoistym rdzeniem

inteligencji praktycznej jest wiedza ukryta mająca charakter proceduralny i będąca pochodną procesu kumulowania się ludzkich doświadczeń w specyficznych kontekstach życiowych (Reznitskaya i Sternberg, 2004). Według Sternberga wiedza ta stanowi podstawę mądrości przejawiającej się w rozwiązywaniu złożonych problemów poprzez równoważenie korzyści intrapersonalnych (interes jednostki), interpersonalnych (interes innych osób zaangażowanych w rozstrzyganą sytuację) oraz pozaosobowych (dobro ogółu). Wynikiem mądrości jest zazwyczaj decyzja o podjęciu adekwatnych działań, które z kolei podlegają zasadzie równowagi reakcji między: (1) przystosowaniem do środowiska, (2) twórczym wpływaniem i modyfikowaniem go, (3) zmianą środowiska społecznego na lepiej dopasowane do wiedzy, umiejętności i wartości reprezentowanych przez jednostkę. Gdyby spróbować zestawić dotychczas zarysowane koncepcje teoretyczne, uzyskalibyśmy obraz mądrości jako przede wszystkim złożonej dyspozycji do rozwiązywania ważnych dylematów rozwojowych i równoważenia w procesie rozwiązywania problemów różnych perspektyw temporalnych oraz odmiennych punktów widzenia zarówno intrapersonalnych, jak i interpersonalnych. Słabszym punktem tych koncepcji pozostaje jednak to, że nie ukazują one możliwości nabywania i rozwijania zdolności do mądrego podejmowania decyzji przed okresem późnej dorosłości, zakładając mniej lub bardziej bezpośrednio, że jest ona przede wszystkim pochodną doświadczeń życiowych jako takich. Takie postawienie sprawy w praktyce jednak marginalizuje czynnik aktywności własnej podmiotu w procesie nabywania mądrości we wcześniejszych okresach rozwojowych.

Mądrość jako postformalne myślenie dialektyczne

Spośród przedstawianych w literaturze koncepcji teoretycznych najwięcej przestrzeni na potencjalny rozwój mądrości na drodze świadomie ukierunkowanej aktywności poznawczej podmiotu pozostawia konceptualizacja mądrości jako umiejętności w zakresie stosowania myślenia dialektycznego (Basseches, 1984). Koncepcja ta jednak nie podpowiada wprost, w jaki sposób można rozwijać tę umiejętność, a raczej skupia się na kryteriach dialektycznego rozwiązywania złożonych dylematów i problemów zarówno teoretycznych, jak i praktycznych. W literaturze myślenie dialektyczne (czyli postformalne) jest przeciwstawiane myśleniu formalnemu i, patrząc z perspektywy rozwojowej, stanowi alternatywny dla niego sposób funkcjonowania poznawczego, mogący ujawnić się od okresu późnej adolescencji. Specyfika myślenia dialektycznego jest pochodną świadomości relatywistycznego charakteru wiedzy, zdolności akceptacji przeci-

wieństw oraz kompetencji w integrowaniu kontradycji w ramach dialektycznej całości (Wu i Chiou, 2008). Od strony poznawczej myślenie dialektyczne pozwala na rozpatrywanie problemów z wielu różnych perspektyw, dostarcza poznawczej otwartości i gotowości do zmiany toku rozumowania, umożliwia zwracanie szczególnej uwagi na potencjalne różnice i sprzeczności w obrębie idei i pomysłów, następnie tworzenie kreatywnych połączeń i syntezy systemów wiedzy, które wcześniej mogły wydawać się niespójne i opozycyjne (Besseches, 1984; Labouvie-Vief, 1990). Biegłość w stosowaniu zarysowanego powyżej myślenia dialektycznego, uzupełniona o bogatą wiedzę życiową, stanowi poznawcze zaplecze, niezbędne do podejmowania mądrych decyzji, które spełniałyby kryterium Sternbergowskiej równowagi odmiennych interesów, reakcji i punktów widzenia. Co ważne, nabywanie tak rozumianej mądrości jest możliwe już w okresie późnej adolescencji.

Dialog jako potencjalne źródło nabywania mądrości

Jak sugerują Oleś i Hermans (Oleś, 2011; Hermans i Oleś, 2013), jedną z możliwych dróg kształtowania się mądrości może stanowić wewnętrzna aktywność dialogowa, polegająca m.in. na wchodzeniu w analogiczne do towarzyszących sytuacjom społecznym dyskusje z samym sobą, przejawiające się w konfrontowaniu i uzgadnianiu różnych, aktualnie dostępnych punktów widzenia (Oleś, 2009b; Puchalska-Wasył, 2016a). Zdaniem wielu badaczy znaczna część doświadczenia człowieka opiera się na takim wyobrażonym dialogu (Watkins, 1999). Według Olesia (2009a) dialogi wewnętrzne najczęściej przejawiają się w: (1) symulacji relacji społecznych, np. podczas wyobrażonej rozmowy z przełożonym, (2) konwersacji z niedostępną osobą, np. zmarłym członkiem rodziny, bądź (3) wymianie racji między różnymi aspektami Ja, np. wyrażanie wątpliwości w momencie podejmowania decyzji. Natomiast w świetle badań Puchalskiej-Wasył jedną z metafunkcji dialogów wewnętrznych jest wgląd rozumiany jako uzyskiwanie nowego punktu widzenia, rady bądź dystansu do problemu (Puchalska-Wasył, 2007, 2016b). Zgodnie z ujęciem Hermansa (2003) aktywność dialogowa jest możliwa dzięki dialogowemu Ja, rozumianemu jako dynamiczna wielość względnie autonomicznych pozycji obdarzonych głosem i zlokalizowanych w przestrzeni umysłu, które wchodzą we wzajemne interakcje, tak jak – analogicznie – człowiek wchodzi w interakcje społeczne, np. w procesie negocjacji. Dialogowe Ja stanowi połączenie charakterystyk czasowych i przestrzennych, konstytuowane jest bowiem poprzez wielość głosów, z których każdy ma konkretną lokalizację w czasie i przestrzeni (Hermans, 2013). W świe-

tle teorii Hermansa myślenie dialogowe korzysta zarówno z pozycji Ja wewnętrznych, jak i zewnętrznych (Hermans, 2001, 2013). Pozycje wewnętrzne są traktowane przez Ja jako część siebie (np. Ja – mąż, Ja – syn), zewnętrzne zaś są spersonalizowanymi elementami ważnego dla Ja otoczenia (np. moja żona, mój ojciec). Cały proces związany z przyjmowaniem pozycji oraz ich zmianą jest niezwykle dynamiczny z tego względu, że znaczenie poszczególnych pozycji zmienia się w zależności od kontekstu. Co więcej, w obrębie dialogowego Ja istnieje możliwość nie tylko naprzemiennego przyjmowania pozycji, lecz także równoczesnej aktywacji różnych głosów, co z jednej strony może prowadzić do postaw ambiwalentnych i konfliktów wewnętrznych, a z drugiej – stwarza możliwość wieloaspektowego rozumienia świata i dialektycznego równoważenia odmiennych perspektyw (Wu i Chiou, 2008; Oleś, 2009b). Procesy dialogowe nie muszą jednak prowadzić do rezultatów, które spełniałyby kryteria dialektycznego ujmowania dylematów czy rozwiązywania problemów. Nasuwa to pytanie o wzajemną relację między myśleniem dialogowym a dialektycznym. Myślenie dialogowe nawiązuje do dialektycznego w tym znaczeniu, że niektóre jego przejawy prowadzą do integracji przeciwieństw i w naturalny sposób w swoich coraz bardziej rozwiniętych i doskonalszych formach zbliża się do realizacji zasad dialektyki. W tym sensie dialog stanowi swego rodzaju zabieg techniczny, który polega na nagłaśnianiu kontradiktoryjnych punktów widzenia i z pomocą zmysłów (wyobraźnia słuchowa i (lub) wzrokowa) może (ale nie musi) stać się nośnikiem abstrakcyjnej idei dialektycznej (Borawski, 2011). Aby mówić o możliwości nabywania mądrości jako efekcie wewnętrznej aktywności dialogowej, dialog taki musi prowadzić do poszerzenia wglądu o wiedzę zdobytą dzięki zmianie poznawczej perspektywy albo do integracji (choć nie zawsze pełnej) opozycyjnych punktów widzenia. Nie jest to możliwe bez udziału zaawansowanych procesów poznawczych, na które składają się aktywność wyobraźniowa, zarządzanie uwagą, metapoznanie oraz posługiwanie się wiedzą pojęciową o treści wieloznacznej.

DIALOG PROWADZĄCY DO MĄDROŚCI **– ANALIZA KLUCZOWYCH PROCESÓW POZNAWCZYCH**

Procesy wyobraźniowe

Gdy Hermans opisuje dialogi wewnętrzne, wyraźnie używa określenia „wyobrażone” (*imaginal*), co sugeruje istotną rolę wyobraźni w myśleniu dialogo-

wym (Hermans, 1996). I mimo że – jak dotąd – nie przeprowadzono badań nad rolą wyobraźni w dialogach wewnętrznych, wydaje się, że wyobrażenia zarówno wzrokowe, jak i słuchowe mogą nie tylko towarzyszyć, lecz także stanowić istotny składnik myślenia dialogowego. Proces wizualizacji wzrokowej jest zresztą obecny w niektórych technikach dialogowych stosowanych w terapii (Cooper i Cruthers, 1999). Natomiast praktyka życiowa wskazuje na to, że wyobrażenia słuchowa prawdopodobnie odgrywa istotną rolę w dialogowych negocjacjach z samym sobą. Wówczas można niemal wyraźnie słyszeć barwę, ton oraz natężenie głosu wewnętrznego, a także dźwięki języka, co z kolei koresponduje z badaniami, które wykazały, że w obrębie słuchu można rozróżnić modalność werbalną i niewerbalną. Dzięki wyobraźni słowa mogą być odbierane nie tylko w warstwie zmysłowej, ale również jako nośniki znaczeń. Zdaniem Puchalskiej-Wasył i współpracowników, proces wnioskowania o stanach wewnętrznego interlokutora oraz o możliwych reakcjach na naszą wypowiedź odbywa się za pośrednictwem systemu przestrzennego (odpowiedzialnego za tworzenie reprezentacji poznawczych w postaci obrazów), natomiast samo formułowanie treści dialogu pomiędzy rozmówcami dokonuje się w systemie opartym na sądach, będącym podstawą procesów językowych (Puchalska-Wasył, Chmielnicka-Kuter, Jankowski i Bąk, 2008).

UWAGA

Myślenie dialogowe wymaga utrzymywania w polu uwagi bodźców pochodzących z różnych kontekstów i w tym względzie podobne jest do mechanizmów twórczości, w których istotną rolę odgrywa tzw. uwaga poszerzona (por. Nęcka, 2002). Dla prezentowanych analiz szczególnie użyteczna wydaje się koncepcja uwagi intensywnej i ekstensywnej Kolańczyk (1995). Zdaniem autorki, o ile uwaga intensywna obejmuje małą liczbę elementów, które są jednak dobrze uświadomione i wybiórczo selekcyjonowane z pola percepcyjnego, o tyle uwaga ekstensywna obejmuje całe pole percepcyjne. Wydaje się jednak, że o ile myślenie twórcze zwykle łączy się głównie z uwagą ekstensywną (Kolańczyk, 1995), to myślenie dialogowe – prowadzące do dialektycznej integracji zróżnicowanych punktów widzenia, integrujące – prawdopodobnie wykorzystuje oba rodzaje procesów uwagowych. Uwaga intensywna bierze aktywny udział w formułowaniu wyrazistego punktu widzenia jednej z pozycji Ja, potem następuje sekwencyjne przełączenie do perspektywy drugiej pozycji, a za sprawą uwagi eksten-

sywnej uruchamiany jest proces ujęcia obu pozycji jednocześnie i przeszukiwania przestrzeni w celu znalezienia możliwości integracji.

Procesy metapoznawcze

Integracja różnych punktów widzenia – kluczowa dla dialektycznych efektów myślenia dialogowego – jest możliwa dzięki metareprezentacyjnym i metapoznawczym właściwościom procesów poznawczych. Metareprezentację można rozumieć jako zdolność do tworzenia umysłowych reprezentacji różnych stanów umysłów (np. przekonań, emocji, postaw, intencji) zarówno własnych, jak i cudzych (Flavell, 1979). W ten sposób uzyskuje się całościowy ogląd danej sytuacji. W kontekście interpersonalnym będą to reprezentacje sposobu myślenia podmiotu, jak i partnera interakcji, natomiast w kontekście procesów intrapersonalnych jest to reprezentacja stanowisk różnych pozycji Ja i uświadomienie sobie różnych, czasem opozycyjnych pragnień i dążeń. Metapoznanie polega z kolei na szczególnego rodzaju monitorowaniu i regulowaniu treści psychicznych (Dimaggio, Hermans i Lysaker, 2010), na które składają się procesy identyfikacji, łączenia zmiennych, różnicowania oraz integracji (Semerari, Carcione, Dimaggio, Nicolo i Procaci, 2004). Identyfikacja to zdolność do odróżniania, rozpoznawania i definiowania własnych wewnętrznych stanów umysłowych. Przejawia się ona w umiejętności rozpoznawania własnych procesów poznawczych, emocji oraz aktualnie przyjmowanej pozycji Ja. Łączenie zmiennych przejawia się zdolnością do ustalenia stosunków między poszczególnymi komponentami stanu mentalnego i zachowań. Poprzez łączenie zmiennych osoba tłumaczy swoje aktualne stany, procesy poznawcze i zachowania w kategoriach przyczynowo-skutkowych oraz motywacyjnych (np. nie odebrałem telefonu od swojego pracownika, ponieważ byłem na niego zły). Różnicowanie jest z kolei zdolnością do rozpoznawania reprezentacji mentalnych jako zjawisk subiektywnych, różnych od rzeczywistości i niemających bezpośredniego wpływu na nią. W kontekście procesów dialogowych różnicowanie umożliwia dystansowanie się wobec poszczególnych głosów oraz przyjmowanie pozycji obserwatora względem różnych pozycji Ja, co w teorii Dialogowego Ja określa się mianem metapozycji (Hermans, 2003). Integracja polega z kolei na wypracowywaniu spójnego opisu swoich (często sprzecznych) stanów i procesów psychicznych. Jest to funkcja, której używa się do określenia, wyrażenia i uzgodnienia stanowisk wyrażanych przez różne pozycje Ja, w sposób, który daje poczucie spójności i ciągłości Ja. Integracja pozwala na stworzenie nadrzędnego punktu widzenia dla często fragmentarycznych, kontradiktoryjnych, a nawet niespójnych punktów widzenia.

Operowanie wiedzą pojęciową

Na problem integracji stanowisk można spojrzeć też z perspektywy elastycznego operowania pojęciami. Istotą dialogów wewnętrznych jest wymiana znaczeń, odbywająca się za pośrednictwem słów i pojęć (Puchalska-Wasył i in., 2008). Strony dialogu mogą wyrażać werbalnie swoje stanowiska, nierzadko opozycyjne bądź kontrastujące ze sobą. Przekazując własne intencje i emocje, często komunikują się za pomocą pojęć znacznie różniących się znaczeniowo. Taka sytuacja ma swoją szczególną wymowę, gdy dotyczy wątpliwości w sytuacji podejmowania decyzji, np. młody mężczyzna rozpoznaje w swoim Ja dwa kontradiktoryjne głosy. Jeden, który mówi: „idź na spacer z synem”, drugi, który stwierdza: „zrób wreszcie coś ekscytującego”. Można stwierdzić, że zasygnalizowany problem dotyczy plastyczności rdzeni pojęciowych. W celu integracji opozycyjnych stron konieczne jest wówczas poznawcze uzgodnienie przynajmniej dwóch kategorii pojęciowych: „spacer” i „ekscytacja”. Rdzeń stanowi najczęściej spotykany syndrom pojedynczych wartości na każdym z istotnych wymiarów pojęcia (Trzebiński, 1981, s. 56), porównywalny do typowych cech egzemplarzy danej kategorii. Treść pojęcia sprowadza się zatem do rdzenia oraz marginesu możliwych jego transformacji. Im większa rozbieżność między konfrontowanymi pojęciami, tym większa wymagana transformacja, czyli tym bardziej trzeba uelastyczyć rdzeń do napotkanego egzemplarza. Istota integracji opozycyjnych głosów może w świetle przytoczonej koncepcji polegać na zwiększeniu plastyczności rdzenia pojęciowego, tak aby pasowały do niego nawet bardzo nietypowe egzemplarze. Zabieg ten określa się również jako tworzenie pojemnych kategorii pojęciowych i otwieranie granic kategorii. Alternatywnym sposobem jest tzw. synteza pojęciowa, która polega na utworzeniu nowej kategorii z wykorzystaniem znanych pojęć. Przykładem jest połączenie przez Darwina w ramach pojęcia „selekcji naturalnej” procedur selekcji hodowli zwierząt z naturalnymi zjawiskami przyrodniczymi (por. Thagard, 1997). W przytoczonym wyżej dylemacie młodego mężczyzny syntezą pojęciową mogłaby być choćby „przejażdżka z synem sportowym samochodem”.

DOTYCHCZASOWE DONIESIENIA NA TEMAT PRAKTYCZNYCH MOŻLIWOŚCI WSPOMAGANIA ROZWOJU MĄDROŚCI

We współczesnych propozycjach praktycznego optymalizowania mądrości, których źródłem są nieliczne badania eksperymentalne oraz doświadczenia wy-

niesione przez terapeutów, można zauważyć wyraźne odwołania do procesów dialogowych, choć trzeba zaznaczyć, że ich autorzy nie powołują się na teorię Dialogowego Ja jako inspirację tych pomysłów.

W badaniu Staudinger i Baltesa (1996) uczestników poproszono o głośne rozważanie problemu, którego rozwiązania znamionowały różne poziomy mądrości, w warunkach wyobrażonych i rzeczywistych interakcji społecznych. W pierwszej grupie udzielenie indywidualnych odpowiedzi poprzedzała dyskusja o problemie ze znaczącą osobą, w drugiej grupie przed udzieleniem odpowiedzi badani prowadzili wewnętrzny dialog z wybraną przez siebie osobą, podczas gdy uczestnicy z grupy trzeciej mogli uprzednio samodzielnie przemyśleć rozwiązania. Okazało się, że zarówno rzeczywisty dialog, jak i jego wyobrażona wersja poprawiły poziom wykonania zadania o prawie jedno odchylenie standardowe względem wyników uzyskanych w grupie trzeciej.

Za inspirujące należy również uznać badania nad aktywizacją mądrości poprzez system odpowiednich wskazówek dostępu albo bezpośrednio odwołanie do mądrości jako metaheurystyki (por. Baltes, Glück i Kunzmann, 2002). Wynika z nich, że zasoby związane z mądrością można przykładowo wydobyć poprzez instrukcję „postaraj się sformułować mądrą odpowiedź” (Glück i Baltes, 2006), co z perspektywy teorii Dialogowego Ja można rozpatrywać jako aktywację metapozycji Ja związanej z wewnętrzną mądrością (analogiczną do wewnętrznego komika z badań nad humorem) (Tomczuk-Wasilewska, 2009).

W ramach tzw. terapii mądrości Linden (2014) proponuje z kolei ćwiczenia polegające na stawianiu sobie pytań umożliwiających zmianę perspektywy w rozpatrywaniu najpierw fikcyjnego problemu (np. dotyczącego sytuacji długoletniego managera firmy, który wskutek wypadku w pracy leży od dłuższego czasu w szpitalu i w takich okolicznościach dowiaduje się, że zostaje zastąpiony na swej funkcji przez młodszego kolegę), a następnie w odniesieniu do realnego problemu własnego.

Pytania te mogą brzmieć następująco:

(1) Wyobraź sobie, że jesteś przełożonym managera, a potem, że wcielasz się w rolę jego młodszego kolegi. Do jakich motywów, przekonań i potrzeb tych osób zyskujesz teraz dostęp?

(2) Wyobraź sobie cztery różne osoby zaangażowane do rozpatrywania problemu owego managera: babcię, księdza, antropologa kultury oraz Billa Gatesa. Jakie rozwiązania tego problemu uznałaby każda z tych osób za najbardziej optymalne, a jakie za najbardziej niefortunne? Jaki obraz sytuacji uzyskałbyś w rozmowie z każdą z nich?

(3) Proszę sobie wyobrazić, że te same cztery osoby formułują następnie rozwiązania dla Twojego aktualnego problemu. Jak będą wyglądały te propozycje? Co mogłaby Ci doradzić każda z tych osób?

(4) Proszę wyobrazić sobie kogoś, kto jest dla Ciebie wzorem w rozwiązywaniu problemów lub kogo uważasz za uosobienie mądrości. Czym różniłyby się jej rozwiązania od Twoich?

Pytania te mają na celu rozszerzenie mapy sytuacji problemowej i dostarczenie innowacyjnego opracowania i przetworzenia składających się na nią schematów i skryptów poznawczych. Jak łatwo zauważyć, część z nich wymaga przeprowadzenia wyobrażonych dialogów.

WSPOMAGANIE ROZWOJU MĄDROŚCI ZA POMOCĄ TECHNIK DIALOGOWYCH

Wydaje się, że na kanwie teorii Dialogowego Ja można zaproponować szereg innych technicznych środków potencjalnie rozwijających myślenie dialektyczne, a tym samym stymulujących rozwój mądrości. Techniki te zostaną zaprezentowane w dalszej części niniejszego artykułu, a każda z nich spełnia następujące kryteria:

(1) opiera się na teoretycznych możliwościach prowadzenia dialogów wewnętrznych i zmiany poznawczej perspektywy;

(2) odnosi się do teorii mądrości, realizując w praktyce przynajmniej jedno z kryteriów mądrego myślenia i podejmowania decyzji;

(3) opiera się na zabiegach sprawdzonych w dotychczasowych badaniach empirycznych (choć niekoniecznie weryfikowanych w kontekście badań nad mądrością).

Techniki te stanowią operacjonalizację trzech ważnych procesów dialogowych: dialogów tożsamościowych pomiędzy różnymi wewnętrznymi pozycjami Ja; dialogów temporalnych pomiędzy perspektywą terażniejszą a przeszłościową oraz pomiędzy perspektywą terażniejszą a przyszłościową; dialogów symulujących interakcje społeczne.

Mądrość jako efekt dialogu tożsamościowego

Dialog tożsamościowy odbywa się pomiędzy dwiema wewnętrznymi pozycjami Ja i w kontekście rozwoju mądrości odnosi się do wcześniej sygnalizowanej idei wzajemnego zestawiania i równoważenia odmiennych punktów widzenia

oraz rozwiązywania wewnętrznych dylematów. Jednostka zamiast realizacji działania w oparciu o impuls płynący z jednego źródła, rozpatruje alternatywne „głosy” doradcze, często przedstawiające skrajnie opozycyjne stanowiska.

W jednym z badań (Borawski, 2011) operacjonalizacji tak rozumianego dialogu tożsamościowego dokonano za pomocą następującej instrukcji:

- Etap 1. Wybierz jeden aspekt swojego życia (związany z rolą, którą pełnisz, lub aktywnościami, z którymi najbardziej się utożsamiasz, np. Ja jako student albo Ja jako partner w związku).
- Etap 2. Następnie wybierz taki aspekt Twojej osoby, który również jest dla Ciebie ważny, ale jednocześnie kontrastuje (jest od niego bardzo odmienny) z tym, który wybrałeś przed chwilą, a może nawet wchodzi z nim w konflikt.
- Etap 3. Wyobraź sobie, że te 2 części (aspekty) Ciebie są różnymi osobami i spotykają się po to, by porozmawiać, i – mimo dzielących je różnic – doprowadzić do porozumienia między sobą. Twoim zadaniem jest przedstawić zapis rozmowy pomiędzy tymi aspektami Ciebie, podczas której, po wymianie argumentów przez obie strony, wynegocjujesz z nimi taki scenariusz swojego życia (bądź jego fragmentu, etapu), który będzie satysfakcjonujący dla każdej ze stron.

Jak łatwo zauważyć, poprzez zastosowanie integrującej formuły zawartej w etapie trzecim, instrukcja bezpośrednio nawiązuje do idei myślenia dialektycznego.

Dialog tożsamościowy może również stanowić narzędzie rozwiązywania dylematów wymagających równoważenia kontrastujących dziedzin życia, np. życie zawodowe vs życie rodzinne. Interwencja dialogowa polegałaby wówczas na przeprowadzeniu dialogu pomiędzy Ja zawodowym a Ja rodzinnym. W warunkach twórczej wymiany znaczeń dialog ten przyjmowałby postać wzajemnej kooperacji, która polegałaby na uzupełnieniu „zimnych” atrybutów profesjonalizmu o bardziej „ciepłe” oblicze, będące domeną Ja rodzinnego, i w efekcie prowadziłyby do integracji odmiennych zasobów osobowościowych, np. zdecydowania i empatii. Taka formuła dialogowa zakłada podmiotową wymianę informacji oraz wzajemne respektowanie oryginalności i unikatowości odmiennych pozycji Ja wraz z tym, co mają do przekazania.

Mądrość jako równoważenie perspektyw temporalnych

Kolejną z dróg poszerzania wglądu wynikającą z idei dialogowego Ja mogą być dialogi temporalne prowadzone pomiędzy pozycjami Ja odległymi w czasie (Oleś, Brygoła i Sibińska, 2010). Mądrość w biegu życia jest bowiem utożsamiana zarówno z wyciąganiem wniosków z przeszłości, jak i ujawnianiem właściwości myślenia charakterystycznych nie dla aktualnego, ale dla przyszłych okresów rozwojowych, co w praktyce wiąże się ze spojrzeniem na sprawy z per-

spektywy przyszłości (Oleś, 2011, s. 270). W dotychczasowych badaniach dialogi temporalne przybierały postać konfrontacji punktów widzenia: obecnego z przeszłym albo obecnego z przyszłym, które zestawiano w postaci opozycji przestrzennych (Oleś i in., 2010).

W dialogach z przeszłym Ja badani wybierali znaczący moment z przeszłości, wczuwali się w tę perspektywę, a następnie formułowali ważny komunikat dla aktualnego Ja. W efekcie deklarowali wzrost ciekawości rozumianej jako stan. W badaniu nad znaczeniem dialogów pomiędzy Ja przyszłościowym a Ja aktualnym uzyskano z kolei efekt zarówno wzrostu poczucia sensu życia, jak i sytuacyjnej ciekawości, a także obniżenia poziomu lęku, złości i depresji rozumianych jako stan (Oleś i in., 2010). W kontekście rozwijania mądrości można zaproponować proces rozważania decyzji z czterech perspektyw czasowych inspirujących potencjalny dialog: przeszłej („na ile jest to dla mnie dobre, biorąc pod uwagę moje dotychczasowe doświadczenie życiowe?”), aktualnej („czy to jest dla mnie dobre, biorąc pod uwagę moją aktualną sytuację?”), przyszłej proksymalnej („czy to jest dla mnie dobre z punktu widzenia celu, do którego aktualnie dążę?”), przyszłej dystalnej („czy jest to dla mnie tak samo dobre z wyobrażonej perspektywy Ja «u schyłku życia?»”). Znamiona mądrej decyzji będzie miała taka, która podejmowana jest w wyniku zrównoważenia przynajmniej dwóch z powyższych perspektyw czasowych. I tak, przykładowo, w kontekście motywacji i planowania szczególnie istotna może okazać się tzw. spójność wertykalna celów (czyli stopień, w jakim cele proksymalne służą celom dystalnym, por. Sheldon i Kasser, 1995), która patrząc z perspektywy dialogowej, polega na uzgodnieniu bliższej i dalszej perspektywy przyszłościowej.

Mądrość jako dialogi symulujące relacje społeczne

Jednym z fundamentalnych aspektów wewnętrznej dialogowości jest symulacja interakcji społecznych przejawiająca się w prowadzeniu w myślach dialogów będących kontynuacją dotychczasowych rozmów lub wyobrażeniem uzupełnienia nowych dialogowych relacji (Oleś, 2009a). Często jest to „dorosła forma” charakterystycznej dla dzieci zabawy we wcielanie się w postaci będące wytworem wyobraźni (Watkins, 1999). W procesie tym charakterystyczne jest korzystanie z zewnętrznych pozycji stanowiących źródło inspiracji i możliwości poszerzenia wglądu dla Ja. Wydaje się, że jest to szczególnie istotny proces dla rozwoju mądrości, gdyż – jak zauważa Oleś (2011) – ludzie często konsultują się z wyobrażonymi postaciami, poszukując rozwiązań dylematów egzystencjalnych. W tym kontekście istotne mogą być dwa rodzaje symulacji. Pierwsza to

dialog będący wyobrażoną konwersacją z mentorem/autorytetem, którego celem jest zasięgnięcie rady w kwestii rozważanego aktualnie dylematu, przy czym wybór takiego interlokutora może obejmować zarówno figury faktycznie przez nas poznane (np. profesor ze studiów podpowiadający dalszy kierunek rozwoju kariery zawodowej), jak i osoby tyleż dla nas znaczące, co nigdy nie uczestniczące z nami w rzeczywistej interakcji (np. Steve Jobs jako konsultant kreatywnych decyzji biznesowych). Biorąc pod uwagę wyniki uzyskane w cytowanym wcześniej badaniu Staudinger i Baltesa (1996), wyobrażony dialog z autorytetem może w istotny sposób przyczynić się do formułowania rozwiązań, które są wyrazem życiowej mądrości. Drugi rodzaj symulacji relacji społecznych wydaje się istotny w związku z akcentowaną przez Sternberga (2001) ideą równowagi pomiędzy korzyściami własnymi, innych osób zaangażowanych w rozpatrywany problem oraz dobrem ogółu jako fundamentem mądrości. Dialog ten polegałby na rozpatrywaniu sytuacji problemowej z trzech perspektyw sugerowanych w teorii Sternberga – własnej, rozmówcy oraz zewnętrznego obserwatora (stanowiącej odpowiednik metapozycji z koncepcji Hermansa), a następnie formułowaniu istotnych przekazów zwłaszcza pomiędzy perspektywą własną a perspektywą rozmówcy. Taki rodzaj wewnętrznej aktywności dialogowej może być szczególnie istotny jako narzędzie zmiany punktu widzenia i poszerzenia wglądu w procesie rozwiązywania konfliktów interpersonalnych.

ZAKOŃCZENIE

O ile możliwość rozwoju mądrości jest implikowana m.in. przez koncepcje ujmujące mądrość jako postformalne myślenie dialektyczne, to najwięcej praktycznych sposobów jego optymalizacji dostarcza podejście dialogowe inspirowane teorią Dialogowego Ja Hermansa. W ramach dialogowego ujęcia i opartych na nim technik optymalizacji mądrość może być rozwijana w trzech planach:

- (1) Tożsamościowym – poprzez równoważenie różnych aspektów Ja i ich odmiennych punktów widzenia;
- (2) Temporalnym – poprzez trening zestawiania różnych perspektyw czasowych, wyciągania konstruktywnych wniosków z przeszłości oraz rozwijanie zdolności do myślenia z perspektywy przyszłościowej;
- (3) Interpersonalnym – polegającym na uzgadnianiu własnego punktu widzenia z perspektywą innych poprzez symulowanie relacji społecznych.

Zaproponowane techniki dialogowego rozwijania mądrości mogą stanowić podstawę programu warsztatów i treningów będących alternatywą dla tzw. tera-

pii mądrości Lindena oraz uzupełnieniem popularnych programów rozwoju osobistego, zazwyczaj skoncentrowanych na rozwoju afektywności pozytywnej, samooceny czy kreatywności. Odbiorcą takiego programu może być zarówno młodzież (zakłada się bowiem konieczność przynajmniej częściowego opanowania w ramach funkcjonowania poznawczego operacji postformalnych), jak i dorośli. Wdrożenie takiego dialogowego programu wspomaganie rozwoju mądrości warto jednak poprzedzić badaniami weryfikującymi skuteczność takich oddziaływań. O ile bowiem poszczególne zabiegi techniczne proponowane powyżej były sprawdzane empirycznie, to – pomijając badanie Staudinger i Baltesa – nie były stosowane w kontekście problematyki mądrości.

LITERATURA CYTOWANA

- Baltes, P. B., Glück, J. i Kunzmann, U. (2002). Wisdom: Its structure and function in regulating successful lifespan development. W: C. R. Snyder i S. J. Lopez (red.), *Handbook of positive psychology* (s. 327-347). New York: Oxford University Press.
- Basseches, M. (1984). *Dialectical thinking and adult development*. Norwood, NJ: Ablex.
- Birren, J. E. i Fisher, L. M. (1990). The elements of wisdom: Overview and integration. W: R. J. Sternberg (red.), *Wisdom, its nature, origins and development* (s. 317-332). Cambridge: Cambridge University Press.
- Borawski, D. (2011). Wpływ aktywizowania myślenia dialogowego na sytuacyjną samoocenę i emocje. W: P. Oleś i M. Puchalska-Wasył (red.), *Dialog z samym sobą* (s. 201-223). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Carr, A. (2004). *Positive psychology: The science of happiness and human strength*. New York, NY: Routledge.
- Cooper, M. i Cruthers, H. (1999). Facilitating the expression of subpersonalities: A review and analysis of techniques. W: J. Rowan i M. Cooper (red.), *The plural self. Multiplicity in everyday life* (s. 198-212). London: Sage.
- Dimaggio, G., Hermans, H. J. M. i Lysaker, P. H. (2010). Health and adaptation in a multiple self. The role of absence of dialogue and poor metacognition in clinical populations. *Theory and Psychology*, 20(3), 379-399.
- Erikson, E. H. i Erikson, J. M. (1997). *The life cycle completed*. New York: W.W. Norton.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906-911.
- Glück, J. i Baltes, P. B. (2006). Using the concept of wisdom to enhance the expression of wisdom knowledge: Not the philosopher's dream, but differential effects of developmental preparedness. *Psychology and Aging*, 21, 679-690.
- Hermans, H. J. M. (1996). Voicing the self: From information processing to dialogical interchange. *Psychological Bulletin*, 119, 31-50.
- Hermans, H. J. M. (2001). The dialogical self: Toward a theory of personal and cultural positioning. *Culture & Psychology*, 7(3), 243-281.

- Hermans, H. J. M. (2003). The construction and reconstruction of a dialogical self. *Journal of Constructivist Psychology*, 16, 89-130.
- Hermans, H. J. M. (2013). A multivoiced and dialogical self and the challenge of social power in a globalizing world. W: R. W. Tafarodi (red.), *Subjectivity in the twenty-first century: Psychological, sociological, and political perspectives* (s. 41-65). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Hermans, H. J. M. i Oleś, P. K. (2013). Dialogical Self Theory in practice: About some interesting phenomena. W: D. Cervone, M. Fajkowska, M. W. Eysenck i T. Maruszewski (red.), *Warsaw lectures in personality and social psychology*. Vol. 3: *Personality dynamics: Meaning construction, the social world, and the embodied mind* (s. 33-46). New York, NY: Eliot Werner Publications, Inc.
- Kolańczyk, A. (1995). Why is intuition creative sometimes? W: T. Maruszewski i C. Nosal (red.), *Creative information processing. Cognitive models* (s. 53-72). Delft, The Netherlands: Eburon Publishers.
- Kramer, D. A. (1990). Conceptualizing wisdom: The primacy of affect-cognition relations. W: R. Sternberg (red.), *Wisdom: Its nature, origins and development* (s. 279-309). New York, NY: Cambridge: Cambridge University Press.
- Kunzmann, U. (2004). Approaches to a good life: The emotional-motivational side to wisdom. W: P. A. Linley i S. Joseph (red.), *Positive psychology in practice* (s. 504-517). Hoboken, NJ: John Wiley and Sons.
- Kunzmann, U. i Baltes, P. B. (2005). The psychology of wisdom: Theoretical and empirical challenges. W: R. J. Sternberg i J. Jordan (red.), *Handbook of wisdom* (s. 110-135). New York, NY: Cambridge University Press.
- Kunzmann, U. i Thomas, S. (2015). Wisdom-related knowledge: A human resource across the adult lifespan. W: S. Joseph (red.), *Positive psychology in practice* (wyd. 2). Hoboken, NJ: John Wiley and Sons.
- Labouvie-Vief, G. (1990). Wisdom as integrated thought: Historical and developmental perspectives. W: R. Sternberg (red.), *Wisdom: Its nature, origins and development* (s. 52-83). Cambridge: Cambridge University Press.
- Linden, M. (2014). Promoting resilience and well-being with wisdom and wisdom therapy. W: G. A. Fava i C. Ruini (red.), *Increasing psychological well-being in clinical and educational settings* (s. 75-90). Dordrecht: Springer.
- Nęcka, E. (2002). *Psychologia twórczości*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Oleś, P. K. (2009a). Czy głosy umysłu da się mierzyć? Skala Wewnętrznej Aktywności Dialogowej (SWAD). *Przegląd Psychologiczny*, 52, 37-50.
- Oleś, P. K. (2009b). Dialogowość wewnętrzna jako właściwość człowieka. W: J. Kozielecki (red.), *Nowe idee w psychologii* (s. 216-235). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Oleś, P. K. (2011). *Psychologia człowieka dorosłego. Ciągłość – zmiana – integracja*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Oleś, P., Brygoła, E. i Sibińska, M. (2010). Temporal dialogues and their influence on affective states and the meaning of life. *International Journal for Dialogical Science*, 4, 23-43.
- Puchalska-Wasył, M. (2007). Types and functions of inner dialogues. *Psychology of Language and Communication*, 11, 43-62.
- Puchalska-Wasył, M. (2016a). Determinants of integration and confrontation in internal dialogues. *Japanese Psychological Research*, 58(3), 248-260. DOI: 10.1111/jpr.12115

- Puchalska-Wasył, M. (2016b). The functions of internal dialogs and their connection with personality. *Scandinavian Journal of Psychology*, 57(2), 162-168. DOI: 10.1111/jpr.12115
- Puchalska-Wasył, M., Chmielnicka-Kuter, E., Jankowski, T. i Bąk, W. (2008). Wyobrażenia jako przestrzeń dla wewnętrznego dialogu. *Przegląd Psychologiczny*, 51, 197-214. DOI: 10.1111/sjop.12275
- Reznitskaya, A. i Sternberg, R. J. (2004). Teaching students to make wise judgments: The „teaching for wisdom” program. W: P. A. Linley i S. Joseph (red.), *Positive psychology in practice* (s. 181-196). New York, NY: Wiley.
- Semerari, A., Carcione, A., Dimaggio, G., Nicolo, G. i Procaci, M. (2004). A dialogical approach to clients with personality disorders. W: H. J. M. Hermans i G. Dimaggio (red.), *The dialogical self in psychotherapy* (s. 220-234). New York, NY: Brunner & Routledge.
- Sheldon, K. M. i Kasser, T. (1995). Coherence and congruence: Two aspects of personality integration. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 531-543.
- Staudinger, U. M. i Baltes P. B. (1996). Interactive minds: A facilitative setting for wisdom-related performance? *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 746-762.
- Sternberg, R. J. (1998). A balance theory of wisdom. *Review of General Psychology*, 2, 347-365.
- Sternberg, R. J. (2001). Why schools should teach for wisdom: The balance theory of wisdom in educational settings. *Educational Psychologist*, 36(4), 227-245.
- Thagard, P. (1997). Coherent and creative conceptual combinations. W: T. B. Ward, S. M. Smith i J. Viad (red.), *Creative thought: An investigation of conceptual structures and processes* (s. 129-141). Washington, DC: American Psychological Association.
- Tomczuk-Wasilewska, J. (2009). *Psychologia humoru*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Trzebiński, J. (1981). *Twórczość a struktura pojęć*. Warszawa: PWN.
- Watkins, M. (1999). Pathways between the multiplicities of psyche and culture: The development of dialogical capacities. W: J. Rowan i M. Cooper (red.), *The plural self: Multiplicity in everyday life* (s. 254-267). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Wu, P. i Chiou, B. (2008). Postformal thinking and creativity among young adolescents: A post-Piagetian approach. *Adolescence*, 43(170), 237-251.