

Tatuś, koleżanka, Kmicic, policjant i pies: identyfikacja głosów w dialogu wewnętrznym podmiotu

Elżbieta Dryll¹

Wydział Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego

DADDY, FRIEND, KMICIC, POLICEMAN AND DOG:
IDENTIFICATION OF THE VOICES IN THE SUBJECT'S INTERNAL DIALOGUE

Abstract. The multiplicity of the voices in the human mind reveals in various life circumstances. One of them is the internal discourse in the situation of solving a problem – „internal dialogue.” The ability to carry out this dialogue is likely to belong to the competences associated with man's non-learned logical resources. Its content, however, has a social genesis, which this study aimed to prove. 50 young adults (of both sexes) who are still under the influence of their family of origin took part in the study. In the first phase the subjects were asked to solve six problems „thinking aloud”. Their reports were recorded and then played again. During playing their reports the subjects were asked to name the „internal voices” taking part in the process of analyzing the problem and making a decision. After two months the same problems were presented to them as topics for a discussion in their families. The subjects were to write scenarios of such discussions. In the gallery of the „internal voices” a crucial position was held by their parents. It was also them who expressed the opinions decisive for the chosen way of solving the problem. The „internal dialogue” and the scenario of the family discussion showed similarity with respect to the way of solving the problem, type of argumentation and the confidence showed while expressing opinions. These results suggest, in accordance with Lev Wygotsky's or George Mead's theories, that the multiplicity of voices in the human mind is a derivative of man's participation in social interactions taking place within his/her basic socializing group (family).

PROBLEM

Dialog wewnętrzny – rozmowę z samym sobą – znamy wszyscy z potocznego doświadczenia. Jednakże pojęcie to nie należy do klasycznych terminów psychologii osobowości. Przez długie lata definiowano bowiem osobowość jako spójny system, regulujący stosunki człowieka ze światem zewnętrznym. To, co działo się „w środku”, albo było przedmiotem spekulacji (teorie strukturalne), albo też nie wydawało się ważne czy możliwe do zbadania za pomocą metod uznanych za rzetelne i obiektywne. Dopiero paradygmat narracyjny, w którym opisuje się osobę jako **podmiot interpretujący**, kieruje uwagę na aktywność symboliczną człowieka, dokonującą się **poprzez werbalizację** – werbalizację zarówno o charakterze zewnętrznym (mówienie, komunikacja interpersonalna), jak i wewnętrznym (myślenie, dialog z samym sobą). Uwzględnienie tej perspektywy pociąga za sobą modyfikację sposobu rozumienia osobowości i, co za tym idzie, przyjęcie nieco innych priorytetów w zakresie prowadzenia badań.

W paradygmacie narracyjnym podstawową konstatacją jest twierdzenie, że człowiek, **opowiadając** świat, nadaje znaczenie temu wszystkiemu, czego doświadcza (por. np. Dryll, 2004). „Opowiadanie świata” zawsze zakłada istnienie rozmówcy-słuchacza i dlatego wymaga stosowania określonej konwencji komunikacyjnej. Nadawanie i odkrywanie znaczenia dokonuje się za pomocą języka i dlatego **koniecznym elementem aktu interpretacji jest mówienie** (monolog, dialog). Znaczenie zawiera się w referencji, czyli relacji świata i słowa (Grzegorzczkova, 2002). Przyswajając język w toku interakcji społecznych, człowiek uczy się zasad konstrukcji systemu symbolicznego, za pomocą którego może ująć w słowa swoje doświadczenie (por. np. Valsiner, 1988). Wynika stąd, że rozwój osobowy to proces nierozzerwalnie związany z komunikacją językową. Ze względu na subtelne odmienności kontekstów prakseologicznych przyswajania języka, świat znaczeń każdej osoby jest do pewnego stopnia światem wspólnym dla wszystkich ludzi żyjących w danej kulturze (*Lebenswelt*), a do pewnego stopnia światem unikalnym (osobowość). Zwrócili na to uwagę zarówno interakcjoniści (Mead, 1975), jak i psychologowie rozwojowi (Wygotski, 1971; 1989; 1978, Wertsch, 1979; 1990; 1991; Valsiner, 1984; 1985; 1996; 2000; Bruner, 1986; 1992). Według Meada, a także Wygotskiego oraz kontynuatorów jego myśli, wewnętrzny świat znaczeń człowieka pochodzi „z zewnątrz” – myślenie jest zinternalizowanym mówieniem. Rzeczywiste interakcje społeczne i zawarte w nich akty komunikacyjne („gry” według Wittgensteina lub „głosy” według Bachtina) pozostają utrwalone w postaci reprezentacji – zapisów werbalnych spojonych z ich odniesieniami referencyjnymi.

Wygotski (1981) oraz Luria (1982) opisują, w jaki sposób ulega internalizacji dialog społeczny we wczesnych

1 Adres do korespondencji: Wydział Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego, ul. Stawki 5/7, 00-183 Warszawa.

etapach rozwoju. Dialog jest koniecznym elementem współdziałania, działanie zaś stanowi kontekst pojmowania znaczeń („relacji świata i słowa”). Dorosły, ucząc dziecko wykonywania jakiejś czynności, wypowiada instrukcje, które ono realizuje. Po jakimś czasie instrukcje dorosłego utrwalają się w pamięci. Są nadal potrzebne do sterowania aktywnością, więc dziecko samo je sobie mówi (stadium mowy egocentrycznej). Mowa egocentryczna zmienia się w mowę wewnętrzną – dziecko instruuje siebie „w myśli”, bez wypowiedzania słów. Z czasem realizowana czynność ulega automatyzacji i samoinstruowanie staje się zbędne. Powraca, gdy pojawiają się trudności lub zadanie ulega modyfikacji. Zautomatyzowane fragmenty działania są włączane w kolejne piętra coraz bardziej skomplikowanych czynności, dzięki czemu strefa najbliższego rozwoju – obszar, w którym dialog z dorosłym pomaga w realizacji zadań – stale przesuwa się „w górę”, ku zagadnieniom, dylematom i decyzjom o charakterze bardziej abstrakcyjnym.

Podobny proces opisuje Kopp (1982), ukazując kolejne stadia internalizacji dialogów społecznych jako etapy kształtowania się samodzielności. Etap pierwszy to kontrola zewnętrzna – **posłuszeństwo** w obecności osoby dorosłej (wykonanie różnych czynności według instrukcji). Drugi etap to **samokontrola**, czyli wypełnianie poleceń dorosłego pod jego nieobecność (zgodnie z tym, co zostało zapamiętane, a więc z udziałem mowy wewnętrznej). Trzeci to **samoregulacja** (czyli samodzielność). Na tym etapie przyswojone instrukcje funkcjonują plastycznie. Dziecko wie, jak i kiedy stosować znane schematy działań. Potrafi skonstruować plan, twórczo podejść do zadania wymagającego modyfikacji schematu. Czynność, jako całość, wchodzi do stałego repertuaru zachowań i może się stać elementem bardziej ogólnej struktury realizacyjnej.

Według Brunera (Wood, Bruner, Ross, 1976), dorosły początkowo konstruuje „rusztowanie” (*scaffolding*) wspólnej aktywności. W miarę przyrostu kompetencji partnera stopniowo wycofuje się ze sprawowania doraźnej kontroli, oczekując, że zastąpi ją samokontrola, a narzucony schemat czynności utrwali się. Konstruuując „rusztowanie”, dorosły przewiduje, jakie operacje są dla dziecka możliwe do wykonania, a jakie przekraczają jego umiejętności, i wkomponowuje to, co dziecko już umie, w strukturę wspólnego działania. Jednocześnie pokazuje, za pomocą pytań i wyjaśnień, jakie znaczenie mają poszczególne kroki i na co należy zwracać uwagę (Hickmann, Wertsch, 1978; Wertsch, Hickmann, 1987). Wedle tej koncepcji, podstawowym mechanizmem uczenia się nie jest ani naśladowanie, ani wzmocnienie, tylko to, że dorosły „naznacza” kolejne akty działania ich sensem. Czyni to za pomocą słów i innych środków komunikacji symbolicznej. Dlatego też sens utrwała się w słowach.

Jak dowodzą badania Łurii (1982), dziecko, któremu dorosły pomaga wykonać jakąś czynność, początkowo reaguje na sam fakt jego interwencji. Kiedy realizuje aktywność i usłyszy polecenie, zmienia ją na alternatywną (naciska gruszkę, słyszy polecenie „naciśnij”, i – przestaje naciskać, albo: nie naciska, słyszy „nie naciskaj”, a naciska). Badania Łurii dowodzą prymatu prakseologicznego aspektu wzoru interakcji nad jej zawartością semantyczną. Małe dziecko wie z doświadczenia, że dorosły interweniuje wtedy, kiedy trzeba coś zmienić. Dopiero później następuje zrozumienie treści instrukcji, a wraz z nim zdolność do sterowania aktywnością – zdolność nierozzerwalnie związana z rozumieniem znaczenia.

Koncepcja Brunera, badania Wygotskiego i Łurii oraz model Koppa (1982) dotyczą wczesnych stadiów rozwoju i prostych zadań, których realizacji dziecko uczy się od dorosłego. Odnajdujemy w nich wyraźną sugestię dotyczącą „głosów” biorących udział w dialogu wewnętrznym – różne instancje odpowiedzialne za regulację działania, zwykle włączane w obszar osobowości, to nic innego jak zinternalizowane wypowiedzi osób biorących udział w rzeczywistych dialogach społecznych podmiotu. W teorii Wygotskiego (1971, por. także Valsiner, 1984) znajduje się wskazówka uprawniająca do ekstrapolowania opisanego mechanizmu na bardziej skomplikowane czynności, aż po rozwiązywanie problemów, jakie miewa człowiek prawie dorosły. Jest nią wspomniane już pojęcie strefy najbliższego rozwoju, która wraz z przyrostem kompetencji przesuwa się ku coraz bardziej abstrakcyjnym zagadnieniom. Zarówno w kwestii zawiązywania butów, odrabiania lekcji, jak i różnych dylematów młodzieńca dialog z dorosłym ułatwia rozeznanie w zakresie znaczeń poszczególnych aspektów działania. Jak utrwalają się w pamięci instrukcje towarzyszące prostym czynnościom, tak też utrwalają się poglądy, przekonania, oceny towarzyszące podejmowanym decyzjom. One z czasem również zaczynają funkcjonować plastycznie, bo stale są konfrontowane z sytuacjami, do których mają zastosowanie. Pomimo licznych rekonstrukcji, modyfikacji i udoskonalień, pierwotnie jednak pochodzą „z zewnątrz”.

Nie jest w psychologii nowością twierdzenie, że podstawowe zręby osobowości człowieka kształtują się w dzieciństwie, pod wpływem oddziaływania systemu rodzinnego, w otoczeniu którego tworzy się osobisty system znaczeń. Przez cały okres dzieciństwa i wczesnej młodości najczęściej rozmawia się z własnymi rodzicami. To oni są źródłem wiedzy społecznej i moralnej, wypowiadają się na temat postępowania dziecka, pomagają mu rozwiązywać problemy. W dialogu z rodzicami dokonuje się transmisja sposobu rozumienia świata dorosłych. Dlatego można przypuszczać, że to właśnie rodzicielskie „głosy” znajdują się w repertuarze chóru tworzącego dialog wewnętrzny osoby u progu dorosłości. Taka teza jest nieobca wielu teoriom strukturalnym opisującym osobowość – od psychoanalizy (*superego*, którego agentami są dorośli) po analizę transakcyjną (struktura „wewnętrzny rodzic” – karzący, przyzwalający, opiekuńczy).

TATUŚ, KOLEŻANKA, KMICIC, POLICJANT I PIES

Z kim więc rozmawiamy w myślach? Czy wewnętrzny dialog, rozumiany jako „rozmowa z samym sobą” to dialog z wyobrażonymi postaciami reprezentującymi ważne osoby z życia człowieka? Innymi słowy, kto „zamieszkuje” przestrzeń, w której toczy się debata – abstrakcyjne cząstki lub fragmenty „ja” czy też reprezentacje osób znaczących? Udzielenie odpowiedzi na to pytanie umożliwi przybliżenie się do rozwiązania bardziej ogólnego problemu: czy dialog wewnętrzny można traktować jako zinternalizowany dialog społeczny?

Gdyby tak było, niektóre przynajmniej cechy owego dialogu powinny odzwierciedlać reguły komunikacji wewnątrzrodzinnej (tak jak je spostrzega podmiot). Decyzje podejmowane w wyniku rozmowy z samym sobą powinny być takie same, jak te, które byłyby podjęte przy współudziale rodziców. Dochodzenie do tych decyzji odbywałoby się przy użyciu argumentacji, w której występują podobnego typu uzasadnienia. Podążając tropem analizy transakcyjnej, należałoby także spodziewać się podobieństwa w klimacie dyskursu: wewnętrzny rodzic, podobnie jak rodzic rzeczywisty, mógłby być restryktywnym kontrolerem lub życzliwym doradcą, a cały dialog łagodną dysputą zmierzającą do wypracowania jak najlepszego stanowiska w jakiejś sprawie bądź dramatyczną „walką wewnętrzną” sprzecznych racji.

METODA

Celem badania było: (1) zrekonstruowanie galerii wewnętrznych głosów biorących udział w dialogu przeddecyzyjnym podmiotu; (2) przesłedzenie podobieństw w zakresie treściowych i formalnych wymiarów komunikacji z samym sobą i komunikacji rodzinnej.

Osoby badane (25 kobiet i 25 mężczyzn w wieku 19-22 lata) poproszono, aby rozwiązały „głośno myśląc”, kolejno cztery problemy przedstawione w formie opisów sytuacji, której bohater musi wybrać jedną z dwóch możliwości zachowania się (instrukcja: „powiedz wszystkie myśli, jakie chodzą ci po głowie, w związku z tą sprawą”).

Wypowiedzi były nagrywane. Następnie osoba badana słuchała nagrania i miała nazwać w dowolny sposób poszczególne „głosy” jej wewnętrznego dialogu (instrukcja: „Wyobraź sobie siebie złożonego z części, które mówią różne myśli, i nazwij te części”). Po dwóch miesiącach te same osoby poproszone były o napisanie dokładnego scenariusza rozmowy w gronie własnej rodziny (przy kolacji), której celem byłoby przeanalizowanie tych samych sytuacji i dokonanie wyboru właściwego sposobu postępowania.

Problemy dotyczyły zdarzeń życia codziennego. W pierwszym bohater dostaje propozycję zarobienia pewnej sumy pieniędzy za pracę, którą musiałby wykonać, rezygnując z możliwości przygotowania się do egzaminu. Treścią drugiego są imieniny babci – wnuk nie ma ochoty iść na te imieniny, ale babcia bardzo pragnie go zobaczyć. W trzeciej sytuacji należy podjąć decyzję na temat wakacji. Można oszczędzać i udać się na drogie, ale atrakcyjne wakacje za granicę, albo bez wysiłku spędzić je tanio w Polsce. W czwartej sytuacji bohater jest zmęczony i jedzie autobusem, siedząc na wolnym miejscu. Czy ma ustąpić miejsca stojącemu nad nim starszemu panu?

Zarówno uzyskane w pierwszym etapie badania zapisy dialogów wewnętrznych, jak i scenariusze rozmów rodzinnych analizowane były pod względem sposobu rozwiązania problemu, typu argumentów oraz poziomu presji, z jakim wyrażane były poszczególne punkty widzenia.

Rozwiązanie zawierało się w ostatniej lub przedostatniej kwestii dialogu (wtedy ostatnia wypowiedź stanowiła jego potwierdzenie). Sytuacje problemowe miały charakter alternatywny – w każdej z nich występowały dwa możliwe, wykluczające się rozwiązania. Większość osób badanych opowiedziała się za którymś z nich. Nieliczni pozostawili problem bez rozwiązania albo sformułowali jakieś inne.

Argumentami zostały nazwane wszystkie wypowiedzi poszczególnych postaci (w dialogu według takiej segmentacji, jaką posłużyła się osoba badana, nadając głosom nazwy, w scenariuszu – według znaków interpunkcyjnych otwierających kolejne wypowiedzi). Typologia argumentów powstała w sposób indukcyjny na podstawie analizy zebranego materiału. Pierwsza z klasyfikacji dotyczyła ich emocjonalnego lub racjonalnego charakteru. Do argumentów emocjonalnych zaliczone zostały wyrażenia emfaticzne oraz odwołanie do uczuć (np. „tak się cieszę na tę myśl”, „nienawidzę, jak ktoś mnie szturcha w bok w autobusie”), do racjonalnych – odwołania do faktów (np. „jest już siódma godzina”) i podkreślanie znaczenia namysłu przy podejmowaniu decyzji („trzeba się nad tym poważnie zastanowić”). W drugiej klasyfikacji uwzględniony został sposób uzasadniania swoich racji: poprzez odwołanie się do powinności („tak się nie robi”, „powinieneś ustąpić miejsca”, „należy chodzić na imieniny babci”), do konieczności („nie mam innego wyjścia”, „i tak będziesz musiał to zrobić”) lub możliwości („nie dam sobie rady”, „czy ja to potrafię?”). Osobną klasę stanowiły argumenty odwołujące się do poczucia tożsamości rodzinnej bądź indywidualnej („ja raczej tak nie robię”, „ja zawsze ustępuję miejsca starszym”, „my zawsze jeździmy do babci”, „u nas tak jest przyjęte”).

Argumenty przeanalizowane zostały również pod względem poziomu nasycenia presją wyrażającą pragnienie przeforsowania prezentowanego stanowiska. Powstało pięć kategorii nasilenia presji, uporządkowanych ze względu na jej wzrastającą siłę. W pierwszej znalazły się komentarze pozbawione sugestii na temat sposobu

ELŻBIETA DRYLL

postępowania (0 punktów). W drugiej – wypowiedzi świadczące o pewnym niezdecydowaniu („no, nie wiem, co jest lepsze”, „pewnie zdecydują za mnie inni”, „nie potrafię ci poradzić” – 1 punkt). W trzeciej – zdania o charakterze warunkowym („jeżeli zrobisz X, będzie Y” – wskazujące okoliczności, od których wybór powinien zależeć – 2 punkty). Trzecia kategoria obejmowała porady („lepiej zrób X” – 3 punkty). Czwarta zawierała jednoznacznie sformułowane zalecenia czy nakazy („masz zrobić X” – 4 punkty). Wskaźnikiem nasilenia presji w dialogu była suma punktów, jakie zostały przypisane poszczególnym argumentom. Analizy materiału dokonywała jedna osoba na podstawie bardzo dokładnie sprecyzowanych definicji kategorii (por. Łukasik, 1997).

WYNIKI

Pierwszym krokiem analizy zebranego materiału było zestawienie wszystkich nazw „głosów”, jakie wystąpiły w dialogach wewnętrznych. Na podkreślenie w tym miejscu zasługuje fakt, że badani nie mieli trudności z realizacją postawionego przed nimi zadania ani też nie wyrażali wobec niego zdziwienia. Przeciwnie, spontanicznie informowali, że często, przed podjęciem jakiejś decyzji, doświadczają chóru „głosów doradczych”, wśród których mogą zidentyfikować konkretne osoby z ich życia.

W tabeli 1 przedstawiona została galeria postaci, jakie wystąpiły w dialogach wewnętrznych wszystkich osób badanych przynajmniej jeden raz, jak również liczebności osób, u których pojawiała się dana postać. Jak wynika z tabeli 1, w galerii tej odnaleźć można zarówno osoby z kręgu najbliższego otoczenia społecznego badanych (różni koledzy lub koleżanki występujący w dialogach pod własnymi imionami w tabeli oznaczani są kolejnymi literami alfabetu), jak i postaci abstrakcyjne (bohater literacki, sławny człowiek, rola społeczna – np. „policjant”), a nawet zwierzę (pies), jednakże przeważają głosy konkretnych ludzi. Najczęściej są to osoby znaczące: ojciec, matka i rodzice jako jeden głos, a także jedna z koleżanek (u kobiet) i jeden z kolegów (u mężczyzn).

Młodzi ludzie, w wieku badanych (19-22 lata), znajdujący się na etapie wczesnej dorosłości lub późnej adolescencji, jak wiadomo, niezbyt chętnie przyznają się do tego, że rodzice mają wpływ na ich osobiste decyzje, i raczej starają się zmanifestować niezależność. Dlatego częste występowanie rodziców, jako postaci dialogu wewnętrznego, należałoby uznać za wynik tyleż interesujący, co wiarygodny.

Tabela 1.

Galeria postaci występujących w dialogach wewnętrznych

Postaci „dialogu wewnętrznego”	Liczba osób, które wymieniły daną postać		
	wszyscy badani	kobiety	mężczyźni
Ojciec	30	15	15
Matka	27	17	10
Rodzice	7	3	4
Siostra	8	5	3
Brat	5	3	2
Babcia	12	6	6
Dziadek	4	3	1
Dziadkowie	1	1	0
JA	10	3	7
Inna osoba z rodziny	8	3	5
Chłopak/dziewczyna	7	5	2
Koleżanka A	31	23	8
Koleżanka B	16	15	1
Koleżanka C	13	12	1
Koleżanka D	4	4	0
Kolega A	26	11	15
Kolega B	12	6	6
Kolega C	4	1	3
Kolega D	2	0	2
Kolega E	1	0	1
Kolega F	1	0	1
Kolega G	1	0	1
Kolega H	1	0	1
Osoba spoza rodziny	23	10	13
Sławny człowiek	3	0	3
Bohater literacki	14	1	13
Rola społeczna	12	4	8
Zwierzę	1	0	1
BRAK NAZWY	11	4	7

Niektóre z głosów postaci występujących w dialogach pojawiają się częściej i pełnią ważniejszą rolę, inne zaś wypowiadają się sporadycznie. Tabela 2 pokazuje wkłady poszczególnych głosów – ich ważność. Wskaźnik uwzględnia częstość wypowiadania się danej postaci (u wszystkich osób badanych łącznie).

Znacząco często osoby badane – zwłaszcza kobiety – przywołują głos własnego ojca. U kobiet liczba wypowiedzi przypisywanych ojcu porównywalna jest tylko z liczbą wypowiedzi koleżanki. U mężczyzn ważną pozycję zajmuje także kolega.

Częstość wypowiadania się, świadcząca o ważności głosu danej postaci, nie musi jednak przesądzać o roli, jaką pełni ona w obrębie wewnętrznego chóru. Polemika wymaga polaryzacji. Jeden z głosów może więc pełnić rolę *advocatus diaboli*, na którego tle rysuje się inny głos – wyraziciel ostatecznego sposobu rozwiązania problemu i podjętej decyzji.

Tabela 2.

Wkład (ważność) postaci dialogu wewnętrznego – liczba wypowiedzi poszczególnych postaci u wszystkich osób wymieniających daną postać (bez uwzględnienia kategorii abstrakcyjnych)

Postaci „dialogu wewnętrznego”	Wkłady poszczególnych postaci dialogu		
	wszyscy badani	kobiety	mężczyźni
Ojciec	117	74	43
Matka	61	28	33
Rodzice	32	16	16
Siostra	41	35	6
Brat	8	2	6
Babcia	35	25	10
Dziadek	11	6	5
JA	60	27	33
Inna osoba z rodziny	8	2	6
Chłopak/dziewczyna	29	20	9
Koleżanka A	117	97	40
Koleżanka B	63	49	14
Koleżanka C	16	16	0
Koleżanka D	6	6	0
Kolega A	85	16	69
Kolega B	41	9	32
Kolega C	10	1	9
Kolega D	5	1	4
Kolega E	1	0	1
Kolega F	2	0	2
Kolega G	1	0	1
Kolega H	1	0	1
Osoba spoza rodziny	49	24	25

W tabeli 3 zestawione zostały postaci, które wypowiadają kwestię stanowiącą rozwiązanie problemu.

Głos decydujący należy najczęściej do ojca lub matki. Jeżeli dodać do tego wypowiedzi, które przypisywane są obojgu rodzicom, okaże się, że łącznie to właśnie rodzice najczęściej formułują stanowisko będące rozwiązaniem problemu (ojciec, matka i rodzice – 52%). Stosunkowo często głos decydujący zostaje zidentyfikowany jako „ja”. Koleżance czy koledze, chociaż postaci te aktywnie uczestniczą w prowadzeniu debaty, rzadko przypisywana jest ta kwestia, w której zawarte jest sformułowanie podjętej decyzji.

Porównanie sposobu rozwiązania problemu w dialogu wewnętrznym i podczas rozmowy w gronie rodzinnym ukazuje ich bardzo wyraźne podobieństwo. Dla udowodnienia powyższego stwierdzenia utworzono, osobno dla każdej z czterech sytuacji problemowych, czteropolowe tablice częstości wskazywania poszczególnych rozwiązań. Rozwiązania miały charakter alternatywny, wobec czego w kolumnach umieszczono rozwiązania z dialogu wewnętrznego (A lub B), w wierszach zaś rozwiązania z rozmowy rodzinnej (także A lub B). W dwu

Tabela 3.

Głos decydujący w dialogu wewnętrznym – liczba i procent wypowiedzi poszczególnych postaci wyrażających ostateczne rozwiązanie problemu

Postaci „dialogu wewnętrznego”	Liczba wypowiedzi danej postaci wyrażającej ostateczne rozwiązanie	Procent wypowiedzi postaci wyrażającej ostateczne rozwiązanie
Ojciec	44	22
Matka	46	23
Rodzice	14	7
Siostra	1	0,5
Brat	2	1
Babcia	6	3
Dziadek	4	2
JA	31	15,5
Inna osoba z rodziny	5	2,5
Chłopak/dziewczyna	2	1
Koleżanka A	11	5,5
Koleżanka B	2	1
Koleżanka C	4	2
Kolega A	10	5

TATUŚ, KOLEŻANKA, KMICIC, POLICJANT I PIES

Kolega B	3	1,5
Kolega C	1	0,5
Osoba spoza rodziny	2	1
BRAK NAZWY	2	1

kratkach tabeli, po przekątnej, znalazły się liczebności osób, które dokonały takiego samego wyboru (zawsze A lub zawsze B), w pozostałych dwóch kratkach zaś takie osoby, których wybór za każdym razem był inny (A–B lub B–A). Następnie za pomocą χ^2 oszacowano łączność kategorii opisanych w kolumnach i wierszach. Wartości testów χ^2 oraz ich istotność przedstawia tabela 4.

W trzech pierwszych sytuacjach problemowych konkurencyjne opcje (rozwiązanie A lub B) wybierane były w proporcjach zbliżonych do 50%. Świadczy to o porównywalnej atrakcyjności obydwu sposobów rozwiązania. Tylko w sytuacji czwartej (ustępowanie miejsca w autobusie) większość wybierała opcję „ustąpić” (w dialogu wewnętrznym 82%, a w wyniku rozmowy rodzinnej 80%). Można wnioskować (przynajmniej dla trzech pierwszych sytuacji), że to nie fakt, iż jedno z rozwiązań było obiektywnie „lepsze”, spowodował jego wybieranie zarówno w dialogu wewnętrznym, jak i w rozmowie rodzinnej. Stanowi to dowód na poparcie tezy o podobieństwie osobistych preferencji osób badanych do spostrzeganych preferencji rodziców.

Tabela 4.**Zależności pomiędzy sposobami rozwiązywania problemów w dialogu wewnętrznym i w rozmowie rodzinnej**

Treści problemów	Związki pomiędzy sposobami rozwiązania poszczególnych problemów w „dialogu wewnętrznym” i rozmowie rodzinnej
Uczyć się czy zarabiać	$\chi^2 = 37,11; p < 0,001$
Imieniny babci	$\chi^2 = 13,22; p < 0,01$
Dokąd na wakacje	$\chi^2 = 41,00; p < 0,001$
Ustępowanie miejsca	$\chi^2 = 13,28; p < 0,01$

Dialogi i scenariusze rozmów z rodziną analizowane były pod względem bezpośredniego podobieństwa treści formułowanych argumentów oraz ich układu. Niewiele jednak było argumentów identycznych. W wewnętrznym dialogu i w rozmowie rodzinnej padały odmienne sformułowania, ale w wielu przypadkach odwoływały się one do uzasadnień tego samego rodzaju.

Porównane zostały liczebności argumentów zgrupowanych w empirycznie wyodrębnionych, wzajemnie rozłącznych kategoriach (emocjonalne lub racjonalne, odwołujące się do obowiązku, konieczności lub możliwości, zawierające tożsamościowe zakotwiczenie bądź nie). Trzy spośród klas sposobów argumentowania: emocjonalność, wskazywanie na możliwość zrealizowania którejś z opcji i odwoływanie się do tożsamości, występują równie często w dialogu wewnętrznym, jak i w scenariuszu rozmowy w gronie rodzinnym (tabela 5 ukazuje pozytywną współzależność liczebności argumentów poszczególnych kategorii w obydwu rodzajach dialogów).

Tabela 5.**Związki (korelacje) pomiędzy kategoriami stosowanych argumentów w dialogu wewnętrznym i w rozmowie rodzinnej (* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$)**

Rodzaj argumentów	Emocjonalne	Racjonalne	Obowiązek	Użyteczność	Możliwość	Tożsamość
Emocjonalne	0,258*					
Racjonalne		0,150				
Obowiązek			0,153			
Użyteczność				-0,050		
Możliwość					0,798**	
Tożsamość						0,500**

To, że przy braku bezpośredniego podobieństwa treści argumentów formułowanych w dialogu wewnętrznym i rozmowie rodzinnej (co mogłoby wynikać z transferu poprzedniego etapu badania) występują podobieństwa w zakresie sposobów uzasadniania, świadczyć może na rzecz istnienia pewnej ogólniejszej strategii kontrolującej proces przeddecyzyjny. Strategia wykorzystywana w wewnętrznym dialogu byłaby wtedy pochodną tej, której podmiot nauczył się, uczestnicząc w licznych dyskusjach rodzinnych, podczas rozważania różnych sytuacji i podejmowania różnych decyzji.

W zakresie porównania dialogu wewnętrznego i rozmowy rodzinnej pod względem jej klimatu – poziomu nacisku czy presji, którą poszczególne głosy (w dialogu) lub osoby (w rozmowie) pragną wywrzeć, aby ich punkt widzenia został zaakceptowany jako rozwiązanie problemu – stwierdzono istotną ($p < 0,01$) korelację wskaźników; współczynnik r dla wszystkich sytuacji łącznie wynosi +0,320.

Stwierdzono ponadto, że na poziom presji we wszystkich sytuacjach dialogu wewnętrznego największy wpływ ma poziom presji rozmowy rodzinnej w sytuacji pierwszej (tabela 6 – korelacje wskaźników poziomu presji w jednej z sytuacji rozmowy ze wszystkimi sytuacjami z dialogu). Treścią problemu w pierwszej sytuacji jest podjęcie decyzji na temat tego, czy lepiej jest poświęcić czas na naukę, czy na zarobienie pieniędzy. Jak się wydaje, jest to problem najbardziej dotyczący rodzicielskich oczekiwań wobec dzieci – decyzji, na które usiłują mieć największy wpływ. Być może właśnie dlatego tutaj zogniskowana była „esencja” poziomu rodzicielskiej presji, rzutująca na klimat dialogu wewnętrznego ich dziecka.

Tabela 6.**Związki pomiędzy poziomem presji w rozmowie rodzinnej na temat „uczyć się czy zarabiać” a poziomem presji w poszczególnych sytuacjach problemowych dialogu wewnętrznego**

TATUŚ, KOLEŻANKA, KMICIC, POLICJANT I PIES

Treści problemów w „dialogu wewnętrznym”	Korelacje z poziomem presji w rozmowie rodzinnej w sytuacji problemowej „uczyć się czy zarabiać”
Uczyć się czy zarabiać	$r = 0,426; p < 0,001$
Imieniny babci	$r = 0,266; p < 0,05$
Dokąd na wakacje	$r = 0,455; p < 0,001$
Ustępowanie miejsca	$r = 0,312; p < 0,05$

WNIOSKI

W galerii „wewnętrznych głosów” młodych dorosłych rodzice zajmowali ważne miejsce. Ich poglądy i rady były obecne w trakcie rozważania różnych możliwości zachowania się. Oni także, a zwłaszcza ojciec, byli wyrazicielami stanowiska decydującego o sposobie rozwiązania problemu. Konkurencję poglądów rodzicielskich stanowiły opinie kolegów. Ale koledzy, chociaż wypowiadali się często, spełniali w dyskusji rolę tła, ponieważ preferowane rozwiązanie rzadko kiedy wkładane było w ich usta. Postaci, które nigdy nie były rzeczywistymi interlokutorami podmiotu (bohaterowie literaccy, sławni ludzie czy też bezosobowi przedstawiciele różnych ról społecznych), zajmowały w dialogu wewnętrznym pozycje marginalne. Na tej podstawie można sądzić, że w istocie w osobowość człowieka „wbudowane” są reprezentacje osób znaczących, wśród których wyróżniają się w sposób charakterystyczny reprezentacje rodziców.

O tym, jak człowiek rozwiązuje różne codzienne problemy, decyduje ogół jego preferencji. Podobieństwo sposobu rozwiązania problemów, będących treścią dialogu wewnętrznego, do spostrzeganego przez podmiot sposobu rozwiązania tego samego problemu w sytuacji, w której dyskutuje nad nim cała rodzina, świadczy o akceptacji i przyswojeniu wartości preferowanych przez rodziców.

Przekonując do którejś z możliwości zachowania się, rozważając różne „za i przeciw”, rodzice odwołują się do nadrzędnych racji, których już nie poddaje się pod dyskusję. Sam fakt powołania się na jakiś stan rzeczy, jako na rację uzasadniającą konkretny wybór, czyni z niej wartość – kryterium oceny innych argumentów i stanów rzeczy. A wartości utrwalają się w systemie preferencji człowieka dzięki wyborom, jakich dokonuje. Jeżeli ktoś wielokrotnie zachował się w określony sposób, chociażby to było dziełem przypadku, przypisuje sobie później odpowiadającą danemu zachowaniu właściwość (proces atrybucji). Decyzje wprowadzone w czyn, nawet jeżeli były podejmowane przy współudziale doradców, utrwalają się jako uzasadnione. Kiedy w autorefleksji człowiek zastanawia się, dlaczego postąpił tak, a nie inaczej, odtwarza uzasadnienia, jakie wiążą się z podjętą decyzją – uzasadnienia, których być może pierwotnymi autorami byli rodzice. W ten sposób – niejawnie – dokonuje się transmisja międzypokoleniowa wartości.

Spośród trzech typów uzasadnień (powinności, konieczności, możliwości) w dialogu wewnętrznym młodych dorosłych i w rozmowie z rodzicami ujawniło się podobieństwo w zakresie uzasadniania poprzez odwoływanie się do możliwości – spostrzeganych kompetencji podmiotu. Zważywszy, że także argumentacja odwołująca się do uczuć oraz tożsamości pojawia się równie często, można przypuszczać, że poprzez internalizację dialogów społecznych dokonuje się przyswojenie pewnego wizerunku „ja”. Co leży, a co nie leży w zakresie moich możliwości? Jak ważne jest to, co odczuwam? Jaki w ogóle jestem? Tak jak zespół standardów moralnych, tak i obraz siebie – ich realizatora – uwikłany jest w pamięć konkretnych sytuacji. Autonarracja tożsamościowa czerpie materiał z pamięci zdarzeń. Człowiek pytany o to, „jaki jest”, dokonuje przeglądu wydarzeń, które uznaje za diagnostyczne dla swojego sposobu postępowania i szuka w nich treści odnoszących się do „ja”. Gdy je znajdzie i wyartykułuje w postaci samoopisu, treści te oddziałują zwrótnie na wybory w kolejnych sytuacjach wymagających podejmowania decyzji.

Dialog wewnętrzny może być ciężkim zmaganiem z samym sobą lub swego rodzaju forum dyskusyjnym, na którym podejmuje się decyzje. Klimat dialogu wewnętrznego jest podobny do klimatu rodzinnej rozmowy przy kolacji. Jeżeli rodzice wywierają na swoje dziecko silną presję, aby je przekonać do tego, co uznają za słuszne (a dziecko broni się i walczy), to później także jego dochodzenie do porozumienia z samym sobą jest nasycone silnymi emocjami, podbarwione agresją – „wewnętrzny chór” prowadzi wojnę, a proces decyzyjny staje się „walką wewnętrzną”. Człowiek oskarża się, atakuje, broni, stosuje fortele, może też ulegać czasem pokusie samooszukiwania? I jest to emocjonujące. Taka wysoka emocjonalność dialogu wewnętrznego może powodować większe poczucie zaangażowania, co ułatwia realizację podjętej decyzji. Jeżeli zaś dialog odbywa się „na spokojnie”, człowiek nie doświadcza „duchowych męczarni”, ale proces ten może być pozbawiony energii koniecznej do wytrwania w postanowieniu czy dokonaniem wyboru.

ELŻBIETA DRYLL

Przedstawione badania mają charakter eksploracyjny. Ich wyniki jednak zachęcają do dalszego poszukiwania mechanizmu uwewnętrzniania reguł komunikacji rodzinnej na gruncie modelu teoretycznego zaczerpniętego z interakcjonizmu symbolicznego i dociekań nurtu socjokognitywnego w psychologii rozwojowej. Stanowią one pewne poparcie dla twierdzenia, że wielogłosość umysłu jest pochodną uczestnictwa człowieka w rzeczywistych interakcjach społecznych. Świadczą o kulturowej genezie tego zjawiska. W głowie człowieka znajduje się cały jego pejzaż społeczny – uwewnętrzniony świat interakcji. Są tam rodzice. Są też koledzy, koleżanki, inne osoby. Wielość narracji, zwłaszcza narracji tożsamościowej, może wynikać z bogactwa zinternalizowanych „punktów widzenia” („perspektyw” – według teorii Tomasello, 2002), które człowiek przyswaja w toku swojego życia i którymi posługuje się w codziennym myśleniu.

BIBLIOGRAFIA

- Bruner, J. (1986). *Actual minds possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1992). Życie jako narracja. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 4, 3-17.
- Dryll, E. (2004). Homo narrans: wprowadzenie. [W:] E. Dryll, A. Cierpka (red.), *Narracja: koncepcje i badania psychologiczne* (s. 7-20). Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.
- Grzegorzczak, R. (2002). *Wprowadzenie do semantyki językoznawczej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hickmann, M., Wertsch, J. V. (1978). *Adult-child discourse in problem solving situations. Paper from the fourteenth regional meeting Chicago Linguistic Society*. Chicago: Chicago Linguistic Society.
- Kopp, C. B. (1982). Antecedents of self-regulation: A developmental perspective. *Developmental Psychology*, 18, 2, 199-214.
- Łukasik, K. (1997). *Sposoby komunikowania się w rodzinie a dialog wewnętrzny jednostki w sytuacjach problemowych* (niepublikowana praca magisterska, napisana pod kierunkiem E. Dryll, Wydział Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego).
- Luria, A. R. (1982). *Language and cognition*. New York: Willey.
- Mead, G. (1975). *Umysł, osobowość, społeczeństwo*. Warszawa: PWN.
- Tomasello, M. (2002). *Kulturowe źródła ludzkiego poznawania*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Valsiner, J. (1984). Construction of the zone of proximal development in adult-child joint action: The socialization of meals. [W:] B. Rogoff, J. V. Wertsch (red.), *Children's learning in the „zone of proximal development”: New directions for child development* (vol. 23, s. 65-76). San Francisco: Jossey-Bass.
- Valsiner, J. (1985). Parental organization of children's cognitive development within home environment. *Psychologia: an International Journal of Psychology in the Orient*, 28, 131-142.
- Valsiner, J. (1988). Epilogue: Ontogeny of co-construction of culture within culturally structured environmental settings. [W:] J. Valsiner (red.), *Social co-construction and environmental guidance in development: Child development within culturally structured environment* (t. 3, s. 283-297). Norwood, NJ: Alex Publishing Corp.
- Valsiner, J. (1996). Psychologists' chorus on an epistemic marked: A return to basic developmental ideas despite socio-cultural change. *Polish Quarterly of Developmental Psychology*, 3, 2, 249-258.
- Valsiner, J. (2000). *Culture and human development*. London—Thousand Oaks—New Delhi: Sage Publications.
- Wertsch, J. V. (1979). From social interactions to higher psychological processes. *Human Development*, 22, 1-22.
- Wertsch, J. V. (1990). The voice of rationality in a sociocultural approach to mind. [W:] L. C. Moll (red.), *Vygotsky and education: Instructional implication and application of sociohistorical psychology* (s. 111-125). Cambridge: Cambridge University Press.
- Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind: A sociocultural approaches to mediated action*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wertsch, J. V., Hickmann, M. (1987). Problem solving in social situation: A microgenetic analysis. [W:] M. Hickmann (red.), *Social and functional approaches to language and thought* (s. 251-266). New York—London—Sydney—Tokyo: Academic Press, Inc.
- Wood, D. J., Bruner, J., Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.
- Wygotski, L. (1971). *Wybrane prace psychologiczne*. Warszawa: PWN.
- Wygotski, L. (1978). *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka*. Warszawa: PWN.
- Wygotski, L. (1981). The genesis of higher mental functions. [W:] J. V. Wertsch (red.), *The concept of activity in Soviet psychology* (s. 144-188). New York: Sharpe.
- Wygotski, L. (1989). *Myślenie i mowa*. Warszawa: PWN.