

DOMINIK BORAWSKI

Instytut Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
e-mail: dominikborawski@gmail.com

Wspieranie rozwoju mądrości – utopia czy realne możliwości?

Artykuł przedstawia teoretyczne i praktyczne propozycje w zakresie rozwijania mądrości. Czy można się nauczyć mądrości? Jak się wydaje, odpowiedź na to pytanie zależy od sposobu konceptualizacji mądrości. Okazuje się bowiem, że teoretyczne koncepcje zazwyczaj koncentrują się na określeniu kryteriów owej złożonej dyspozycji, a niekoniecznie możliwych ścieżek jej nabywania. Mimo to autor przedstawia trzy inspirujące źródła praktycznych możliwości rozwijania mądrości. Pierwsze to projekt edukacyjny Roberta Sternberga pt. *Edukacja dla mądrości*, drugie – badania nad tzw. interwencjami bazującymi na aktywizowaniu wiedzy utożsamianej z mądrością za pomocą rozmaitych wskazówek dostępu, a trzecie – to tzw. „terapia mądrości” oferująca różne sposoby stymulowania klientów do zmiany perspektywy postrzegania problemów. W końcowej części artykułu zostały przedstawione alternatywne techniki oparte na uważności, poznawczej reinterpretacji zdarzeń czy wewnętrznej aktywności dialogowej, które potencjalnie mogą wspomagać procesy optymalizacji mądrości.

Słowa kluczowe: *interwencje psychologiczne, mądrość, uważność, wewnętrzna aktywność dialogowa*

Celem niniejszego tekstu jest dyskusja nad teoretycznymi i przede wszystkim praktycznymi możliwościami rozwoju mądrości, jakie rysują się przed adolescentami i młodymi dorosłymi. Problem ten jest ważny, ponieważ z jednej strony zwyczajowo mądrość kojarzona jest głównie z wiekiem dojrzałym, z drugiej zaś, u młodych ludzi wraz z zakończeniem okresu dorastania dynamicznie rośnie zapotrzebowanie na praktyczną wiedzę umożliwiającą rozwiązywanie problemów życiowych (Trempała 2009). Co więcej, jak sugerują niektórzy autorzy, jednym z istotniejszych wyzwań współczesnej edukacji jest wyjście z jednej strony poza tradycyjny przekaz wiedzy

stymulujący jedynie rozwój intelektualny, a z drugiej poza pokusę transmitowania gotowego kodeksu moralnego, na rzecz inspirowania młodych ludzi do samodzielnego myślenia i podejmowania decyzji życiowych (Sternberg 2007). Nawet jeśli postulat rozwoju mądrości w okresach poprzedzających późną dorosłość wydaje się interesujący, to do rozstrzygnięcia pozostaje kwestia praktycznych sposobów jego realizacji. Idea wprowadzenia do szkół praktycznej edukacji do mądrości nie jest nowa (zob.: Paul 1995), ale jeszcze do niedawna traktowana była w naukach społecznych z przyzwyczajeniem oka, a stan badań nad rozwojem tej szczególnej właściwości nie sprzyjał formułowaniu przekonujących odpowiedzi na pytanie: jak można uczyć (się) mądrości?

Piśmiennictwo o mądrości jako kompetencji poznawczo-afektywnej jest uboższe od np. kreatywności, która doczekała się nie tylko licznych opracowań teoretycznych, ale również wielu koncepcji aplikacji praktycznych. Tymczasem dotychczas formułowane programy rozwoju mądrości stanowiły raczej zbiór postulatów i ogólnych rekomendacji aniżeli zestaw praktycznych rozwiązań możliwych do zastosowania przez rodziców, nauczycieli czy wychowawców. Być może jest to efekt oddziaływania tzw. potocznych koncepcji mądrości, zaskakująco zbieżnych w swym charakterze konceptualizacji, które mądry osąd utożsamiają z wiekiem dojrzałym. Takie postawienie sprawy oznaczałoby, że mądrość nie jest właściwością, której rozwój można wspomagać u młodych ludzi, gdyż tak jak siwizna czy zmarszczki przychodzi ona po prostu wraz z upływem lat. Co więcej takie założenie jest mniej lub bardziej jawnie artykułowane nie tylko w ramach tzw. naiwnych teorii, ale również w klasycznych osobowościowych koncepcjach mądrości autorstwa C.G. Junga czy E. Eriksona. Jest to sytuacja, która budzi podobne kontrowersje, jak te, które dotyczą możliwości modyfikowania poziomu inteligencji psychometrycznej (Łukaszewski 2015). Przez dziesiątki lat zarówno w koncepcjach potocznych, jak i w dyskusjach naukowych dominował pogląd natywistyczny zamykający bądź mocno ograniczający możliwości rozwoju intelektu w ciągu życia. Badania R.E. Nisbetta (2010) wykazały jednak dobitnie, że poziom inteligencji zwiększa się wskutek treningu poznawczego prowadzonego w ramach eksperymentów szkolnych oraz innych doraźnych inicjatyw edukacyjnych. Wcześniejsze poglądy natywistyczne sprzyjały natomiast rozwojowi fatalistycznych przekonań dotyczących tego typu prób edukacyjnych (Łukaszewski 2015). Być może w podobny sposób można wytłumaczyć impas w badaniach nad rozwojem praktycznych inicjatyw wspomagania mądrości. Idąc dalej, można pokusić się o hipotezę, zgodnie z którą ludzie być może z tego powodu rzadko stają się mądrzejsi przed wkroczeniem w okres późnej dorosłości, ponieważ nie wiedzą, że taka zmiana jest możliwa do osiągnięcia we wcześniejszych okresach rozwojowych. Sugerują to choćby odkrycia C.S. Dweck (1996). Za pomocą wielu pomysłowych badań udowodniła ona, że traktowanie pewnych właściwości w kategoriach niezmiennych bądź niemożliwych do rozwinięcia na podstawie własnej aktywności, niweluje próby korekty działań z nimi związanych, nawet gdy są one nie tylko możliwe, ale i dostępne.

Teoretyczne możliwości rozwoju mądrości

Ponieważ w psychologii, podobnie jak w większości innych dyscyplin nauki, zakres możliwości praktycznych oddziaływań w dużej mierze jest uzależniony od stanu teorii, rozważania nad wspomaganiem mądrości warto poprzedzić krótkim przeglądem teoretycznych koncepcji tej szczególnej właściwości. Można tu wyróżnić dwa dominujące podejścia.

Pierwsze, klasyczne zakłada, że mądrość jest naturalnym następstwem zmian osobowościowych, które dokonują się wskutek kumulowania się doświadczeń zbieranych w ciągu całego życia jednostki. Zwolennicy tego stanowiska uważają, że pełnienie pewnych ról życiowych (zwłaszcza roli rodzica lub mentora), a także pewne znaczące wydarzenia życiowe i przeżycia im towarzyszące poszerzają wgląd w siebie, a w efekcie intensyfikują proces kumulatywnego przyrostu mądrości. Przykładowo przyjmuje się, że charakterystyczne dla wieku starszego doświadczenia utraty bliskich i konfrontacja ze śmiercią niejako wymuszają zmiany przekonań na temat świata i zmianę filozofii życiowej (Gluck, Bluck, Baron, McAdams 2005). W konserwatywnej wersji tego stanowiska uważa się, że rozwój mądrości może dokonywać się wyłącznie na podstawie własnego dorobku życiowego (Ardelt 2000), podczas gdy jego bardziej liberalna wersja głosi, że można stawać mądrzejszym, również wyciągając wnioski z doświadczeń osób znaczących (zob.: Baltes, Staudinger 2000). Do najczęściej cytowanych koncepcji tego nurtu należy propozycja autorstwa E. Eriksona (zob.: Oleś 2011). Według tego wpływowego teoretyka mądrość jest pokłosiem rozwojowych zmagania, w których jednostka oscyluje między poczuciem integralności a rozpacz. Konstruktywne rozwiązanie dylematu prowadzi do mądrości, która przejawia się w akceptacji samego siebie ze wszystkimi osiągnięciami i niepowodzeniami, a także swoich bliskich, w tym zwłaszcza rodziców, pomimo popełnionych przez nich błędów.

W świetle tej teorii mądrość może pojawić się dopiero po 60. roku życia, a zatem można ją osiągnąć bardzo późno i to pod warunkiem, że wcześniej jednostka konstruktywnie radziła sobie z innymi wyzwaniami rozwojowymi (Carr 2004). Podejście to jest zaskakująco zbieżne ze wspomnianymi wcześniej potocznymi konceptualizacjami mądrości, które zakładają, że mądrość przychodzi wraz z wiekiem. Inna sprawa, że tezę tę dość łatwo podważyć, opierając się na danych wskazujących, że sam wiek nie jest dobrym predyktorem przyrostu mądrości (zob.: Gluck, Baltes 2006), a w wieku starszym równie dobrze może wykształcić się tendencja przeciwna do mądrości, określana mianem skostnienia osobowości (Oleś 2011).

Zwolennicy drugiego stanowiska uważają, że mądrość jest nie tyle konsekwencją samych zdarzeń i doświadczeń życiowych, ile pokłosiem złożonej wieloaspektowej refleksji nad nimi (tamże). Mądrość jest wówczas ujmowana przede wszystkim w kategoriach złożonych kompetencji poznawczych, bądź poznawczo-afektywnych. Przykładem może być konceptualizacja ujmująca mądrość jako postformalne myślenie

dialektyczne. W literaturze ten rodzaj myślenia jest przeciwstawiany myśleniu formalnemu i patrząc z perspektywy rozwojowej stanowi alternatywny dla niego sposób funkcjonowania poznawczego mogący ujawnić się od okresu późnej adolescencji. Jak zauważa J. Trempała (2009, s. 27), wykształcenie się w okresie dorastania zdolności do myślenia w kategoriach operacji formalnych staje się podstawą poszukiwania nowych sposobów ujmowania złożoności i zmienności otaczającej rzeczywistości. Wynika to z potrzeby rozwiązywania problemów związanych z poszukiwaniem sensu życia oraz krystalizowaniem się własnej tożsamości. Istotą myślenia dialektycznego jest świadomość relatywistycznego charakteru wiedzy, zdolność akceptacji przeciwieństw oraz kompetencje w integrowaniu opozycyjnych punktów widzenia (Basseches 1984; Wu, Chiou 2008). W praktyce ten rodzaj myślenia pozwala na rozpatrywanie problemów z wielu różnych perspektyw, dostarcza otwartości i gotowości do zmiany toku rozumowania, umożliwia zwracanie szczególnej uwagi na potencjalne różnice i sprzeczności idei i pomysłów oraz tworzenie kreatywnych połączeń i syntezy systemów wiedzy, które wcześniej mogły wydawać się niespójne i opozycyjne. Myślenie dialektyczne opiera się na zasadach postformalnych, a więc takich, które kształtują się w końcowym okresie dorastania. Można je przedstawić w pięciu punktach:

1. Relacje i kontekst. Obiekty lub zjawiska są postrzegane jako części większej całości, a rozumienie zdarzeń kluczowych wymaga ich odniesienia do zasad funkcjonowania systemów, a szczególnie zasady równowagi;
2. Antyformalizm. W ramach podejmowania decyzji i wyciągania wniosków zakłada się konieczność oddzielania formy od treści myślenia, a przede wszystkim uwzględniania właściwości kontekstu;
3. Sprzeczność. Mądry osąd polega na wykrywaniu sprzeczności i paradoksów w relacjach między sądami oraz systemami. Uważa się również, że przeciwieństwa mogą się uzupełniać i prowadzić do pełniejszego poznania rzeczywistości;
4. Zmiana. Zdarzenia traktowane są jako etapy pewnego całościowego procesu, a nie statyczne i jednorazowe wypadki;
5. Niepewność. Traktowanie rzeczywistości w kategoriach dynamicznych implikuje akceptację niepewności oraz złożonej i wielowymiarowej etiologii zjawisk (Riegel 1973; Basseches 1984).

W badaniach sprawdzających skuteczność operacji postformalnych w kontekście formułowania rozwiązań konfliktów interpersonalnych uwzględnia się następujące kryteria (Nisbett 2016, s. 295):

- czy rozwiązanie wykracza poza sztywne stosowanie reguły?
- czy rozwiązanie bierze pod uwagę punkt widzenia każdej ze stron?
- czy odpowiedź uwzględnia paradoks oraz relacje sprzeczności między poglądami stron konfliktu?
- czy rozwiązanie bierze pod uwagę dynamikę i zmienność zjawisk?
- czy w ramach odpowiedzi zaproponowano możliwe rozwiązania kompromisowe?

- czy odpowiedź zawiera margines niepewności zamiast prezentowania dogmatycznej pewności?

Warto również zauważyć, że wbrew obawom niektórych autorów postformalne sposoby rozumowania nie są tylko teoretycznym postulatem, ale rzeczywiście ujawniają się w badaniach, których uczestnikami są młodzi ludzie. Przykładowo w badaniach polskich różne przejawy wnioskowania postformalnego stosowało od 4 do 20% studentów (Prentka 2011).

Kolejne podejście, przedstawione w ramach tzw. paradygmatu berlińskiego, wprawdzie opiera się na komponentach poznawczych mądrości, ale uzupełnia je o właściwości afektywne i osobowościowe, przez co bywa określane mianem holistycznej teorii mądrości (zob.: Kałużna-Wielobób 2014). Mądrość w tym ujęciu rozpatrywana jest jako złożona cecha, inteligencja wyższego rzędu będącą syntezą wielu właściwości psychicznych, w tym elementów poznawczych, refleksyjnych i afektywnych (Kunzmann, Baltes 2005). Jej fundamentem jest system wiedzy eksperckiej na temat sensu życia i właściwości natury ludzkiej (Baltes, Glück, Kunzmann 2002). Wiedza ta z jednej strony jest rozległa i ogólna, a z drugiej może być z łatwością aplikowana do szczegółowych kontekstów i okoliczności. W genezie mądrości jako wiedzy eksperckiej wyższego rzędu twórcy koncepcji duże znaczenie 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. W badaniach opartych na tej koncepcji bardziej szczegółowa analiza tego typu znawstwa dokonywana jest na podstawie pięciu kryteriów (Kunzmann 2004). Pierwsze dwa kryteria – 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 w czasie). Relatywizm wartości i tolerancja indywidualnych oraz kulturowych różnic w postrzeganiu wartości i priorytetów życiowych oraz uwzględniania tych różnic w odnoszeniu się do problematyki sensu życia. Tak rozumiana mądrość polega na zrównoważeniu interesu jednostki z interesem grupowym i społecznym. Trzecie kryterium specyficzne, świadomość niepewności i radzenie sobie z nią, odwołuje się do przytaczanej wcześniej tradycji dialektycznego ujmowania zjawisk 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 zarówno koncepcja myślenia dialektycznego, jak i wspomniane kryteria mądrości formułowane w ramach paradygmatu berlińskiego kładą akcent na ujmowanie w ramach mądrego osądu odmiennych punktów widzenia, zróżnicowania zjawisk, oraz wynikającej z niego złożoności i dynamiki zdarzeń życiowych. Roz-

ważania te prowadzą innych badaczy do rekomendowania zasady równowagi jako naczelnej właściwości mądrego osądu. Przykładowo J.E. Birren i L.M. Fischer (1990) w mądrości upatrują zrównoważenia przeciwnych biegunów emocji i obojętności, działania i bezczynności, wiedzy i wątpliwości. G. Labouvie-Vief (1990) wiąże mądrość z integracją procesów logicznych z procesami subiektywnymi, a D.A. Kramer (1990) widzi jej przejawy w równowadze pomiędzy procesami poznawczymi i afektywnymi oraz procesami świadomymi i automatycznymi. Wpływowa teoria mądrości autorstwa R.J. Sternberga (1998) zakłada z kolei, że mądrość przejawia się w rozwiązywaniu złożonych problemów poprzez równoważenie korzyści intrapersonalnych (interes jednostki), interpersonalnych (interes innych osób zaangażowanych w rozstrzyganą sytuację) oraz pozasobowych (dobro ogółu). Kryteria mądrości spełnia decyzja o podjęciu działań, które podlegają zasadzie równowagi reakcji pomiędzy: a) przystosowaniem do środowiska, b) twórczym wpływaniem i modyfikowaniem go oraz c) zmianą środowiska na lepiej dopasowane do wiedzy, umiejętności i wartości jednostki.

Dotychczasowe propozycje optymalizowania rozwoju mądrości

Koncepcje poznawcze w przeciwieństwie do klasycznych ujęć zakładają, że rozwój mądrości nie zależy od wieku i ilości nabywanych doświadczeń, ale od umiejętności związanych z wieloaspektową refleksją nad nimi, które – co ważne – można optymalizować za pomocą różnego rodzaju treningów kompetencyjnych. Najważniejsze z dotychczasowych propozycji praktycznego wspomagania rozwoju mądrości wywodzą się z trzech źródeł. Pierwszym z nich jest refleksja na aplikacyjnych właściwościach zrównoważonej teorii mądrości R.J. Sternberga, drugim, badania prowadzone w ramach paradygmatu berlińskiego, interpretowane głównie w kontekście psychologii pozytywnej, a trzecim, doświadczenia terapeutyczne wynikające z analizy stosowanych przez klientów efektywnych sposobów radzenia sobie z trudnymi sytuacjami życiowymi.

R.J. Sternberg zaproponował koncepcję rozwoju mądrości na drodze kompleksowego programu edukacyjnego (np. program *Teaching for Wisdom*, Sternberg 2001). W praktyce polega on na uzupełnianiu konwencjonalnego procesu dydaktycznego o takie zabiegi, jak:

- refleksja nad możliwością aplikowania poznawanych teorii we własnym życiu;
- rozwijanie samoświadomości uczniów, w tym procesów metapoznawczych (Flavell 1979) za pomocą instrukcji monitorowania swoich myśli, przekonań i ocen towarzyszących im w trakcie podejmowania ważnych decyzji, a zwłaszcza rozpoznawania wpływu sytuacyjnie pojawiających się emocji, zachcianek, inklinacji na postawy i ustosunkowania wobec innych obiektów;

- prezentowanie uczniom opozycyjnych stanowisk i poglądów na dane zjawisko w ramach zmiany paradygmatów naukowych jako ćwiczenie decentracji poznawczej uczniów w procesie uczenia się materiału np. z historii;
- wcielanie się w rolę znanych postaci historycznych i podejmowanie alternatywnych decyzji u progu istotnych wydarzeń wraz z analizą ich potencjalnych konsekwencji;
- dyskusje grupowe na temat różnych punktów widzenia na dane zjawisko i ćwiczenie umiejętności przyjmowania więcej niż jednej perspektywy poznawczej;
- konfrontowanie w ramach interpretacji tekstów literackich jednostkowych punktów widzenia z perspektywą grupową, kontekstem społeczno-kulturowym oraz analiza sprzeczności wynikających z tego zestawienia;
- analiza potencjalnych atrybucji sytuacji problemowych (rozpatrywanie wpływu własnego, innych osób oraz czynników losowych na aktualny stan rzeczy);
- analiza strategii decyzyjnych, w tym warunków koniecznych do podjęcia trafnych decyzji w różnych kontekstach życiowych.

Kolejne propozycje wywodzą się z badań prowadzonych w ramach paradygmatu berlińskiego. Z jednej strony są one osadzone w tradycji ujmowania mądrości jako złożonego systemu eksperckiego, z drugiej w metodologii psychologii pozytywnej. Psychologia pozytywna zainteresowała się problematyką mądrości głównie ze względu na wykazany w kilku badaniach jej związek z dobrostanem i satysfakcją życiową (zob. np.: Ardel 1997; Bersma, Ardel 2012). Jednym z najistotniejszych osiągnięć tego nurtu jest gruntowna weryfikacja skuteczności tzw. krótkoterminowych interwencji, czyli prostych ćwiczeń i symulacji mentalnych pod kątem faktycznych możliwości podnoszenia jakości życia jednostki i społeczności (Kaczmarek 2016). W kontekście problematyki mądrości również sprawdzono efektywność kilku technik opartych na instrukcjach torujących określony rodzaj procesów poznawczych bądź afektywnych. Najlepiej zbadane zostały dotychczas trzy z takich interwencji (Gluck, Baltes 2006). W ramach pierwszej interwencji U.M. Staudinger i P.B. Baltes (1996) prosili uczestników 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. 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. Druga z interwencji bazuje na instrukcji, która przed wykonaniem właściwych zadań, rozpatrywanych pod kątem kompetencji mądrościowych, zachęca badanych do odbycia wyobrażonej podróży po różnych zakątkach świata z uwzględnieniem aktywnej refleksji nad zamieszkującymi je ludźmi, panującymi w nich zwyczajami, wyznawanymi zasadami czy podzielanymi wartościami (Böhmig-

-Krumhaar, Staudinger, Baltes 2002). Okazuje się, że w porównaniu z grupą kontrolną ten rodzaj interwencji w sposób znaczący wzbogacał refleksje badanych pod względem dwóch kryteriów mądrości – relatywizmu wartości oraz wiedzy kontekstualnej związanej z różnymi etapami życia. Trzecia z interwencji opiera się na założeniu, że ponieważ potoczne koncepcje mądrości charakteryzują się zaskakującą zbieżnością, istnieje prawdopodobieństwo, że mądrość stanowi metaheurystykę, której aktywizacja za pomocą wzbudzenia samego schematu pojęciowego zwiększa dostęp do metawiedzy na temat mądrości i jej przejawów w różnych kontekstach życiowych, a przez to prowadzi do uelastycznienia procesów poznawczych i poszerzenia horyzontów myślowych (Gluck, Baltes 2006). Instrukcja torująca, poprzedzająca generowanie rozwiązań różnych problemów życiowych była zaskakująca w swej prostocie i brzmiała: *postaraj się sformułować mądrą odpowiedź...* W tym wypadku interwencja w sposób istotny oddziaływała na wieloaspektowość proponowanych odpowiedzi, ale tylko w interakcji z poziomem rozwojowej dojrzałości i cechami osobowości badanych.

Trzecim źródłem praktycznych propozycji rozwijania mądrości są doświadczenia terapeutyczne niemieckiego psychiatry M. Lindena, który mądrość rozpatruje przede wszystkim jako kompetencję umożliwiającą radzenie sobie z trudnymi sytuacjami życiowymi (Linden 2014). W pracy z pacjentami cierpiącymi na PTSD M. Linden zaproponował osadzoną w nurcie psychoterapii poznawczej tzw. terapię mądrości, która polega na rozwoju dojrzałych form interpretowania krytycznych zdarzeń życiowych. Terapia ta opiera się na technikach łączących w sobie dwa ważne mechanizmy – proces dystansowania się w stosunku do samego siebie oraz dynamiczną zmianę punktów widzenia. W praktyce ich aktywizowanie odbywa się za pomocą pytań torujących oraz analiz różnych aforyzmów (np. *co nas nie zabije, to nas wzmocni*), a następnie ich pogłębionej wieloaspektowej interpretacji w kontekście własnego problemu. Zabiegi te mają na celu rozszerzenie mapy sytuacji problemowej i dostarczyć innowacyjnego opracowania i przetworzenia składających się na nią schematów i skryptów poznawczych (Lieberei, Linden 2011; Linden 2014).

Przedstawione wyżej propozycje różnią się zarówno poziomem ogólności prezentowanych rekomendacji, ich kompleksowością, stopniem ugruntowania w wiedzy teoretycznej, jak i popularnością w naukowym świecie. I tak program R.J. Sternberga jest najbardziej kompleksowy, wspomina się o nim w większości opracowań na temat mądrości, choć z drugiej strony ma on przecież charakter bardzo ogólnych wskazań pozbawionych precyzyjnych operacjonalizacji. Kierunek drugi, polegający na testowaniu interwencji, jest tyleż precyzyjny metodologicznie, co fragmentaryczny w swoim odniesieniu do teorii, a w dodatku opiera się dosłownie na kilku badaniach eksperymentalnych. Natomiast propozycja M. Lindena o ile intuicyjnie przekonująca, tak jak w przypadku większości eklektycznych rekomendacji terapeutycznych, o tyle jest niezwykle trudna do precyzyjnej weryfikacji uwzględniającej rygor metodologiczny niezbędny przy ustalaniu faktycznego wpływu poszczególnych mechanizmów ją konstytuujących na funkcjonowanie jednostki. Z pewnością jednak każdą z przedstawi-

nych propozycji można potraktować jako inspirację do tworzenia kolejnych programów, które będą opierać się na mocnych stronach istniejących teorii i na zweryfikowanych empirycznie mechanizmach psychologicznych.

Praktyczne sposoby wspomagania mądrości – próba uzupełnienia

Gdyby chcieć uzupełnić przedstawione propozycje, a może nawet sformułować podstawy alternatywnego programu edukacji młodych ludzi w zakresie mądrości, warto wyodrębnić kluczowe kompetencje mądrościowe, możliwe do modyfikacji w toku treningu poznawczego, a następnie wskazać sposoby ich optymalizacji.

Monitorowanie treści psychicznych

Wydaje się, że istotną kompetencją warunkującą podejmowanie decyzji znamionujących mądrość życiową, choć rzadko analizowaną w kontekście mądrości (Neff 2003; Ardel 2008; Jakubczyk 2015), jest zdolność do uświadamiania sobie treści własnych przeżyć oraz przebiegu poszczególnych procesów poznawczych (Bishop i in. 2004). Kompetencja ta jest kluczowa np. do unikania bądź wczesnego rozpoznawania bezrefleksyjnego wnioskowania, związania poznawczego (zwłaszcza zafiksowania na dezadaptacyjnych schematach poznawczych), stronniczości sądów, uzależnienia decyzji od elementów afektywnych (zob.: Jankowski, Zatorski 2014).

Jedną z naturalnych dróg do rozwijania zdolności monitorowania treści psychicznych jest praktyka uważności, związana ze świadomym kierowaniem uwagi na to, co dzieje się „tu i teraz” zarówno w otoczeniu, jak i w obrębie wewnętrznych stanów organizmu, oraz wzbudzaniem postawy akceptacji wszystkiego, co jest przedmiotem uwagi (Bishop i in. 2004). Co ważne w kontekście rozważań na temat mądrości, dotychczasowe badania sugerują, że uważność sprzyja rozwijaniu świadomości własnych celów oraz wartości, autentyczności, rozumianej jako gruntowna znajomość swoich mocnych i słabych stron (Jankowski, Zatorski 2014), a także redukuje podatność na manipulację (Lisek 2012). Ponadto okazuje się, że trening uważności prowadzi do zwiększenia pamięci roboczej oraz poprawienia takich funkcji, jak hamowanie poznawcze i przełączanie uwagi (Jankowski, Zatorski 2014, s. 391), bez których trudno wyobrazić sobie zmianę punktu widzenia. W literaturze można znaleźć wiele szczegółowych opisów ćwiczeń uważności. Interwencje te mogą polegać na wnikliwym zapisywaniu na kartce automatycznych myśli, skanowaniu ciała w poszukiwaniu różnicowanych odczuć psychofizycznych, aktywnej percepcji otoczenia czy dobrze znanych ćwiczeniach wzbudzających koncentrację na oddechu (Salzberg 1997).

Badania sugerują skuteczność tego typu oddziaływań bezpośrednio w kontekście edukacyjnym (Franco, Mañas, Cangas, Gallego 2011), choć nie testowano ich dotychczas w kontekście mądrości życiowej.

Refleksyjna reinterpretacja

Zgodnie z sugestią M. Lindena (2014) ważnym przejawem mądrości jest umiejętność nadawania znaczeń i aktywnej restrukturyzacji trudnych aspektów egzystencji, w tym sytuacji kryzysowych i traumatycznych. Istnieje wiele badań pokazujących znaczenie tego typu procesów dla zdrowia psychicznego i jakości życia (zob.: Pennebaker 1997; Bono, McCullough 2006; Stemplewska-Żakowicz, Zalewski 2010). Okazuje się, że można je aktywizować za pomocą relatywnie prostych instrukcji torujących. Najprostsze z nich dotyczą zapisania jasnych stron i pozytywnych konsekwencji trudnych wydarzeń z przeszłości (zob.: Bono, McCullough 2006). Alternatywne sposoby tworzenia tzw. przeramowań (*reframing*) zostały przedstawione w tabeli 1 w postaci przykładowych pytań ukierunkowujących sposób myślenia. Zabiegi te, częściowo inspirowane propozycjami M. Lindena (2014), mają na celu rozszerzenie poznawczej mapy problemu, zmianę ramy odniesienia i wyartykułowanie nowych znaczeń.

Tabela 1. Przykładowe pytania torujące zmianę ram odniesienia sytuacji problemowej

Rodzaj przeramowania	Pytania
Rama znaczenia	• jak jeszcze inaczej można rozumieć tę sytuację? • jakie są możliwe znaczenia: 1) sytuacji, 2) twoich reakcji.
Rama kontekstu	• jak by to wyglądało w innym kontekście? • w jakich okolicznościach traktowałbyś tę sytuację jako wartościową lekcję?
Rama intencji	• jaka jest intencja osób zaangażowanych w zdarzenie (np. w sytuacji konfliktu z drugą osobą)? • jakie są różnice pomiędzy zachowaniem a potencjalnymi intencjami drugiej strony?
Rama perspektywy	• jak by w tej sytuacji zachował się mistrz Yoda? • jak by na to spojrział bezdomny? • co by w tej sytuacji dostrzegło dziecko?

Źródło: Opracowanie własne.

Refleksyjną reinterpretacją można objąć również trudne, niechciane emocje młodych ludzi wskazując na ich alternatywne znaczenie oraz rozpatrując afektywność w kategoriach adaptacyjnych impulsów wzbudzających motywację do działania (tab. 2, zob.: Frijda 2011; Fortuna 2012).

Tabela 2. Przykład matrycy z elementami torującymi do ćwiczenia polegającego na reinterpretacji trudnych emocji

Emocja	Czego może być wskaźnikiem i co może oznaczać? <i>Przykłady torujące</i>	Co oznacza w bieżącej sytuacji dla mnie i o czym mnie informuje?	Do jakiego działania jest impulsem? <i>(Treść do uzupełnienia przez ucznia lub studenta)</i>
Złość	• poczucie własnej wartości • dostęp do siły		
Rozczarowanie	• pomoc w weryfikacji celów – czy nadal tak bardzo zależy mi na X?		
Poczucie winy	• wrażliwość moralna • działanie wbrew sobie • sygnał przypominający o zaniedbywanych wartościach		
Smutek	• nie jestem w tym miejscu gdzie chciałbym być • powstała więź z kimś lub czymś co nie jest teraz dostępne • zablokowany kontakt z wartościami		

Źródło: Opracowanie własne.

Odkrywanie wieloaspektowego Ja

Kluczową kompetencję mądrościową akcentowaną w niemal wszystkich teoretycznych koncepcjach jest zmiana perspektywy, która wymaga udziału zaawansowanych procesów kognitywnych, między innymi przełączania między odmiennymi trybami aktywności uwagi (Borawski 2015b). Analizując różne podejścia teoretyczne, można dojść do wniosku, że zmiana perspektywy dokonuje się w dwóch płaszczyznach: w obrębie różnych aspektów Ja oraz pomiędzy Ja a punktem widzenia Innego/Innych (zob.: Higgins 1987; Stemplewska-Żakowicz, Walecka, Gabińska 2006). Sugeruje się również, że odniesienia do Ja oraz odniesienia do perspektyw zewnętrznych mogą odbywać się równolegle. Przykładowo K.J. Kleine i S.D. Hodges (2001) twierdzą, że poszukiwanie w obrębie różnych aspektów Ja elementów relewantnych do doświadczeń innych osób jest kluczowe dla doświadczania empatii. Wiele zatem wskazuje, że poznawcza podróż w kierunku wyjścia poza własną perspektywę rozpoczyna się od zrozumienia różnicowania w obrębie Ja. Zarówno współczesne teorie psychologiczne, jak i codzienne doświadczenia zdają się potwierdzać tezę dotyczącą organizowania życia psychicznego za pomocą autonomicznych struktur poznawczych, a nie przez umysł jako całość (Suszek 2007). Z punktu widzenia problematyki mądrości poznawanie różnicowania wieloaspektowego Ja wydaje się niezbędne dla wspomnianego wcześniej procesu nabierania dystansu do siebie, ale równocześnie powinno ułatwiać zrozumienie perspektywy Innego. W programach rozwoju mądrości być może warto zatem uwzględnić ćwiczenia inspirujące proces poznawania w obrębie własnej toż-

samości różnych, często kontrastowych aspektów Ja przedmiotowego wraz z ich unikalnymi potrzebami oraz wartościami. Przykładowo młodzi ludzie mogą odkrywać plastyczność własnej tożsamości, wypisując na kartkach wszystkie swoje odrębne Ja, a następnie odkrywać kluczowe zasoby charakterystyczne dla każdego z nich, znajdując inspirację w dodatkowych pytaniach w rodzaju: czym różnią się moje różne oblicza?; co je łączy?; co stanowi mocne, a co słabe strony każdego z moich Ja? Tego rodzaju refleksja może również wzmacniać inne właściwości utożsamiane z mądrością – radzenie sobie z rozbieżnościami poznawczymi i niepewnością (zob.: Kunzmann, Baltes 2005), pokorę (czy współczucie dla samego siebie (Neff, McGeehee 2010).

Odkrywanie zróżnicowania perspektyw zewnętrznych dla Ja

Kształtowana w powyższy sposób postawa tolerancji dla różnorodności w obrębie Ja może sprzyjać zrozumieniu odmiennych punktów widzenia reprezentowanych przez innych ludzi. Sam proces aktywizacji cudzej perspektywy w ramach rozwijania mądrości u młodych ludzi może być inspirowany interwencjami z powodzeniem stosowanymi w badaniach nad modyfikowaniem poziomu empatii. Przykładowo W.J. Myers i S.D. Hodges prosili badanych o przeczytanie krótkiego opisu dotyczącego danej postaci, np. młodego bezdomnego mężczyzny, a następnie przedstawiali instrukcję torującą: *wyobraź sobie, co ten człowiek myśli i czuje w związku z tym, co mu się przydarzyło oraz jak to wpływa na jego życie* (Hodges, Clark, Myers 2011). Należy jednak zwrócić uwagę, że osoba podająca instrukcję i koordynująca proces przyjmowania perspektywy powinna zadbać o odpowiedni dobór modeli stanowiących punkty odniesienia, kierując się z jednej strony ich zróżnicowaniem w stosunku do osoby wykonującej ćwiczenie, a z drugiej – reprezentowanymi przez te postaci wartościami. Z innych badań wynika bowiem, że przyjęcie przez krótki okres cudzej perspektywy jest nie tylko łatwe do wywołania i rzeczywiście zwiększa poziom zrozumienia stanowiska drugiej osoby, ale prowadzi również zwrótnie do modyfikacji własnego punktu widzenia (Skorinko, Sinclair, Conklin 2012; Skorinko i in. 2014). Cały proces przy nieodpowiednim doborze przykładów może doprowadzić zatem do efektu odwrotnego do zamierzonego, np. do stereotypizacji poglądów, co wykazały w jednym ze swoich badań J.L. Skorinko i S. Sinclair (2013).

Dialogowe uzgadnianie punktów widzenia

W programach rozwoju mądrości warto również wykorzystać możliwości tkwiące w wewnętrznej aktywności dialogowej. Polega ona bowiem nie tylko na wspomnianej wcześniej zmianie punktów widzenia, ale także na ich wzajemnym zestawianiu i uzgadnianiu (zob.: Oleś 2009). O potencjalnej roli dialogowości w procesie optymalizowania mądrości świadczą doniesienia badawcze wskazujące, że wyobrażona aktywność dialogowa sprzyja rozumieniu zróżnicowanych punktów widzenia, rozwiązywaniu

konfliktów oraz odkrywaniu nowych perspektyw własnego rozwoju (Oleś 2011a), a jedną z ich metafunkcji jest wgląd rozumiany jako uzyskiwanie nowego punktu widzenia, rady bądź dystansu do problemu (Puchalska-Wasyl 2011). Bezpośrednich dowodów na możliwość dialogowego wspomaganie mądrości dostarczyły z kolei wspomniane już badania U.M. Staudinger i P.B. Baltesa (1996). Aplikacyjny potencjał tych badań wydaje się jednak do dziś niewykorzystany. Tymczasem zastosowane we wspomnianym badaniu dialogi symulujące relacje interpersonalne mogą być istotne dla rozwoju mądrości, gdyż, jak zauważa P.K. Oleś (2011a), ludzie często konsultują się z wyobrażonymi postaciami, poszukując rozwiązań dylematów egzystencjalnych (a które obecne są przecież również w okresie wczesnej dorosłości). Przykładowa interwencja odwołująca się wprost do procedury eksperymentalnej zastosowanej przez U.M. Staudinger i P.B. Baltesa może polegać na wyobrażonym konsultowaniu ważnej decyzji z autorytetem. Innym ćwiczeniem opartym na symulacji „żywych” interakcji społecznych może być rozpatrywanie sytuacji konfliktowej z trzech perspektyw sugerowanych w teorii R.J. Sternberga – własnej, rozmówcy oraz zewnętrznego obserwatora, a następnie formułowaniu istotnych przekazów, zwłaszcza pomiędzy perspektywą własną a perspektywą rozmówcy. P.K. Oleś (2011b) sugeruje, że w kontekście rozwoju mądrości jeszcze ważniejszą funkcję pełnią dialogi temporalne, polegające na zestawianiu różnych perspektyw czasowych. Mądrość w biegu życia jest bowiem utożsamiana zarówno z wyciąganiem wniosków z przeszłości, jak i przede wszystkim ujawnianiem właściwości myślenia charakterystycznych nie dla aktualnego, a dla przyszłych okresów rozwojowych, co w praktyce wiąże się ze spojrzeniem na sprawy z perspektywy przyszłości. W kontekście rozwijania mądrości zamiast tradycyjnych warsztatów dotyczących podejmowania decyzji zaproponować można proces rozważania określonego dylematu z czterech perspektyw czasowych: przeszłej (w jakim stopniu 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 dobre z wyobrażonej perspektywy Ja u schyłku życia?). Znamiona mądrej decyzji może posiadać ta, która podejmowana jest w wyniku zrównoważenia w toku dialogu przynajmniej dwóch z powyższych perspektyw czasowych.

Zakończenie

Głównym celem tego tekstu było przedstawienie praktycznych możliwości rozwijania mądrości w okresie adolescencji i wczesnej dorosłości, jakie rysują się w świetle psychologicznych teorii i badań. Czy dokonany przegląd literatury przedmiotu po-

zwala na udzielenie jednoznacznej odpowiedzi na pytanie postawione w tytule artykułu? Czy wspomaganie rozwoju mądrości młodych ludzi jest realną opcją czy też raczej utopijną ideą? Zgodnie z dialektycznym podejściem do rozpatrywania dylematów warto spojrzeć na ten problem z kilku perspektyw. Jak wykazano wyżej, tylko niektóre z ujęć teoretycznych zakładają możliwość rozwoju tej złożonej kompetencji życiowej przed okresem późnej dorosłości, a jeśli już, to przyjmuje się, że najwcześniej formy rozumowania znamionującego dojrzałość życiową mogą się pojawić u schyłku okresu adolescencji. W związku z tym badania nad interwencjami wspomagającymi rozwój mądrości mają charakter śladowy. Pomimo, że od 2000 roku wraz z zainicjowaniem nurtu psychologii pozytywnej obserwować można renesans zainteresowania tematyką mądrości, nie zaowocowało to rozwojem systematycznych badań zjawiska, zwłaszcza takich, które charakteryzowałyby się wysoką wartością aplikacyjną. Najlepszym dowodem jest dysproporcja między ogromną ilością opracowanych technik wspomaganie samooceny czy pozytywnej afektywności (zob.: Kaczmarek 2016) a dotychczas zweryfikowanymi sposobami optymalizowania mądrości. Z drugiej strony trzeba stwierdzić, że te nieliczne badania dość wyraźnie sugerują, że rozwój mądrości może być efektywnie wspomagany za pomocą relatywnie prostych technik i instrukcji torujących, choć nie wiadomo, jak długo mogą utrzymywać się ich efekty (zob.: tamże). Co więcej, poznawcze mechanizmy, na jakich opierają się dotychczas zbadane interwencje, pozwalają przypuszczać, że możliwości rozwijania mądrości jest więcej niż mogłoby się wydawać. Zaprezentowana w tekście próba uzupełnienia katalogu oddziaływań potencjalnie istotnych dla optymalizowania mądrości sugeruje, że nie dość dobrze wykorzystywane są w tym obszarze badania nad uważnością, przyjmowaniem perspektywy Innych, poznawczą reinterpretacją zdarzeń czy wewnętrzną aktywnością dialogową. Wydaje się, że oddziaływania te potencjalnie mogłyby stanowić podstawę programu treningu kompetencji związanych z mądrością, będącego alternatywą choćby dla projektu R.J. Sternberga (2001), ale również stanowić uzupełnienie popularnych warsztatów rozwoju osobistego skoncentrowanych zazwyczaj na rozwoju szczęścia, kreatywności czy poczucia własnej wartości. Biorąc pod uwagę wymagania związane z rozwojem poznawczo-emocjonalnym, wydaje się, że adresatami takiego programu powinni być uczniowie szkół średnich oraz studenci. Inicjowanie tego typu oddziaływań należałoby natomiast powierzyć wyszkolonym do tego specjalistom, głównie psychologom i pedagogom. Ich rola polegałaby na inspirowaniu u młodych ludzi procesów poznawczo-afektywnych za pomocą odpowiednio zaprojektowanych ćwiczeń. Aby mówić jednak o faktycznych możliwościach wspomaganie rozwoju mądrości, trzeba zdecydowanie więcej badań weryfikujących poszczególne techniki poszerzania wglądu oraz zmiany i integracji różnych punktów widzenia młodych ludzi. Jest to niezbędny warunek stworzenia kompleksowych programów edukacyjnych w zakresie optymalizowania mądrości, które wykorzystywałyby np. standardy wypracowane w promocji zdrowia (zob.: Kaczmarek 2016). W przeciwnym razie niezwykle trudno będzie zmienić społeczno-

kulturowy wizerunek człowieka mądrego, do dziś przecież nieodparcie kojarzący się z postaciami, których głowy są przyprószone siwizną, a oblicza ozdobione zmarszczkami (Fortuna 2012).

Bibliografia

- ARDELT M., 1997, *Wisdom and life satisfaction in old age*, Journal of Gerontology, 52B(1).
- ARDELT M., 2000, *Intellectual versus wisdom-related knowledge: The case for a different kind of learning in the later years of life*, Educational Gerontology: An International Journal of Research and Practice, 26(8).
- ARDELT M., 2008, *Self-development through selflessness: The paradoxical process of growing wiser*, [in:] H.A. Wayment, J.J. Bauer (eds.), *Transcending self-interest: Psychological explorations of the quiet ego*, American Psychological Association, Washington D.C.
- BALTES P.B., GLUCK J., KUNZMANN U., 2004, *Mądrość. Jej struktura i funkcja w kierowaniu pomyślnym rozwojem w okresie całego życia*, [w:] J. Czapiński (red.), *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*, Wyd. Nauk. PWN, Warszawa.
- BALTES P.B., STAUDINGER U.M., 2000, *Wisdom: A metaheuristic (pragmatic) to orchestrate mind and virtue toward excellence*, American Psychologist, 55.
- BASSECHES M., 1984, *Dialectical thinking and adult development*, Ablex, Norwood.
- BERGSM A., ARDELT M., 2012, *Self-reported wisdom and happiness: An empirical investigation*, Journal of Happiness Studies, 13(3).
- BIRREN J.E., FISHER L.M., 1990, *The elements of wisdom: overview and integration*, [in:] R.J. Sternberg (ed.), *Wisdom, its nature, origins and development*, Cambridge University Press, Cambridge, New York, NY.
- BISHOP S.R., LAU M., SHAPIRO S.L., CARLSON L., ANDERSON N.D., 2004, *Mindfulness: A proposed operational definition*, Clinical Psychology: Science and Practice, 11, s. 230–241.
- BÖHMIG-KRUMHAAR S.A., STAUDINGER U.M., BALTES P.B., 2002, *Mehr Toleranz tut Not: Lässt sich wert-relativierendes Wissen und Urteilen mit Hilfe einer wissensaktivierenden Gedächtnisstrategie verbessern?*, Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 34.
- BONO G., MCCULLOUGH M.E., 2006, *Positive responses to benefit and harm: Bringing forgiveness and gratitude into cognitive psychotherapy*, Journal of Cognitive Psychotherapy, 20.
- BORAWSKI D., 2015, *Wspomaganie rozwoju mądrości z perspektywy dialogowej*, [w:] E. Kopeć, R. Matusiak, K. Sigda (red.), *Nauczyciel – wychowawca – pedagog w dobie nowoczesności*, Bonus Liber, Rzeszów.
- CARR A., 2004, *Positive psychology: The Science of Happiness and Human Strength*, Routledge, New York, NY.
- DWECK C.S., 1996, *Implicit theories as organizers of goals and behaviour*, [in:] P.M. Gollwitzer, J.A. Bargh (eds.), *The Psychology of action. Linking cognition and motivation to behaviour*, Guilford Press, New York.
- FLAVELL J.H., 1979, *Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive developmental inquiry*, American Psychologist, 34.
- FORTUNA P., 2012, *Pozytywna psychologia porażki. Jak z cytryn zrobić lemoniadę*, GWP, Sopot.
- FRANCO C., MAÑAS L., CANGAS J.A., GALLEGO J., 2011, *Exploring the effects of a mindfulness program for students of secondary school*, International Journal of Knowledge Society Research, 2(1).
- FRIJDA N., 2011, *Emocje są funkcjonalne – na ogół*, [w:] P. Ekman, R. Davidson (red.), *Natura emocji: podstawowe zagadnienia*, przeł. B. Wojciszke, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.

- GLÜCK J., 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.
- HIGGINS E.T., 1987, *Self-discrepancy: a theory relating self and affect*, *Psychological Review*, 94.
- HODGES S.D., CLARK B., MYERS M.W., 2011, *Better living through perspective taking*, [in:] R. Biswas-Diener (ed.), *Positive psychology as a mechanism for social change*, Springer Press, Dordrecht, The Netherlands.
- JAKUBCZYK P., 2015, *Uważność jako mediator związku między stylem tożsamości a mądrością: badania studentów*, niepublikowana praca magisterska, KUL, Lublin.
- JANKOWSKI T., ZATORSKI M., 2014, *Refleksyjność i uważność jako czynniki redukujące podatność na manipulację*, [w:] D. Doliński, M. Gamian-Wilk (red.), *Przestrzenie manipulacji społecznej*, Wyd. Nauk. PWN, Warszawa.
- KACZMAREK Ł., 2016, *Pozytywne interwencje psychologiczne. Dobrostan a zachowania intencjonalne*, Zys i Ska, Poznań.
- KALUŻNA-WIELOBÓB A., 2014, *Psychologiczne koncepcje mądrości, Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 68(4).
- KLEIN K.J.K., HODGES S.D., 2001, *Gender differences, motivation and empathic accuracy: When it pays to understand*, *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27.
- KUNZMANN U., 2004, *Approaches to a good life: The emotional-motivational side to wisdom*, [in:] P.A. Linley, S. Joseph (eds.), *Positive Psychology in Practice*, John Wiley and Sons, Hoboken, NJ.
- KUNZMANN U., BALTES P.B., 2005, *The psychology of wisdom: Theoretical and empirical challenges*, [in:] R.J. Sternberg, J. Jordan (eds.), *Handbook of wisdom*, Cambridge University Press, New York, NY.
- KRAMER D.A., 1990, *Conceptualizing wisdom: the primacy of affect-cognition relations*, [in:] R. Sternberg (ed.), *Wisdom: Its nature, origins and development*, Cambridge University Press, Cambridge, New York, NY.
- LABOUIE-VIEF G., 1990, *Wisdom as integrated thought: historical and developmental perspectives*, [in:] R. Sternberg (ed.), *Wisdom: Its nature, origins and development*, Cambridge University Press, Cambridge.
- LIEBERE B., LINDEN M., 2011, *Wisdom psychotherapy*, [in:] M. Linden, A. Maercker (eds.), *Embitterment. Societal, psychological and clinical perspectives*, Springer-Verlag, Wien.
- LINDEN M., 2014, *Promoting resilience and well-being with wisdom and wisdom therapy*, [in:] G.A. Fava, C. Ruini (eds.), *Increasing psychological well-being in clinical and educational settings*, Springer, Dordrecht.
- LISEK A., 2012, *Metaświadomość a podatność na sugestie*, niepublikowana praca magisterska, KUL, Lublin.
- ŁUKASZEWSKI W., 2015, *Wielkie pytania psychologii i te nieco mniejsze*, Smak Słowa, Sopot.
- NEFF K.D., 2003, *Development and validation of a scale to measure self-compassion*, *Self and Identity*, 2.
- NEFF K.D., MCGEEHEE P., 2010, *Self-compassion and psychological resilience among adolescents and young adults*, *Self and Identity*, 9.
- NISBETT R.E., 2010, *Inteligencja. Sposoby oddziaływania na IQ*, Smak Słowa, Sopot.
- NISBETT R.E., 2016, *Mindware. Narzędzia skutecznego myślenia*, Smak Słowa, Sopot.
- OLEŚ P.K., 2009, *Dialogowość wewnętrzna jako właściwość człowieka*, [w:] J. Koziński (red.), *Nowe idee w psychologii*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- OLEŚ P.K., 2011a, *Dialogowe Ja: zarys teorii, inspiracje badawcze, ciekawsze wyniki*, [w:] P.K. Oleś, M. Puchalska-Wasył, E. Brygoła (red.), *Dialog z samym sobą*, Wyd. Nauk. PWN, Warszawa.
- OLEŚ P.K., 2011b, *Psychologia człowieka dorosłego*, Wyd. Nauk. PWN, Warszawa.
- PAUL R., 1995, *Critical thinking: How to prepare students for a rapidly changing world*, Foundation for Critical Thinking, Santa Rosa, CA.

- PENNEBAKER J.W., 1997, *Writing about emotional experiences as a therapeutic process*, Psychological Science, 8(3).
- PRENTKA M., 2011, *Rozumowanie postformalne u studentów w wieku 19–24 lat*, Polskie Forum Psychologiczne, 16.
- PUCHALSKA-WASYL M., 2011, *Typy wewnętrznych rozmówców i ich funkcje w świetle analiz ilościowych i jakościowych*, [w:] P.K. Oleś, M. Puchalska-Wasył, E. Brygoła (red.), *Dialog z samym sobą*, Wyd. Nauk. PWN, Warszawa.
- REZNITSKAYA A., STERNBERG R., 2007, *Jak nauczyć podopiecznych mądrego myślenia: program „Edukacja dla mądrości”*, [w:] P.A. Linley, S. Joseph (red.), *Psychologia pozytywna w praktyce*, Wyd. Nauk. PWN, Warszawa.
- RIEGEL K., 1973, *Dialectic operations: the final period of cognitive development*, Human Development, 16.
- SALZBERG S., 1995, *Loving-kindness: the revolutionary art of happiness*, Shambhala Publications, Boston, MA.
- SKORINKO J.L., LAURENT S., BOUNTRESS K., NYEIN K.P., KUCKUCK D., 2014, *Effects of perspective taking on courtroom decisions*, Journal of Applied Social Psychology, 44.
- SKORINKO J.L., SINCLAIR S., 2013, *Perspective taking can increase stereotyping: The role of apparent stereotype confirmation*, Journal of Experimental Social Psychology, 49.
- SKORINKO J.L., SINCLAIR S., CONKLIN L., 2012, *Perspective taking shapes the impact of significant-other representations*, Self and Identity, 11.
- STAUDINGER U.M., BALTES P.B., 1996, *Interactive minds: A facilitative setting for wisdom-related performance?*, Journal of Personality and Social Psychology, 71.
- STEMPLEWSKA-ŻAKOWICZ K., WALECKA J., GABIŃSKA A., 2006, *As many selves as interpersonal relations (or maybe even more)*, International Journal for Dialogical Science, 1.
- STEMPLEWSKA-ŻAKOWICZ K., ZALEWSKI B., 2010, *Czym jest dobra narracja? Struktura narracji z perspektywy*, [w:] B. Bartosz, M. Żurko (red.), *Badania narracyjne w psychologii*, ENETEIA, Warszawa.
- STERNBERG R.J., 1998, *A balance theory of wisdom*, Review of General Psychology, 2.
- STERNBERG R.J., 2001, *Why schools should teach for wisdom: The balance theory of wisdom in educational settings*, Educational Psychologist, 36(4).
- SUSZEK H., 2007, *Różnorodność wielości Ja*, Roczniki Psychologiczne, 10.
- TREMPAŁA J., 2009, *Rozwój poznawczy*, [w:] J. Trempała, B. Harwas-Napierała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Rozwój funkcji psychicznych*, Wyd. Nauk. PWN, Warszawa.
- WU P.L., CHIOU W.B., 2008, *Postformal thinking and creativity among late adolescents: a post-piagetan approach*, Adolescence, 43.

Supporting the development of wisdom – utopia or real possibilities?

This article attempts to present theoretical perspectives and related practical proposals with which to stimulate the development of wisdom by means of psychological interventions. So, can wisdom actually be learned? The answer to this question seems to depend largely on how the notion of wisdom is conceptualized. It turns out that the theoretical concepts of wisdom usually focus on defining the criteria of this complex disposition, and not on the possible paths of its acquisition. However, the author indicates and discusses three sources of inspiring practical proposals of wisdom enhancement. The first is Robert Sternberg's educational project "Teaching for Wisdom"; the second – short-term interventions studies

based on activation of wisdom related with knowledge through a system of appropriate access guidance and the third one – so called wisdom therapy which offers special methods in order to stimulate patients to look at their life problems from new perspectives and use new problem solving strategies. The latter part of this article is devoted to the presentation of alternative techniques based on: mindfulness, cognitive reappraisal or internal dialogical activity, which can potentially optimize the development of wisdom.

Keywords: *positive interventions, wisdom, mindfulness, internal dialogical activity*