



Andrzej Sękowski
Tomasz Knopik
Katolicki Uniwersytet Lubelski

Psychologia mądrości – w trosce o integralny rozwój uczniów zdolnych

Wstęp

Wspomaganie rozwoju osób zdolnych staje się w ostatnim czasie obszarem priorytetowym działań podejmowanych zarówno przez rządowe (Ministerstwo Edukacji Narodowej, Ośrodek Rozwoju Edukacji), jak i pozarządowe (fundacje i stowarzyszenia) podmioty systemu edukacji w Polsce. Dowodem docenienia potrzeby wspierania uzdolnionych uczniów jest włączenie ich do grupy osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (na mocy Rozporządzenia MEN z dnia 17.11.2010 r. i 30.04.2013 r.), wobec których powinna zostać zastosowana specjalistyczna pomoc psychologiczno-pedagogiczna. Polega ona „na rozpoznawaniu i zaspokajaniu indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych ucznia oraz rozpoznawaniu jego indywidualnych możliwości psychofizycznych”¹. Ten dość ogólny zapis stwarza zasadniczą trudność interpretacyjną: co należy uznać za potrzeby rozwojowe i edukacyjne uczniów zdolnych? W jakim kierunku powinien być rozwijany ich potencjał? Czy w projektowaniu wsparcia należy brać pod uwagę jedynie dobro jednostki, czy też dobro wspólne, jakie ta jednostka może generować?

Celem, jaki postawiono w prezentowanym tekście, jest wyartykułowanie znaczenia integralnego rozwoju uczniów zdolnych, w którym na równi traktuje się wagę kompetencji poznawczych, emocjonalnych i społecznych w osiąganiu sukcesu życiowego. Perspektywą teoretyczną i praktyczną (dydaktyczną) prowadzonej refleksji jest psychologia mą-

¹ Rozporządzenie MEN z dnia 30.04.2013 r. Dz.U. poz. 532, s. 1.

drości ukierunkowana na badanie uwarunkowań harmonijnego rozwoju człowieka, który to rozwój jest źródłem z jednej strony indywidualnego poczucia dobrostanu², z drugiej zaś – dobra wspólnego³. Artykuł ten ma ponadto za zadanie zwrócić uwagi na właściwie nieporuszany przez psychologów zdolności temat postawy samych osób zdolnych wobec posiadanego potencjału. Choć wszyscy (nauczyciele, politycy, ekonomiści, psycholodzy) zgodnie twierdzą, że talenty trzeba rozwijać, to w tym imperatywie zdaje się brakować refleksji nad pytaniami: po co właściwie rozwijać zdolności? Jaki jest nadrzędny cel działań wspierających?

Uczniowie zdolni a społeczeństwo obywatelskie – kontekst edukacyjny

Większość dotychczasowych badań dotycząca samowiedzy uczniów w zakresie własnego potencjału skupiona była wokół zagadnienia samooceny⁴. Badaczy interesowała konfrontacja faktycznie posiadanych przez uczniów zdolności (diagnozowanych za pomocą rzetelnych testów psychometrycznych) z indywidualną oceną własnego potencjału. Z pola widzenia zniknął problem postawy osób zdolnych wobec swoich uzdolnień, która poza wymiarami nasilenia cechy (wybitnie uzdolniony, przeciętnie lub poniżej) odnosiłaby się także do samego celu posiadania i rozwijania talentów.

Wielu badaczy (np. Csikszentmihalyi, Koziół, Sękowski, Siekańska, Klinkosz⁵) podkreśla rolę motywacji autotelicznej w działaniach podejmowanych przez osoby zdolne. Wydaje się jednak, że ten rodzaj bezinteresownego nastawienia wobec wykonywanych czynności raczej można wyjaśnić już samym przebiegiem procesów poznawczo-emocjonalnych

² E. Trzebińska: *Psychologia pozytywna*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, 2008.

³ E. Diener, R. Lucas, S. Oishi: *Subjective Well-being: The Science of Happiness and Life Satisfaction*. In: *Handbook of Positive Psychology*. Eds. C. Snyder, S. Lopez. Oxford: Oxford University Press, 2002.

⁴ Por. A. Sękowski: *Osiągnięcia uczniów zdolnych*. Lublin: Wydawnictwo KUL, 2000; W. Limont: *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować?* Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2011; B. Dyrda: *Specyfika problemów związanych z procesem uczenia się i nabywania wiedzy przez uczniów zdolnych*. W: *Zdolności, talent, twórczość*. T. 1. Red. W. Limont, J. Cieślakowska, J. Dreszer. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 2008.

⁵ M. Csikszentmihalyi: *Finding Flow*. New York: Basic Books, 1997; J. Koziół: *Psychotransgresjonizm. Nowy kierunek psychologii*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2007; A. Sękowski, M. Siekańska, W. Klinkosz: *On Individual Differences in Giftedness*. In: *International Handbook on Giftedness*. Eds. L. Shavinina. New York: Springer Verlag, 2009.

zaangażowanych w rozwiązywanie danego problemu niż pierwotnym zamysłem podjęcia tego konkretnego problemu, który może mieć charakter użyteczny (np. bycie najlepszym w klasie, zajęcie czołowego miejsca w konkursie, pochwała ze strony rodziców⁶). W związku z tym zasadne jest pytanie o to, w jakim stopniu istotne są w aktywności uczniów zdolnych cele osobiste i własny interes, a w jakim cele i dobro społeczne. Ta kwestia ma kluczowe znaczenie w definiowaniu priorytetów edukacji osób zdolnych: czy mają się rozwijać przede wszystkim dla siebie, czy też uwzględniając potrzeby i oczekiwania otoczenia?

Badania przeprowadzone przez Tomasza Knopik⁷ wśród 120 uczniów zdolnych (nominacje nauczycieli i średnia ocen powyżej 4,75) reprezentujących 15 gimnazjów z terenu województwa lubelskiego wskazały dość jednoznacznie, że badani postrzegają swe zdolności głównie jako narzędzie do realizacji kariery („Chciałbym/chciałabym, żeby posiadane zdolności umożliwiły mi przede wszystkim osiągnięcie sukcesu zawodowego”; średnia zgodność z tym stwierdzeniem – 4,34, gdzie 1 oznacza „zupełnie się nie zgadzam”, a 5 – „całkowicie się zgadzam”), nie zaś środek do poprawy rzeczywistości i niesienia pomocy innym („Sądzę, że osoby zdolne powinny czuć się odpowiedzialne za rzeczywistość społeczną” – średnia: 2,22; „Staram się wykorzystać posiadany potencjał do pomagania innym ludziom” – średnia: 2,92). Może to wskazywać z jednej strony na ich egocentryczną postawę, z drugiej zaś – na zaimplementowanie takim przekazem ze strony szkoły i rodziców, który z rozwijania talentów czyni przede wszystkim sztukę odnoszenia i pomnażania sukcesów, gwarantującą rzekomo również sukces życiowy w przyszłości. Potwierdzają to wypowiedzi nauczycieli gimnazjalistów biorących udział w badaniu. Najczęstszą odpowiedzią na pytanie: „Co świadczy według Ciebie o kompetentnym wspieraniu przez nauczyciela rozwoju uczniów zdolnych?” była odpowiedź: „Sukcesy w konkursach i olimpiadach” (82% wskazań), najrzadszą zaś „Podejmowanie przez ucznia inicjatyw społecznych” (18%).

W tym kontekście warto przywołać wyniki *Diagnozy Społecznej 2011* dotyczącej poziomu zaufania społecznego Polaków. Okazuje się, że zaledwie 13% badanych udzieliło odpowiedzi w przedziale 7–10, gdzie 0 oznacza: „ostrożności nigdy za wiele”, a 10 – „większości ludzi można zaufać”⁸.

⁶ Por. A. Sękowski, M. Siekańska: *National Academic Award Winners over Time: Their Family Situation, Education and Interpersonal Relations*. „High Ability Studies” 2008, no. 2 (19).

⁷ T. Knopik: *Psychospołeczne uwarunkowania poczucia dobrostanu osób wybitnie zdolnych*. [Niepublikowana praca doktorska].

⁸ J. Czapiński: *Kapitał społeczny*. W: *Diagnoza społeczna 2011. Warunki i jakość życia Polaków*. Red. J. Czapiński, T. Panek. Warszawa: Rada Monitoringu Społecznego, 2011, s. 285.

Przykładowo, w tym samym przedziale zaufania społecznego uplasowało się 68% badanych w Danii, 62% w Norwegii i 36% w Wielkiej Brytanii. W opinii większości socjologów⁹ i psychologów¹⁰ zaufanie społeczne stanowi bazę budowania społeczeństwa obywatelskiego, bez wzajemnej ufności nie jest możliwe poświęcenie się jednostki na rzecz jakiejś zespolonej inicjatywy, gdyż na pierwszy plan wysuwa się obawa przed wykorzystaniem/oszukaniem.

Bierność społeczna Polaków manifestująca się między innymi niskim zaangażowaniem w działalność trzeciego sektora czy obojętnością na wspólne inicjatywy wymagające osobistego poświęcenia bez gwarantowanej gratyfikacji jest w dużym stopniu wynikiem ukształtowania się w kolejnych pokoleniach postawy wyuczonej bezradności, którą wielu socjologów określa spuścizną, jaką zostawił *homo sovieticus*¹¹. Negatywny stosunek do tego, co wspólnotowe, oraz sceptycyzm wobec idei zrzeszania się w imię celów grupowych, poza zaszłościami historycznymi utrwalane są przemianami współczesnego społeczeństwa, w którym zaczyna dominować orientacja indywidualistyczna¹². Tymczasem, jak wskazują badania psychologiczne, aktywność obywatelska jest związana z „przystosowaniem, zadowoleniem z życia i bogatą siatką kontaktów społecznych, a także z korzyściami ekonomicznymi płynącymi z przedsiębiorczości. Osoby bierne, nieangażujące się w żadną aktywność społeczną, w przeciwieństwie do osób aktywnych na różnych polach są najmniej zadowolone ze swojego życia, mają najsilniejsze poczucie krzywdy, są słabo związane z miejscem swojego zamieszkania i lokalną społecznością, są nieufne i mają silne poczucie alienacji”¹³.

Budowanie społeczeństwa obywatelskiego poprzez zwiększenie zakresu działań jednostek na rzecz wspólnoty nie ma zatem jedynie charakteru jednokierunkowego: jednostka poświęcając się dla ogółu, otrzymuje korzyść w postaci zaspokojenia potrzeby afiliacji społecznej oraz ma poczucie sprawowania większej kontroli nad rzeczywistością („moje zaangażowanie bezpośrednio przekłada się na jakość funkcjonowania wspólnoty”). Ten aspekt obopólnych (tj. dla jednostki i dla grupy) profitów płynących z podejmowania inicjatyw społecznych podkreślają autorzy psychologicz-

⁹ R. Putnam: *Samotna gra w kręgle: Upadek i odrodzenie wspólnot lokalnych w Stanach Zjednoczonych*. Tłum. P. Sadura, S. Szymański. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, 2008.

¹⁰ J. Czapiński: *Kapitał...*

¹¹ J. Szacki: *Ani Książę, ani kupiec – obywatel. Idea społeczeństwa obywatelskiego w myśli współczesnej*. Kraków: Znak, 1997.

¹² P. Sztompka: *Socjologia zmian społecznych*. Kraków: Znak, 2005.

¹³ A. Zalewska, B. Krzywosz-Rynkiewicz: *Psychologiczne portrety młodych obywateli: rozwojowe i podmiotowe uwarunkowania aktywności obywatelskiej*. Warszawa: Wydawnictwo SWPS, 2011, s. 15.

nych koncepcji mądrości, w których dobro jednostkowe jest nierozzerwalnie związane z dobrem wspólnym.

Mądrość – wiedza filozoficzna i wiedza potoczna

Termin „mądrość”, choć definiuje filozofię (gr. *phileo* – kochać, *sophia* – mądrość), paradoksalnie na gruncie niej samej jest wieloznaczny, raczej rozumiany intuicyjnie, zdroworozsądkowo niż na podstawie jasno sformułowanego definiensu. Uogólniając, według myśli Daniela N. Robinsona, mądrość na przestrzeni dziejów filozofii rozumiana była na co najmniej trzy sposoby: (1) mądrość jako życie cnotliwe w zgodzie z transcendentaliami (prawdą, dobrem, pięknem); (2) mądrość jako odkrywanie prawdy absolutnej; (3) mądrość jako naukowa eksplikacja praw rządzących światem¹⁴. Warto zauważyć, że w ostatnim (3) sposobie rozumienia mądrości (współczesnym) zredukowanym do wiedzy naukowej nie uwzględnia się aksjologii ani intraindywidualnych cech podmiotu.

Chcąc skonfrontować psychologiczne pojmowanie mądrości z ujęciem źródłowym, warto przywołać naiwne, intuicyjne koncepcje mądrości. Zabiegi zbierania potocznych opinii na temat osób mądrych i ich strukturyzowanie wydają się uzasadnione głównie z tego powodu, że psychologiczna eksploracja fenomenu mądrości inspirowana jest zarówno tradycją filozoficzną, jak i wiedzą potoczną. Co więcej pojmowanie mądrości jest uwarunkowane kulturowo: to, co uznawane za mądre w jednej kulturze, może być zupełnie pomijane w innej, zatem uwzględnienie opinii zwykłych ludzi daje szansę ujęcia relatywnego charakteru mądrości.

Na podstawie badań¹⁵ przeprowadzonych w 2010 roku przez pracowników Katedry Psychologii Różnic Indywidualnych KUL (i współpracowników będących studentami trzeciego roku psychologii KUL) wśród 900 Polaków wyodrębniono pięć czynników definiujących mądrość:

- zdolności ogólne: dobra pamięć, rozwinięte myślenie abstrakcyjne, logiczne, rozwinięta wyobraźnia, wysoki poziom inteligencji analitycznej, bardzo dobrze rozwinięta inteligencja werbalna, elokwencja;
- wiedza: szeroko rozumiana wiedza ogólna, orientacja w wielu dziedzinach nauki, erudycja, wiedza o życiu wynikająca z bogatego doświadczenia, świadomość własnej niewiedzy;

¹⁴ D. Robinson: *Wisdom Through the Age*. In: *Wisdom. Its Nature, Origin and Development*. Ed. R. Sternberg. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

¹⁵ Zadaniem badanych było udzielenie odpowiedzi na pytanie: „jakie cechy posiada człowiek mądry?” Wiek badanych: 16–84 lata, płeć: 490 kobiet, 410 mężczyzn, wykształcenie: podstawowe i gimnazjalne: 15 osób, zawodowe: 173 osoby, średnie: 325 osób, wyższe: 387 osób.

- wartości: uczciwość, sprawiedliwość, dobro, prawdomówność, niesienie pomocy innym;
- samoświadomość: autoanaliza, krytyczna postawa wobec własnego zachowania, kontrola emocji;
- sukces życiowy: szczęście, sukces w pracy, wysokie osiągnięcia szkolne, radość/satysfakcja z życia.

Autorzy intuicyjnej koncepcji ujmują człowieka mądrego jako posiadającego szeroką wiedzę i o świecie, i o życiu. Badani nakładają na „bycie mądrym” wymóg adekwatności wiedzy i postawy życiowej: dysponując wiedzą o charakterze egzystencjalnym, trzeba być jednocześnie osobą postępującą w zgodzie z zasadami moralnymi i własnym życiem świadczyć, że praktyczne zastosowanie tej wiedzy przyniesie dobrostan.

Z wypowiedzi badanych wynikało również, że:

1. Mądrość reprezentuje najwyższy rodzaj wiedzy i jest dostępna nielicznym.
2. Łatwo rozpoznać człowieka mądrego, ale trudno podać wyjaśnienie, dlaczego uważa się go za mądrego.
3. Mądrość wymaga spójności między umysłem i charakterem.
4. Mądrość może być źródłem władzy.
5. Mądrości nie można się nauczyć.

Szczególną uwagę przykuwa stwierdzenie badanych dotyczące niemożliwości nauczania się mądrości. Z jednej strony świadczy to o elitarnym traktowaniu wiedzy mądrościowej (dostępna jest nielicznym i nie jest generowana przez pamięciowe opanowanie konkretnej porcji informacji, w związku z czym sama gotowość do nauki jest niewystarczająca), z drugiej zaś – o bardzo szerokim traktowaniu mądrości, nie tylko jako wiedzy *sensu stricto*, ale przede wszystkim jako postawy życiowej, która uwarunkowana jest indywidualnym doświadczeniem podmiotu. Oczywiście, psychologowie badający fenomen mądrości również uważają, że mądrości jako wiedzy eksperckiej nie można nauczyć się w taki sposób, w jaki zdobywamy wiedzę z zakresu konkretnych przedmiotów. Można jednak zaprojektować cykl treningów globalnie kształtujących (podejście integrujące) cechy osoby mądrej zarówno w aspekcie poznawczym, jak i społeczno-emocjonalnym¹⁶.

Mądrość w ujęciu współczesnej psychologii

Wychodząc z założenia, że mądrość jest wiedzą o charakterze elitarnym, w Berlińskim Paradygmacie Mądrości konceptualizuje się ją jako

¹⁶ R. Sternberg: *Why School Should Teach for Wisdom: The Balance Theory of Wisdom in Educational Settings*. „Educational Psychologist” 2001, no. 36.

znawstwo w zakresie sensu i sposobu życia¹⁷. Owo znawstwo dotyczące tzw. pragmatyki życiowej obejmuje: praktyczną znajomość warunków, zróżnicowania, zmian ontogenetycznych i historycznego charakteru ludzkiego rozwoju, rozumienie życiowych zadań i celów, praktyczną znajomość wpływu czynników społecznych i sytuacyjnych na ludzkie życie oraz świadomość skończoności ludzkiego życia i naturalnych ograniczeń posiadanej wiedzy. Osoba mądra zatem dostrzega problemy natury egzystencjalnej i stawia im czoło poprzez opracowanie szczegółowej strategii rozwiązywania z jednoczesną świadomością zawodności podjętych środków (brak możliwości sprawowania kontroli nad wszystkimi zdarzeniami).

Autorzy modelu wymieniają trzy grupy czynników warunkujących nabywanie mądrości:

1. Związane z kontekstem (wiek, wykształcenie, rodzicielstwo, uprawianie zawodu wymagającego potwierdzenia inteligencji społeczno-emocjonalnej, znajomość literatury pięknej oraz rozumienie specyfiki okresów historycznych).
2. Związane z wiedzą ekspercką (doświadczenie życiowe, terminowanie u mistrza, posiadanie mentorów, autorytety, szkolenia zawodowe, czynniki motywacyjne).
3. Związane z osobą (inteligencja, twórczość, style poznawcze, otwartość na doświadczenia, siła ego).

Mądrość jako system wiedzy eksperckiej podlega ocenie. W Berlińskim Paradygmacie Mądrości wyodrębniono pięć podstawowych jakościowych kryteriów tej oceny:

1. Bogata wiedza deklaratywna dotycząca pragmatyki życiowej.
2. Bogata wiedza proceduralna dotycząca pragmatyki życiowej.
3. Wiedza kontekstualna zdobyta w trakcie życia.
4. Relatywizm wartości i tolerancja.
5. Świadomość braku pewności wiedzy i umiejętność radzenia sobie z nią.

Pierwsze dwa kryteria dotyczą zasobów jednostki nabytych dzięki doświadczeniu służących rozwiązywaniu problemów egzystencjalnych. Według Baltesa wiedza deklaratywna i proceduralna odnosząca się do pragmatyki życiowej musi być zakorzeniona w uznawanej przez podmiot hierarchii wartości¹⁸. Nie jest możliwe rozwiązywanie dylematów życiowych bez uwzględnienia zasad moralnych i norm społecznych. Pozostałe trzy kryteria autorzy nazywają metakryteriami, pod-

¹⁷ P. Baltes, U. Staudinger: *The Search for a Psychology of Wisdom*. „Current Directions in Psychological Science” 1993, no. 2.

¹⁸ P. Baltes, J. Smith: *The Fascination of Wisdom: Its Nature, Ontogeny, and Function*. „Perspectives on Psychological Science” 2008, no. 3.

kreślając w ten sposób ich regulującą funkcję wobec dwóch pozostałych, tj. wiedzy deklaratywnej i proceduralnej dotyczącej pragmatyki życiowej. Wiedza kontekstualna odnosi się do refleksji nad rozwojem relacji podmiotu ze światem w toku życia. Jest ona wynikiem krytycznego namysłu nad ewolucją własnych poglądów, wyznawanymi wartościami, podejmowanymi działaniami i wypracowanymi rezultatami. Wymaga jednak umiejscowienia poszczególnych epizodów biografii we właściwej perspektywie ontogenetycznej – od narodzin do starości z pełną akceptacją zadań i kryzysów rozwojowych naturalnie wpisanych w dany etap życia¹⁹.

Relatywizm wartości i tolerancja odnoszą się do postawy akceptacji wielości światopoglądów, uznawanych hierarchii wartości, różnorodności realizowanych przez ludzi celów. Osoba mądra ma otwarty umysł, a więc jest wrażliwa na opinie i sądy innych osób, nawet jeśli nie są zgodne z jej mentalnością. Relatywizm oznacza dojrzałą zgodę na współwystępowanie wielu równouprawnionych stanowisk odnoszących się do tej samej kwestii i domniemany charakter tego, co człowiek uznaje za prawdę. Świadomość braku pewności i radzenie sobie z nim odnosi się do wiedzy o ludzkich ograniczeniach w zakresie przetwarzania informacji oraz o niskiej przewidywalności zdarzeń i ich następstw²⁰. Osoba mądra akceptuje incydentalność pewnych sytuacji życiowych, brak poczucia absolutnego wpływu na rzeczywistość. Nie oznacza to jednak przyjęcia postawy deterministycznej czy fatalistycznej, poczucia niskiej sprawczości własnych działań. Chodzi o świadomość możliwości wystąpienia zdarzeń (typu: choroba, wypadek), na które nie mamy bezpośredniego wpływu, a które w sposób diametralny mogą odmienić nasze życie. Mądrość to również wiedza na temat granic wiedzy, barier poznania zarówno w wymiarze ludzkiego umysłu, jak i indywidualnej świadomości.

Nieco odmiennie, choć ciągle w duchu integrującym sfery psychiki człowieka, konstruuje swój model mądrości Deidre Kramer²¹. Dwa główne trzony tej koncepcji mają charakter procesualny i funkcjonalny, a ich wzajemne interakcje dostarczają sposobów rozwiązywania kryzysów i dylematów życiowych. Ta dość prosta w swej strukturze teoria zawiera jednak konkretne wskazówki w propedeutyce do mądrości, ponieważ pokazuje bardzo wyraźnie bezpośrednie przełożenie „procesów zorien-

¹⁹ P. Baltes, J. Glück, U. Kunzmann: *Wisdom: Its Structure and Function in Regulating Successful Life Span Development*. In: *Handbook of Positive Psychology*. Eds. C. Snyder, S. Lopez. Oxford: Oxford University Press, 2002.

²⁰ Ibidem.

²¹ D. Kramer: *Conceptualizing Wisdom: The Primacy of Affect-cognition Relations*. In: *Wisdom: Its Nature, Origin and Development*. Ed. R. Sternberg. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

towanych na mądrość” na funkcje mądrości²². Wymieniane przez Kramer procesy mądrościowe to:

- uznanie indywidualności – świadomość własnej odrębności, zrozumienie znaczenia tożsamości w podejmowanych przez podmiot działaniach, wobec których nie da się zastosować uniwersalnych, obowiązujących wszystkich kryteriów oceny; Kramer podkreśla, że uznanie indywidualności dotyczy zarówno indywidualności nas samych, jak i innych ludzi (naprzemiennność relacji);
- uznanie kontekstu – zgoda na funkcjonowanie podmiotu w złożonej sieci związków interpersonalnych i okoliczności życiowych, nad którymi może nie sprawować pełnej kontroli; Kramer wskazuje na konieczność adaptacji jednostki do środowiska, ma ona jednak charakter twórczy, tzn. sama jednostka, przystosowując się, w jakimś stopniu modyfikuje otoczenie, nadaje mu osobisty wyraz;
- zdolność do efektywnej współpracy – nastawienie jednostki na rozwiązywanie problemów i podejmowanie wyzwań w zespole; przekonanie, że grupa może stanowić kompetentne wsparcie w radzeniu sobie z pojawiającymi się trudnościami, a jednocześnie gotowość do niesienia pomocy w ramach zespołu;
- rozumienie zmiany/rozwoju – akceptacja przez podmiot naturalnych zmian, jakie pojawiają się w cyklu życia, umiejętność dostrzegania w kryzysach rozwojowych wyzwań, którym trzeba sprostać w celu osiągnięcia dojrzałości osobowej;
- współwystępowanie emocji i poznania – dostrzeganie poznawczych aspektów emocji i afektywnych elementów myślenia w celu lepszego zrozumienia własnego zachowania (i zwiększenia kontroli nad nim) i zachowania innych ludzi.

Kramer wyodrębnia zatem obszary krytyczne dla właściwego zadziałania funkcji mądrości (rozwiązywanie problemów, doradzanie innym, radzenie sobie z instytucjami społecznymi, bilansowanie życia, introspekcja o charakterze duchowym), których ostatecznym celem jest równowaga podmiotu rozumiana dwojako: zarówno w znaczeniu indywidualnej harmonii psychicznej (*well-being*), jak i w znaczeniu harmonii społecznej (zgodność działań jednostki z działaniami grupy).

W podobnym duchu utrzymana jest koncepcja mądrości jako równowagi (*balance theory of wisdom*). Opracowana przez Roberta Sternberga teoria stanowi w istocie podsumowanie jego długoletnich prac nad optymalnym modelem inteligencji (ewolucja koncepcji przebiegała następująco: triarchiczna teoria inteligencji – teoria inteligencji sprzyjającej powodzeniu

²² D. Kramer: *Wisdom as a Classical Source of Human Strength: Conceptualization and Empirical Inquiry*. „Journal of Social and Clinical Psychology” 2000, no. 19.

życiowemu – teoria mądrości jako równowagi), w którym przez adaptację rozumie się formę przystosowania będącą złotym środkiem między realizacją własnych celów i pragnień a interesami otoczenia²³. Sternberg definiuje mądrość jako: „zastosowanie ukrytej, jak również jawnej wiedzy dla wspólnego pożytku przez równoważenie interesów osobistych, interpersonalnych i pozaosobowych w krótkim i długim okresie, służące osiągnięciu równowagi między adaptacją do istniejącego środowiska, modyfikacją istniejącego środowiska oraz wyborem nowego środowiska”²⁴.

W koncepcji tej mądrość jest zatem równowagą w podwójnym sensie, tzn. odnosi się do godzenia interesów własnych z interesami innych ludzi w celu osiągnięcia dobra wspólnego, tj. wypracowania kompromisu między indywidualną adaptacją do środowiska, aktywną modyfikacją tego środowiska oraz jego selekcją²⁵. Podejście Sternberga jest skrajnie pragmatyczne: mądry człowiek nie może być niewolnikiem sytuacji i kontekstu, w jakich się znalazł (zewnętrzna lokalizacja kontroli). Jako byt inteligentny ma prawo podjąć kroki służące zmianie otoczenia (poprzez na przykład propagowanie społecznej inicjatywy dbania o porządek osiedla) lub też w przypadku braku efektu tych działań powinien wybrać nowe środowisko (w którym dbanie o porządek będzie standardem).

Nie oznacza to jednak, że brak możliwości wprowadzania modyfikacji w najbliższym otoczeniu jest równoznaczny z przymusem jego opuszczenia. Mądrość, jako równowaga, wskazuje na konieczność znalezienia złotego środka między tymi podejściami tak, aby zachowanie człowieka nie było zbyt pochopne i aby nie służyło jedynie realizacji własnych celów życiowych. Dlatego kluczowym komponentem mądrości są wartości²⁶. Pozwalają one odnieść aktualny proces decyzyjny do kategorii dobra wspólnego i wówczas jednostka może kontynuować swoje starania o zmianę w otoczeniu (zamiast jego zamiany) w przekonaniu, że ostatecznie uda się jej osiągnąć cel stanowiący korzyść dla wszystkich (wracając do powyższego przykładu – przez zrównoważone rozwiązanie rozumielibyśmy ponawianie starań o porządkowanie osiedla poprzez wykorzystanie wszelkich możliwych sposobów, aż do osiągnięcia celu

²³ Por. R. Sternberg: *Beyond IQ: A Triarchic Theory of Human Intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985; Idem: *Successful Intelligence: How Practical and Creative Intelligence Determine Success in Life*. New York: Simon&Schuster, 1996.

²⁴ A. Reznitskaya, R. Sternberg: *Jak nauczyć podopiecznych mądrego myślenia: Program „Edukacja dla mądrości”*. W: *Psychologia pozytywna w praktyce*. Red. A. Linley, S. Joseph. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2007, s. 133.

²⁵ R. Sternberg: *Triarchic Theory of Intellectual Giftedness*. In: *Conceptions of Giftedness*. Eds. R. Sternberg, J. Davidson. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

²⁶ R. Sternberg: *Why School Should Teach...*

w postaci wspólnej korzyści dla mieszkańców osiedla). Takie podejście stanowi w opinii autora koncepcji stylów myślenia punkt wyjścia do budowania nowoczesnego społeczeństwa obywatelskiego, w związku z tym trening mądrości proponuje on obligatoryjnie umieścić w szkolnych programach nauczania²⁷.

Sternberg, opisując fenomen mądrości, wskazuje na trzy rodzaje myślenia odpowiedzialne za wypracowywanie przez podmiot stanu równowagi:

1. Myślenie refleksyjne – obejmuje: metapoznanie, kontrolę emocjonalną, monitoring własnego stanu psychicznego oraz stanów psychicznych innych ludzi, świadomość wyznawanych przez siebie wartości, skuteczne kontrolowanie konfliktowych interesów (konflikt na linii: ja – inni), zdolność do uzyskiwania wglądu w subtelności danej sytuacji oraz wykorzystywanie tego wglądu do opracowania skutecznej strategii rozwiązania konfliktu.
2. Myślenie dialogiczne – polega na stosowaniu różnorodnych systemów odniesienia podczas rozwiązywania problemów w celu uchwycenia wielu punktów widzenia i perspektyw; zamiast monologiczności polegającej na przywiązaniu do własnego zdania i doświadczenia Sternberg proponuje dialogiczność, tj. prowadzenie wewnętrznej dyskusji z samym sobą, dzięki której możliwe jest zauważenie tych aspektów sprawy, których wcześniej nie byliśmy w stanie wyodrębnić; „osoby myślące muszą słyszeć różne głosy w swoich głowach, które reprezentują różne perspektywy w spojrzeniu na dany problem”²⁸.
3. Myślenie dialektyczne – podkreśla dynamiczną integrację perspektyw przeciwnych zgodnie ze schematem rozwoju myśli w ujęciu Hegłowskim: teza – antyteza – synteza; postępowanie według tego algorytmu pozwala zrozumieć relatywność ludzkiej wiedzy oraz kryteriów prawdy; myślenie dialektyczne, co bardzo wyraźnie podkreśla Sternberg, przesuwą źródło wiedzy z autorytetu na Ja; to podmiot staje wobec różnych stanowisk i ma na ich bazie wykształcić własny pogląd będący syntezą czasem zupełnie przeciwnych sobie podejść.

Koncepcja mądrości jako równowagi to w opinii jej autora nie koncepcja akademicka, ale model życia, który dzięki odpowiedniemu zaangażo-

²⁷ R. Sternberg: *Academic Intelligence Is Not Enough! WICS: An Expanded Model for Effective Practice In School and Later Life*. In: *Innovations in Educational psychology. Perspectives on Learning, Teaching, and Human Development*. Eds. R. Sternberg, D. Preiss. New York: Sternberg Springer Publishing Company, 2010.

²⁸ A. Reznitskaya, R. Sternberg: *Jak nauczyć...*, s. 143.

waniu podmiotu zaowocuje wzrostem dobrostanu²⁹. Wynika to z kilku powodów:

- postulat równoważenia interesów własnych i interesów innych ludzi pozwala zoptymalizować relacje interpersonalne; zgodnie z imperatywem kategorycznym Kanta drugi człowiek jest celem naszego działania, a nie środkiem, troska o potrzeby innych rozwija naszą empatię i docelowo ukierunkowuje nasze działanie na realizację dobra wspólnego;
- myślenie refleksyjne wsparte myśleniem dialogicznym i dialektycznym umożliwia intelektualne oswojenie świata, co redukuje lęk poznawczy i sprzyja aktywności podmiotu;
- równoważenie adaptacji, modyfikacji i selekcji środowiska (w ramach inteligencji praktycznej) daje jednostce poczucie autonomii i sprawczości, dzięki czemu posiada ona kontrolę nad rzeczywistością, co sprzyja wysokiej ocenie własnego życia.

Można zatem stwierdzić, iż teoria mądrości jako równowagi (wywodząca się z koncepcji inteligencji sprzyjającej powodzeniu życiowemu) jest niezwykle inspirującą psychologiczną próbą kompleksowego ujęcia modelu dobrego życia. Jednocześnie wprost odpowiada ona na pytanie: jaki powinien być główny cel rozwijania talentów młodych ludzi? Oczywiście dobro społeczne. Założenia te są od 2 lat z powodzeniem realizowane przez pracowników Katedry Psychologii Różnic Indywidualnych KUL w kilku szkołach na terenie województwa lubelskiego poprzez prowadzenie autorskich treningów mądrości.

Trening mądrości realizowany jest w formie zajęć grupowych, w których nauczyciel pełni funkcję inspiratora i moderatora dyskusji między uczniami. Zazwyczaj punktem wyjścia jest konkretne zdarzenie dotyczące świata społecznego, które nie jest jednoznaczne w ocenie, jeśli chodzi o ramy zarówno prawne, jak i moralne. Przykładowo, uczniowie podejmują się analizy zachowania lekarza, który w trosce o dobrostan pacjenta zataił przed nim, na prośbę rodziny, niektóre informacje dotyczące jego zdrowia. Odnosząc się do trzech rodzajów myślenia wyodrębnionych przez Sternberga, uczestnicy treningu poprzez radzenie sobie z tego typu dylematami rozwijają przede wszystkim refleksję dialogiczną. Polega ona na uchwyceniu jak największej liczby punktów widzenia tak, aby w osądzie danego zachowania uwzględnić cele i wartości

²⁹ Por. A. Sękowski: *Inteligencja, twórczość, mądrość a wybitne zdolności*. W: *Psychologia zdolności. Współczesne kierunki badań*. Red. A. Sękowski. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2004; A. Sękowski, T. Knopik: *Psychology of Giftedness and Psychology of Wisdom: One or Multiple Perspectives?* In: *Excellence: Essays In Honour of Kurt A. Heller*. Hrsg. A. Ziegler, Ch. Perleth. Berlin: Lit Verlag, 2011.

wszystkich zaangażowanych w nie podmiotów, w tym również samego społeczeństwa.

Uczniowie wykonują również ćwiczenia z zakresu analizy decyzyjnej i poprzez stosowanie technik głośnego myślenia odtwarzają tok swojego rozumowania podczas rozwiązywania konkretnego problemu społecznego, na przykład:

1. Jesteś członkiem komisji przyznającej darmowe zestawy komputerowe. Możesz wybrać tylko 2 osoby w swojej klasie, którym przyznasz ów prezent. Kto to będzie i dlaczego?
2. Co zrobić, żeby na świecie nie było głodnych ludzi?
3. Czy według Ciebie należy dawać pieniądze osobom żebrzącym na ulicach?
4. W szkole od miesiąca powtarzają się kradzieże. Prawdopodobnie jakiś uczeń podbiera z szatni pieniądze. Przez przypadek zauważasz, że złodziejem jest twój najlepszy kolega. Jaka jest strategia Twojego działania?

Uczniowie konfrontują swoje decyzje, dyskutują wokół zasadności poszczególnych rozwiązań, odkrywając przy okazji nowe, nieuwzględniane do tej pory perspektywy widzenia danego problemu. Takie ćwiczenie rozwija myślenie dialektyczne odpowiedzialne za syntetyzowanie różnorodnych stanowisk i poglądów w celu możliwie najtrafniejszego ujęcia badanego (lub omawianego) zjawiska.

Podsumowanie

Celem postawionym w niniejszym artykule było zaprezentowanie podstawowych założeń współczesnych psychologicznych koncepcji mądrości z podkreśleniem elementów możliwych do wykorzystania w praktycznej pracy z uczniami zdolnymi. Przyjęcie perspektywy mądrościowej w procesie edukacji oznacza nie tylko szczególną troskę o integralny rozwój osobowy człowieka, w którym inteligencja analityczna, praktyczna i twórcza są z sobą zharmonizowane (zgodnie z ujęciem Sternberga), ale przede wszystkim ukierunkowanie działań uczniów na budowanie dobra wspólnego. Integrowanie celów własnych z celami otoczenia stanowi warunek konieczny budowy społeczeństwa obywatelskiego. Osoby zdolne jako z natury dokonujące transgresji stanowić mogą swoisty katalizator głębokich przemian mentalnych, których ostatecznym efektem będzie utworzenie wspólnoty o jednoczącej tożsamości, dającej oparcie i poczucie zakorzenienia. Ten wątek, właściwie nieobecny w pomocy psychologiczno-pedagogicznej udzielanej dziś zdolnym uczniom, powinien być dokładnie przemyślany i przedyskutowany w środowisku dydaktyków tak, aby kształcenie osób ponadprzeciętnych nie było tylko *l'art pour l'art*.

Bibliografia

- Baltes P., Smith J.: *The Fascination of Wisdom: Its Nature, Ontogeny, and Function*. „Perspectives on Psychological Science” 2008, no. 3.
- Baltes P., Staudinger U.: *The Search for a Psychology of Wisdom*. „Current Directions in Psychological Science” 1993, no. 2.
- Baltes P., Glück J., Kunzmann U.: *Wisdom: Its Structure and Function in Regulating Successful Life Span Development*. In: *Handbook of Positive Psychology*. Eds. C. Snyder, S. Lopez. Oxford: Oxford University Press, 2002.
- Csikszentmihalyi M.: *Finding Flow*. New York Basic Books, 1997.
- Czapiński J.: *Kapitał społeczny*. W: *Diagnoza społeczna 2011. Warunki i jakość życia Polaków*. Red. J. Czapiński, T. Panek. Warszawa: Rada Monitoringu Społecznego, 2011.
- Diener E., Lucas R., Oishi S.: *Subjective Well-being: The Science of Happiness and Life Satisfaction*. In: *Handbook of Positive Psychology*. Eds. C. Snyder, S. Lopez. Oxford: Oxford University Press, 2002.
- Dyrda B.: *Specyfika problemów związanych z procesem uczenia się i nabywania wiedzy przez uczniów zdolnych*. W: *Zdolności, talent, twórczość*. T. 1. Red. W. Limont, J. Cieślukowska, J. Dreszer. Toruń: Wydawnictwo UMK, 2008.
- Knopik T.: *Psychospołeczne uwarunkowania poczucia dobrostanu osób wybitnie zdolnych*. [Niepublikowana praca doktorska].
- Kozielecki J.: *Psychotransgresjonizm. Nowy kierunek psychologii*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2007.
- Kramer D.: *Conceptualizing Wisdom: The Primacy of Affect-cognition Relations*. In: *Wisdom: Its Nature, Origin and Development*. Ed. R. Sternberg. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- Kramer D.: *Wisdom as a Classical Source of Human Strength: Conceptualization and Empirical Inquiry*. „Journal of Social and Clinical Psychology” 2000, no. 19.
- Limont W.: *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować?* Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2011.
- Putnam R.: *Samotna gra w kręgle: Upadek i odrodzenie wspólnot lokalnych w Stanach Zjednoczonych*. Tłum. P. Sadura i S. Szymański. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, 2008.
- Reznitskaya A., Sternberg R.: *Jak nauczyć podopiecznych mądrego myślenia: Program „Edukacja dla mądrości”*. W: *Psychologia pozytywna w praktyce*. Red. A. Linley, S. Joseph. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2007.
- Robinson D.N.: *Wisdom Through the Age*. In: *Wisdom. Its Nature, Origin and Development*. Ed. R. Sternberg. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

- Sękowski A.: *Inteligencja, twórczość, mądrość a wybitne zdolności*. W: *Psychologia zdolności. Współczesne kierunki badań*. Red. A. Sękowski. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2004.
- Sękowski A.: *Osiągnięcia uczniów zdolnych*. Lublin: Wydawnictwo KUL, 2000.
- Sękowski A., Knopik T.: *Psychology of Giftedness and Psychology of Wisdom: One or Multiple Perspectives?* In: *Excellence: Essays In Honour of Kurt A. Heller*. Hrsg. A. Ziegler, Ch. Perleth. Berlin: Lit Verlag, 2011.
- Sękowski A., Siekańska M.: *National Academic Award Winners over Time: Their Family Situation, Education and Interpersonal Relations*. „High Ability Studies” 2008, no. 2 (19).
- Sękowski A., Siekańska M., Klinkosz W.: *On Individual Differences in Giftedness*. In: *International Handbook on Giftedness*. Eds. L. Shavinina. New York: Springer Verlag, 2009.
- Sternberg R.: *Academic Intelligence Is Not Enough! WICS: An Expanded Model for Effective Practice In School and Later Life*. In: *Innovations in Educational Psychology. Perspectives on Learning, Teaching, and Human Development*. Eds. R. Sternberg, D. Preiss. New York: Sternberg Springer Publishing Company, 2010.
- Sternberg R.: *Beyond IQ: A Triarchic Theory of Human Intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.
- Sternberg R.: *Successful Intelligence: How Practical and Creative Intelligence Determine Success in Life*. New York: Simon&Schuster, 1996.
- Sternberg R.: *Triarchic Theory of Intellectual Giftedness*. In: *Conceptions of Giftedness*. Eds. R. Sternberg, J. Davidson. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.
- Sternberg R.: *Why School Should Teach for Wisdom: The Balance Theory of Wisdom in Educational Settings*. „Educational Psychologist” 2001, no. 36.
- Szacki J.: *Ani Książę, ani kupiec – obywatel. Idea społeczeństwa obywatelskiego w myśli współczesnej*. Kraków: Znak, 1997.
- Sztompka P.: *Socjologia zmian społecznych*. Kraków: Znak, 2005.
- Trzebińska E.: *Psychologia pozytywna*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, 2008.
- Zalewska A., Krzywosz-Rynkiewicz B.: *Psychologiczne portrety młodych obywateli. Rozwojowe i podmiotowe uwarunkowania aktywności obywatelskiej*. Warszawa: Wydawnictwo SWPS, 2011.

Andrzej Sękowski, Tomasz Knopik

**The psychology of wisdom –
Some concerns about the integral development of gifted students**

Summary: The article is dedicated to support the development of gifted students according to the contemporary psychological concepts of wisdom (by P. Baltes, R. Sternberg and D. Kramer). The main aim is to discuss the assumptions of these theories in relation to the specific psychosocial functioning of gifted persons, and the unsatisfactory state of civil society in Poland. It will be possible based on this analysis to design innovative forms of working with gifted persons in the school environment. The inclusion of training of wisdom to gifted education system is not only used their integral development of personality (balance between analytical, practical and creative intelligence), but also will help to adopt a commitment to build the common good.

Key words: wisdom, psychology of wisdom, gifted students, promotion of pupils with special educational needs

Andrzej Sękowski, Tomasz Knopik

**Die Psychologie der Weisheit –
die Sorge um integrale Entwicklung der begabten Schüler**

Zusammenfassung: Der Artikel ist dem Thema Förderung der begabten Schüler im Einklang mit gegenwärtigen psychologischen Konzeptionen der Weisheit (von P. Baltes u. dessen Mitarbeitern, R. Sternberg u. D. Kramer) gewidmet. Das Hauptziel ist, die wichtigsten Grundsätzen der Theorien in Bezug auf spezifische psychosoziale Tätigkeit einer begabten Person und auf unbefriedigende Kondition der Bürgergesellschaft in Polen zu besprechen. Dank den Analysen wird es möglich, innovative Formen der Arbeit mit begabten Schülern zu entwickeln. Das im Bildungssystem berücksichtigte Weisheitstraining sollte nicht nur einer integralen Individualentwicklung der Schüler (Balance zwischen der analytischen, praktischen und schöpferischen Intelligenz) dienen, sondern kann dazu beitragen, dass sich diese für Schaffung des Gemeingutes einsetzen werden.

Schlüsselwörter: Weisheit, Psychologie der Weisheit, begabter Schüler, Förderung der Schüler mit Bildungssonderbedürfnissen