

Ewa Magier¹, Danuta Chmielewska-Banaszak

Wiedza milcząca

Jawne *versus* utajone: nowe spojrzenie na poznawcze i społeczne funkcjonowanie człowieka

Pojęcie „wiedza milcząca” traktujemy jako najbardziej ogólny, opisowy termin określający procesy przebiegające poza kontrolą świadomości, a wpływające na zachowanie człowieka. Do lat 70. XX wieku pojęcie wiedzy milczącej odnajdujemy jedynie w pracach Polanyi’ego. Polanyi uważał, że wiedza milcząca (*tacit*) decyduje o kompetencjach uczonego, wpływając, między innymi, na proces poszukiwania i rozwiązywania problemów naukowych. Rolę procesów niezwerbalizowanych (nie nazywając tych procesów) w rozwoju wiedzy naukowej, opisywali też Kuhn i Fleck².

Artykuł koncentruje się na tym, co aktualne w psychologii poznawczej i społecznej, a dotyczy relacji jawne-utajone w procesach przetwarzania informacji i poznania społecznego. Jest możliwe, że w bliskiej perspektywie dokona się transfer psychologicznej wiedzy o procesach utajonych w obszar problemów podejmowanych przez Kuhna i Polanyi’ego³.

1.

Rezygnacja w nauce z założeń czystego behawioryzmu, pojawienie się prac filozofa Polanyi’ego⁴ oraz rozwój nowego nurtu badań nad nieświadomością zwanego Nowym Spojrzeniem⁵ (*New Look*) — wszystkie te wydarzenia pozwoliły zapoczątkować pod koniec lat 60. XX wieku eksperymentalne badania nad zjawiskiem, które możemy dziś nazwać szeroko procesami *implicite*.

W ostatnich dwóch dekadach badań nad wiedzą milcząca wyłaniają się dwie odmienne tradycje podejmowania problemu: eksperymentalna i ekologiczna. Wpro-

¹ Przygotowanie artykułu częściowo sfinansowano z grantu KBN nr H0 1F 054 24, *Procesy kontroli poznawczej w nabywaniu oraz wydobywaniu wiedzy jawnej i utajonej*.

² Por. M. Polanyi: *The Tacit Dimension*. London 1996. Routledge & Kegan; B. Tuchanśka: *Koncepcja poznania i nauki M. Polanyi’ego*. „Zagadnienia Naukoznawstwa”, 1990, z. 3; D. Chmielewska-Banaszak: *Wiedza milcząca przyjmowana*, w: W. Sady [red.]: *Fleck. O społecznej naturze poznania*. Warszawa, 2000.

³ Artykuł, w którym podejmujemy próbę integracji wiedzy o procesach utajonych i wiedzy o procesach naukotwórczych — w przygotowaniu.

⁴ M. Polanyi: *Personal Knowledge. Towards a Post-critical Philosophy*. London 1962. Routledge & Kegan; M. Polanyi: *The Tacit Dimension*, *op. cit.*

⁵ J. Bruner: *Another Look at New Look I*. „American Psychologist” 1992, nr 47; S. Epstein: *Integration of the Cognitive and the Psychodynamic Unconscious*. „American Psychologist” 1994, nr 49; A. G. Greenwald: *New Look 3. Unconscious Cognition Reclaimed*. „American Psychologist” 1992, nr 47.

wadzony podział jest raczej konkluzją wynikającą ze studiowania literatury przedmiotu, a nie powszechnym przekonaniem wyrażanym przez badaczy. Istnieją argumenty zarówno na rzecz utrzymania tego podziału, jak i rezygnacji z niego. Podstawowe argumenty utrzymujące podział to:

1. Stosowanie odmiennych założeń epistemologiczno-metodologicznych (w anglojęzycznych badaniach eksperymentalnych na określenie wiedzy milczącej używa się terminu *implicit knowledge*, w badaniach ekologicznych — *tacit knowledge*).

2. Odmienne, wąskie paradygmaty badawcze utrudniające generalizację wniosków.

3. Odmienne środowiska badawcze, między którymi istnieje nikły transfer generowanej wiedzy o problemie i nieliczne cytowania badaczy z innego środowiska.

4. Wysoka przydatność podziału przy porządkowaniu literatury i łatwość prezentacji stanowisk.

Natomiast argumenty uznające rozróżnienie za zbędne są następujące:

1. W *Routledge Encyclopedia of Philosophy* wiedza *tacit* jest definiowana jako forma wiedzy *implicite*, na której się opieramy podczas uczenia i działania.

2. Przedstawiciele tradycji pragmatycznej⁶ wspominają, że badania wiedzy *tacit* to próba przeniesienia badań z laboratoriów na teren stosowanych nauk społecznych. Stąd można wnioskować, że odmienna metodologia jest zdeterminowana odmiennymi warunkami badań (tzn. sztuczne *versus* naturalne, np. miejsce pracy). Słabość tego argumentu polega na tym, że odmiennie metodologie wymuszają pytanie: czy badamy to samo, czy też zmiana metod pociąga za sobą zmianę statusu ontologicznego przedmiotu badań.

W podejściu ekologicznym problem wiedzy milczącej charakteryzowany jest poprzez analizę albo wiedzy eksperckiej⁷, albo wiedzy i poznania potocznego⁸. Badania w nurcie analiz wiedzy eksperckiej koncentrują się na próbie zdefiniowania i określenia natury wiedzy milczącej w takich dziedzinach, jak: prawo, militarystyka, medycyna, opieka pielęgniarska, zarządzanie, sprzedaż, pedagogika⁹. Na pierwszy plan w powyższych opracowaniach wysuwa się próba odpowiedzi na pytanie, co stanowi główny zrąb wiedzy eksperckiej, czy wszystkie cechy wiedzy eksperta mają charakter eksplikowalny i są możliwe do jednoznacznego wyodrębnienia. Większość autorów twierdzi, że istotnym czynnikiem kształtującym wysoki poziom specjalizacji i efektywności w zawodzie jest właśnie wiedza milcząca, którą człowiek nabywa już po okresie formalnego kształcenia, podczas praktyki zawodowej.

Dla Sternberga — jednego z przedstawicieli tego nurtu — i jego współpracowników, podstawą do wyróżnienia wiedzy milczącej jest wprowadzenie rozróżnienia

⁶ J. A. Horvath: *Tacit Knowledge in the Profession*, w: R. J. Steinberg, J. A. Horvath [eds.]: *Tacit Knowledge in Professional Practice. Researcher and Practitioner Perspectives* London 1999, Erlbaum.

⁷ R. J. Steinberg, J. A. Horvath [eds.]: *op. cit.*

⁸ T. Maruszecki: *Everyday Knowledge as Representation of Reality*. „Poznań Studies in the Philosophy of the Sciences and the Humanities” 1991, nr 22.

⁹ R. J. Steinberg, J. A. Horvath [eds.]: *op. cit.*

między wiedzą akademicką a wiedzą zdroworozsądkową¹⁰. Zadania o charakterze akademickim opierają się na następujących kryteriach: są formułowane przez innych, leżą w niewielkim interesie osobistym osoby podejmującej się rozwiązanie tego typu zadania, wszystkie informacje potrzebne w rozwiązaniu są osiągalne od samego początku, nie są związane z osobistym, codziennym doświadczeniem osoby rozwiązującej problem, z reguły są dobrze zdefiniowane, najczęściej posiadają tylko jedno poprawne rozwiązanie, często posiadają jedną ustaloną metodę właściwego rozwiązania. Większość problemów, z jakimi ludzie spotykają się zarówno w pracy, jak i w życiu codziennym, ma zgoła odmienny charakter, gdyż najczęściej nie są sformułowane lub wymagają ponownego sformułowania, leżą w osobistym interesie osoby rozwiązującej problem, brak jest informacji istotnych w rozwiązaniu, są związane z codziennym doświadczeniem, są słabo zdefiniowane, charakteryzują się wielością właściwych rozwiązań, nie ma jednej ustalonej metody rozwiązania, występuje w nich wielość adekwatnych metod podejmowania problemu. Tak więc, w porównaniu z badaniami laboratoryjnymi (na przykład: pomiar prostych czasów reakcji) problemy codzienne są zdecydowanie bardziej złożone i wielowymiarowe. Proces uczenia się rozwiązywania tego rodzaju problemów zachodzi w sposób milczący, a poziom milczącej wiedzy zgromadzony podczas doświadczeń życiowych staje się jednym z głównych czynników determinujących osiągnięcia w szkole, w pracy i życiu codziennym.

Podejmując próbę definiowania pojęcia wiedzy milczącej, można powiedzieć, że jest to wiedza, jaką osoba musi posiadać, aby zaadaptować się do środowiska. Wiedza ta często nie jest *explicite* wyrażona, nie jest nauczana w postaci jednoznacznych twierdzeń czy dyrektyw, gdyż jest trudna do wyartykułowania i często w ogóle nie jest werbalizowana, nie poddaje się świadomej introspekcji i najczęściej jest dana nie wprost, lecz wnioskowana z działania.

Sternberg, na przykład, definiuje wiedzę milczącą poprzez podanie pewnych charakterystyk:

- ma ona charakter proceduralny, jest ściśle związana z działaniem;
- istnieje w powiązaniu z indywidualnymi celami jednostki, która tę wiedzę nabywa;
- jest nabywana z małą lub żadną pomocą innych osób, tzn. jest zdobywana dzięki osobistym doświadczeniom, a nie dzięki instrukcjom otrzymywanym od innych.

Uogólniając, można powiedzieć, że wiedza milcząca to rodzaj wiedzy praktycznej, dotyczącej sytuacji codziennych związanych np. z wykonywaną pracą zawodową lub też relacjami społecznymi¹¹. Wiedza ta jest nierozzerwalnie związana z kontekstem i w zasadzie bez kontekstu nie istnieje; jest pomocna, między innymi, w interpretacji tych kontekstów, ujawnia się w działaniu i w sposobach interpretacji zjawisk.

¹⁰ R. J. Sternberg, R. K. Wagner, W. M. Williams, J. A. Horvath: *Testing Common Sense*. „American Psychologist” 1995, nr 50

¹¹ P. Lewicki, M. Czyżewska, T. Hill: *Nonconscious Information Processing and Personality*, w: D. C. Berry [eds.]: *How Implicit is Implicit Learning?* New York 1997. Oxford University Press

W ujęciu eksperymentalnym definiowanie wiedzy milczącej nierozzerwalnie związane jest z wyróżnionymi wyżej pojęciami pamięci *implicite* i uczenia się *implicite*. Zaproponowane przez Rebera¹² pewne ogólne charakterystyki systemów *implicite* stały się punktem wyjścia badań i prób ustalenia ontologicznego statusu tych systemów. Według Rebera, do podstawowych charakterystyk należą: odporność w obliczu uszkodzeń neuronalnych, niezależność od wieku, niezależność od standardowo rozumianej inteligencji, mała zmienność w populacji, powszechność procesów (odmienne warianty tych procesów charakteryzują również inne gatunki zwierząt).

W podejściu eksperymentalnym definiowanie wiedzy utajonej zależy głównie od tego, jakiego rodzaju aktywności poznawczej dotyczy milczący aspekt. W literaturze przedmiotu autorzy opisując wiedzę utajoną, często posługują się takimi pojęciami jak: wiedza milcząco nabywana (ang. *implicit acquisition of knowledge*)¹³ oraz uczenie *implicite*¹⁴. Jednakże historycznie, jako pierwsze rozwijały się zagadnienia pamięci *implicite*¹⁵, a wraz ze wzrostem publikacji na ten temat następował wzrost publikacji dotyczących uczenia się *implicite*. Dodatkowo Reber¹⁶ mówi, że w badaniach nad uczeniem się *implicite* główną rolę odgrywa faza nabywania, ale jednocześnie wskaźnikiem diagnostycznym jest zapamiętywanie i wydobywanie z pamięci, co nierozzerwalnie łączy ze sobą te procesy.

Tak więc zasadna wydaje się być charakterystyka wiedzy *implicite* w podejściu eksperymentalnym, odwołująca się do uczenia *implicite* (czyli ogólnie charakteryzując: wiedzy milcząco nabywanej) oraz pamięci *implicite* (czyli ogólnie charakteryzując: wiedzy w postaci niejawnych zasobów pamięciowych).

Istnieją próby zarówno ustalenia wspólnych cech między tymi procesami, jak i próby zaostrożające rozróżnienie poprzez wprowadzenie kryteriów wspomagających oddzielenie tych procesów¹⁷.

Badania nad pamięcią *implicite* wykazują, że ludzie potrafią ujawniać pamięć doświadczeń, których nie są w stanie przywołać świadomie. Jest to rodzaj pamięci, który ujawnia się w zadaniach nie wymagających rozważania przeszłych zdarzeń, nawet jeśli te zdarzenia wpływają na poprawność wykonania zadania¹⁸.

Eksperymenty dotyczące pamięci *implicite* występujące w różnych odmianach mają swoje źródło w dobrze opisanym w literaturze psychologicznej zjawisku, jakim

¹² A. S. Reber: *Implicit Learning and Tacit Knowledge. An Essay on Cognitive Unconscious*. New York 1993, Oxford University Press.

¹³ Z. Dienes, G. T. M. Altmann: *Transfer of Implicit Knowledge Across Domains. How Implicit and How Abstract?*, w: D. C. Berry [eds.]: *How Implicit is Implicit Learning?*, *op. cit.*

¹⁴ A. S. Reber, *op. cit.*

¹⁵ D. L. Schacter: *Implicit Memory. History and Current Status*. „Journal of Experimental Psychology” 1987, nr 13.

¹⁶ A. S. Reber: *op. cit.*

¹⁷ C. A. Seger: *Multiple Forms of Implicit Learning*, w: M. A. Stadler, P. A. Frensch [eds.]: *Handbook of Implicit Learning* London 1998, Sage Publications

¹⁸ D. Berry, Z. Dienes: *Implicit Learning Theoretical and Empirical Issues*. Hove 1993, Lawrence Erlbaum Associates

jest torowanie (*priming*)¹⁹. W badaniach nad primingiem dominują dwa wąskie paradygmaty badawcze: percepcyjnej identyfikacji bodźca (*perceptual identification*) oraz uzupełnianie fragmentów (np.: słów) (*fragment (word) completion*). Metody te nazywane są czasami testami pośrednimi pamięci lub testami niewprost — w odróżnieniu od testów pamięci *explicite* nazwanych testami bezpośrednimi lub testami wprost (do których należą testy przypominania i rozpoznawania). W miarach pośrednich instrukcja badawcza nie nawiązuje do wcześniejszej sytuacji eksperymentalnej, choć sytuacja wpływa na wyniki testu.

Istnieją pewne kluczowe charakterystyki pamięci *implicite*. Pretendują one do cech konstytutywnych, jednakże wciąż są kontrowersyjne i szeroko dyskutowane oraz testowane²⁰. Tak więc nie ustalają jednoznacznie statusu pamięci *implicite*, ale są pomocne we wprowadzaniu rozróżnienia pomiędzy pamięcią *implicite* i pamięcią *explicite*. Do cech opisanych przez Berry i Dienes²¹ należą: brak świadomości, zależność i związanie z powierzchownymi cechami (modalnością) bodźca, odporność i utrzymywanie się w czasie, niezależność od poziomu i głębokości przetwarzania, stochastyczna niezależność, odporność w obliczu neurologicznych uszkodzeń i dysfunkcji.

Proces uczenia się *implicite* uwidacznia się w zadaniach, podczas których badany uczy się dokonywać właściwych decyzji, ale jednocześnie nie potrafi tych decyzji ocenić²². Istnieje wiele odmian eksperymentów, których celem jest wykazanie, że ludzie mogą wykonywać poprawnie pewien typ zadań bez świadomości, że kierują się jakąś zasadą i że w dodatku jest ona adekwatna.

Jedną z pierwszych — i traktowaną jako klasyczna — definicję uczenia się *implicite* podał Reber²³. Według niego, uczenie się *implicite* to proces nabywania wiedzy, który ma miejsce niezależnie od świadomych prób uczenia się i przy braku wiedzy *explicite* o tym, co jest nabywane.

Do podstawowych charakterystyk uczenia się *implicite* można zaliczyć:

— *Brak świadomości i rodzaj nabywanej wiedzy*. Podczas uczenia się *implicite* nabywana jest informacja raczej o złożonym charakterze niż o charakterze prostej asocjacji. Według Rebera, wiedza nabywana w taki sposób ma charakter abstrakcyjny i symboliczny, niewerbalizowalny;

— *Sposób nabywania wiedzy*. W procesie uczenia się *implicite* nie jest angażowany proces świadomego testowania hipotez. Uczenie się *implicite* ma charakter mimowolny i jest konsekwencją poznawczego mimowolnego przetwarzania bodźca.

— *Neuronalne podstawy uczenia się implicite*. Podobnie jak utajone procesy pamięciowe, uczenie *implicite* jest zachowane w przypadku uszkodzeń neuronal-

¹⁹ J. R. Anderson: *Uczenie się i pamięć. Integracja zagadnień*. Warszawa 1998.

²⁰ S. Lewandowsky, J. C. Dunn, K. Kirchner: *Implicit Memory. Theoretical Issues*. LEA 1989, Hillsdale.

²¹ D. Berry, Z. Dienes: *op. cit.*

²² Z. Dienes, R. Fahey: *The Role of Implicit Memory in Controlling a Dynamic System*. „The Quarterly Journal of Experimental Psychology” 1998, nr 3.

²³ A. S. Reber: *op. cit.*

nych. Oznacza to, że najprawdopodobniej ten typ uczenia się musi polegać na innym neuronalnym mechanizmie niż mechanizm hipokampalny.

Najczęściej stosowane paradygmaty eksperymentalne testujące mechanizmy uczenia się *implicite* to: kontrola systemów dynamicznych, paradygmat uczenia się zmiennych prawdopodobieństw zdarzeń, paradygmat uczenia się sekwencji, paradygmat sztucznych gramatyk.

Dla zrozumienia relacji między pamięcią i uczeniem się *implicite* można by wyjściowo zaproponować definicje odróżniające te dwa procesy. Tak więc, uczenie *implicite* odnosi się do nabywania wiedzy o strukturalnych własnościach relacji między obiektami lub zdarzeniami, których zwykle jest więcej niż dwa, (patrz: przykład struktury sztucznej gramatyki) a znajomość tej struktury jest nieuświadomiona. Pamięć *implicite* odnosi się do wpływu poprzednich doświadczeń, ale w postaci pojedynczych wydarzeń lub obiektów, a wpływ na wykonanie zadania jest nieuświadomiony. Byłoby to bliskie stanowisku Shanksa i St. Johna²⁴, którzy zamiast mówić o pamięci *implicite* wolą używać terminu „wydobywanie *implicite*” (*implicit retrieval*) podkreślając nie aspekt nabywania, lecz wydobywania z pamięci.

2.

Zintensyfikowane badania nad utajonym poznaniem społecznym (*implicit social cognition*), stały się możliwe dzięki eksplozji badań nad pamięcią utajoną (*implicit memory*). Badania psychologów społecznych (ale także reinterpretacja badań wcześniejszych) nad milczącymi aspektami poznania społecznego koncentrują się przede wszystkim na pośrednim, nieświadomym czy utajonym trybie funkcjonowania postaw. Do połowy lat 70. XX wieku w psychologii społecznej obowiązywał paradygmat, że postawy funkcjonują na poziomie świadomym. Paradygmat ten implikował tradycję badawczą. Badania postaw przeprowadzano za pomocą miar bezpośrednich, przede wszystkim samoopisu kwestionariuszowego. A koncentrowały się najczęściej na poszukiwaniu pozytywnej korelacji między kwestionariuszowo mierzoną postawą wobec jakiegoś obiektu a zachowaniem podmiotu (posiadacza postawy) wobec jej przedmiotu.

Pojęcie: postawy utajone (*implicit attitudes*) wprowadzili do psychologii Greenwald i Banaji. Postawy utajone definiują jako niezidentyfikowane (lub nieprawidłowo zidentyfikowane) ślady przeszłego doświadczenia, które wpływają (lub mogą wpływać) na reakcje podmiotu (odczucia, myśli czy działania) wobec przedmiotu postawy (obiekту społecznego)²⁵. Wprowadzając nowe pojęcie teoretyczne, jego autorzy wykazują, że różni się ono od znanego już konstrukt teoretycznego, daje

²⁴ D. R. Shanks, M. F. St. John: *Characteristics of Dissociable Human Learning Systems* „Behavioral and Brain Sciences” 1994, nr 17

²⁵ A. G. Greenwald, M. R. Banaji: *Utajone poznanie społeczne: postawy, wartościowanie siebie i stereotypy*. „Przegląd Psychologiczny” 1995, nr 1/2. Por. też D. Maïson: *Postawy utajone — postawy prawdziwe czy koncept niepotrzebny psychologii?*, w: M. Jarymowicz, R. K. Ohme [red.]: *Natura automatyzmów. Dyskusje interdyscyplinarne*. Warszawa 2002.

możliwość jego modyfikacji oraz przewidywania wcześniej nieznanymi zjawiskami empirycznymi²⁶. Wraz z powstaniem nowego konstruktów teoretycznych powstały też nowe procedury badawcze. Te nowe procedury oparte są na miarach/metodach pośrednich. Za miary pośrednie uznaje się metody nie zwracające uwagi uczestników badań na obiekt mierzonej postawy²⁷. Innymi słowy, uczestnik badania nie jest świadomy pomiaru postawy. Miary/metody pośrednie (a jest ich wiele) w dużej mierze wykorzystują metody psychologii poznawczej.

Psychologowie społeczni korzystają z miar pośrednich (z wykorzystaniem metod psychologii poznawczej), badając na przykład wpływ ekspresji emocjonalnej na procesy ewaluacji. Najbardziej znane to badania Murphy i Zajonc, które polegały na podprogowej (trwającej 4 milisekundy) ekspozycji twarzy z wyraźną ekspresją emocjonalną. Tak krótko trwający bodziec nie mógł zostać zarejestrowany w świadomości osób badanych, a jednak wpływał na ocenę obiektu (którym w tym przypadku były ideogramy japońskie)²⁸. Inni badacze (np. Edwards) również uzyskali wyniki wskazujące, że „formowanie się postawy wobec określonego obiektu następuje w kierunku zgodnym ze znakiem ekspresji emocjonalnej prezentowanej uprzednio podprogowo twarzy ludzkiej”²⁹.

Ilustracją badań wykorzystujących pomiar czasu reakcji może być eksperyment Gaertnera i McLaughlina, którzy pokazywali uczestnikom badań po dwa zestawy liter. Przy każdej ekspozycji uczestnik badania odpowiadał, czy litery te tworzą sensowne słowa, czy też nie. Czas reakcji — w postaci odpowiedzi tak — stanowił miarę siły związku między zestawami liter tworzącymi parę słów, np. biały-bystry. Eksperyment wykazał, że biali badani szybciej reagowali słowem „tak” na pary, w których słowo „biały” występowało ze słowem pozytywnym, niż na pary słów, w których słowo „czarny” występowało ze słowem pozytywnym (np. czarny-bystry)³⁰.

Oczywiście badania pośrednie postaw utajonych prowadzone są z wykorzystaniem różnorodnych metod. Fitzsimons i Bargh przeprowadzili swoje badania na jednym z amerykańskich lotnisk. 33 osoby prosili o udział w sondażu na temat

²⁶ A. G. Greenwald, M. R. Banaji: *op. cit.*

²⁷ *Ibidem.*

²⁸ W. Łukaszewski: *Wielkie pytania psychologii*. Gdańsk, 2003. Punktem wyjścia tych badań było założenie (potwierdzone empirycznie), że ekspozycja jakiegoś wyrazu twarzy przez ułamki sekundy wystarcza do wzbudzenia reakcji afektywnej. Reakcja ta ma charakter globalny, rozmyty, niespecyficzny i dotyczy jedynie znaku afektu: uśmiechnięta twarz wzbudza niespecyficzny afekt pozytywny, zagniewana — niespecyficzny afekt negatywny. Za: P. Ekman, R. J. Davidson: *Natura emocji*. Gdańsk, 1999.

²⁹ Por. J. A. Bargh: *Automatyczny dzień powszedni*. „Czasopismo Psychologiczne” 1999, nr 3 oraz M. J. Aronson, R. K. O’Hare [red.]: *Utajone poznanie społeczne: nowe perspektywy*. „Studia Psychologiczne” 2001, 35 (zeszyt specjalny).

³⁰ Por. A. G. Greenwald, M. R. Banaji: *op. cit.* Uczestnicy opisywanego eksperymentu wcześniej dokonywali samoopisu w kwestionariuszu mierzącym jawne uprzedzenia rasowe. Czasy reakcji osób, które uzyskały wysokie wyniki w badaniu kwestionariuszowym nie różniły się od czasów reakcji osób, które uzyskały w tym badaniu niskie wyniki. Wyniki opisywanego eksperymentu, sugerujące występowanie utajonego rasizmu, pokazują, że jawna postawa wobec obiektu może być sprzeczna z postawą ukrytą.

lotniska. Zgoda na udział w sondażu była, w założeniu eksperymentatorów, wskaźnikiem gotowości do pomocy eksperymentatorom. Prośba o udział w sondażu poprzedzona była rozmową, w której padały pytania dotyczące przyjaciela lub współpracownika. Każdy z uczestników eksperymentu podawał m.in. inicjały człowieka, o którego go pytano, opisywał jego wygląd, zainteresowania itp. Pytania eksperymentatorów miały na celu wywołanie w świadomości badanych wyobrażenia człowieka, o którym mówili. Podział na przyjaciół i współpracowników był uzasadniony wynikami uprzednich badań, które wskazywały, że wobec przyjaciół występuje silniejsza skłonność do bezinteresownej pomocy, niż wobec współpracowników. Więcej osób wyraziło chęć udziału w sondażu (czyli udzielenia pomocy eksperymentatorom) z grupy odpowiadającej na pytania dotyczące przyjaciela, niż z grupy odpowiadającej na pytania dotyczące współpracownika. Po tej części badań, ich uczestników informowano jakie były hipotezy. Żadna z osób badanych nie uznała, że opowiadanie o przyjacielu wpłynęło na gotowość do udziału w sondażu. Niektórzy badani podawali rzeczywiste, w ich mniemaniu, przyczyny swojego zachowania (to, że mieli akurat czas, że zazwyczaj są gotowi do niesienia pomocy innym itp.). Istotne w reakcji uczestników eksperymentu jest to, że nie godzili się z interpretacją własnych zachowań jako wywołanych procesami pozostającymi poza kontrolą świadomości³¹.

Wiele badań nad zjawiskiem aureoli³² wykazuje, że uczestnicy tych badań nie są świadomi, że ocena jednej cechy osoby spostrzeganej wpływa na oceny innych jej cech. Nisbett i Wilson przedstawiali uczestnikom badań nauczyciela, który wobec jednych był „chłodny”, wobec innych zaś „ciepły”. Osoby, wobec których nauczyciel zachowywał się „ciepło”, oceniały go jako przystojniejszego oraz obdarzonego lepszymi manierami, niż osoby z grupy, wobec której nauczyciel zachowywał się „chłodno” i jednocześnie zaprzeczały, że sympatia jaką budził w nich nauczyciel mogła wpłynąć na ich oceny³³.

³¹ Za: W B a r y ł a: *Wolę wolną wolę*. „Charaktery” 2004, nr 11

³² Zjawisko aureoli lub efekt aureoli to jedna z reguł tworzenia wizerunku drugiego człowieka. Przejawia się w tendencji do tworzenia pozytywnego wizerunku określonej osoby (przypisywania jej pozytywnych cech) na podstawie jednej cechy, np. atrakcyjności fizycznej, która to cecha nie pozostaje w obiektywnym związku z cechami przypisywanymi. W wielu badaniach to właśnie atrakcyjność fizyczna pełniła rolę cechy wpływającej na sądy oceniające. Wyniki tych badań wskazują, że osoby atrakcyjne fizycznie są częściej oceniane pozytywnie (to znaczy automatycznie przypisuje się im uprzejmość i inne pozytywne cechy charakteru, wyżej też ocenia się ich kompetencje intelektualne). W. D o m a c h o w s k i: *Przewodnik po psychologii społecznej*. Warszawa 1999 oraz A. G. G r e e n w a l d, M. R. B a n a j i: *op. cit.*

³³ A. G. G r e e n w a l d, M. R. B a n a j i: *op. cit.* W opisywanym przez autorów artykule nurcie badań nad zjawiskiem aureoli, znalazło się również badanie Petersa i Ceci, którego opis przytaczamy ze względu na to, że jest swoistym przyczynkiem do rozważań na temat pozaracjonalnych uwarunkowań rozwoju nauki. Autorzy przesłali do czasopism naukowych maszynopisy artykułów niegdyś już w nich opublikowanych, zmieniając nazwiska autorów oraz podając fikcyjne informacje o miejscu zatrudnienia, którym w każdym przypadku była jakaś instytucja nie ciesząca się uznaniem w środowisku naukowym. Większość artykułów nie została dopuszczona do druku. Z dużym prawdopodobieństwem przyjąć można, że zdecydowały o tym utajone negatywne postawy redaktorów wobec instytucji o niskim prestiżu.

W nurcie badań nad postawami utajonymi zawierają się również badania nad automatycznym (bezwysiłkowym) poznaniem społecznym³⁴, choć nie jest ono tożsame z utajonym poznaniem społecznym. Chodzi między innymi o badania empiryczne, które wykazują, że pojedyncze słowa wywoływać mogą bezwysiłkową aktywizację postaw. Uczestnicy badań zaprojektowanych przez Bargha (przekonani, że biorą udział w teście) otrzymywali kartki z wypisanymi słowami, z których mieli ułożyć zdania. Jedna grupa dostała kartki, na których słowa układały się w zdania o ludziach starych (ale zdania te nie dotyczyły tego, że ludzie starzy są słabi, czy powolni), druga grupa tworzyła zdania dotyczące innych tematów. Po wykonaniu zadania, każdy z uczestników badań udawał się w określone przez eksperymentatora miejsce. Przy czym eksperymentator i jego współpracownicy mierzyli czas, w jakim uczestnicy eksperymentu pokonywali ten dystans. Osoby, które ułożyły zdania o ludziach starych potrzebowały więcej czasu na pokonanie wyznaczonej odległości. Uzyskane wyniki sugerują, że samo myślenie o ludziach starych aktywizowało stereotyp człowieka starego (powolnego i słabego), wywołujący z kolei określone zachowania³⁵. Efekt automatycznej aktywizacji postawy został udokumentowany w wielu innych badaniach.

Psychologowie społeczni uznają, że wskaźnikiem postaw utajonych jest sprzeczność zachowania z postawami. Najczęściej efekt ten występuje w badaniach nad uprzedzeniami. Jawnie deklarowana pozytywna postawa wobec np. mniejszości etnicznych może pozostawać w sprzeczności z ukrytą postawą wobec nich. Ta ukryta postawa może być skutkiem zinternalizowania negatywnego stereotypu funkcjonującego w danej kulturze, a postawa jawna — skutkiem realizowania normy tolerancji, pod presją oczekiwań społecznych. W określonych sytuacjach obecność przedstawiciela stereotypizowanej grupy może aktywizować postawę pozostającą poza kontrolą świadomości³⁶.

Opisane badania nad postawami utajonymi to jedynie wycinek szerszej całości. Badania nad utajonymi procesami poznawania/funkcjonowania społecznego dotyczą również badań nad stereotypami, wartościowaniem siebie, kategoryzacjami społecznymi, automatyzmami dnia codziennego, automatyczną aktywizacją celów³⁷. Z badań nad utajonym poznaniem społecznym wynika generalny wniosek, że społeczne poznanie i społeczne funkcjonowanie człowieka może być sterowane przez procesy pozostające poza kontrolą świadomości. Obecny stan badań i wiedzy nad postawami utajonymi nie daje możliwości pełnego opisu związku między postawami utajonymi a zachowaniem. Zwrócił jednak uwagę psychologów na złożoność związku postawa-zachowanie. Przynajmniej w przybliżeniu wyjaśnia

³⁴ Automatyczne poznanie społeczne to procesy nieintencjonalne, pozostające poza kontrolą świadomości, pojawiające się na bardzo wczesnych etapach przetwarzania informacji; polegające na tym, że uwaga podmiotu jest automatycznie przykuwana przez obiekty ważne, a wysiłek związany z automatycznym przetwarzaniem informacji o obiekcie jest niewielki, w porównaniu z wysiłkiem wymaganym przez kontrolowane przetwarzanie informacji. Por. I. Krejt z: *Od myśli do czynu? Związek postaw jawnej i utajonej z zachowaniem*, w: M. J a r y m o w i c z, R. K o h m e: *op. cit.*

³⁵ Za: J. E. L. E. D. o u x: *Mózg emocjonalny* Poznań, 2000

³⁶ Por. chociażby I. K r e j t z: *op. cit.*

³⁷ Por. A. G. G r e e n w a l d, M. R. B a n a j i: *op. cit.*, J. A. B a r g h: *op. cit.*

przypadki braku zgodności między postawą a zachowaniem, wskazując, że postawy jawne i utajone są prawdopodobnie systemami paralelnymi. Każdy z tych systemów ma swoją specyfikę i w różny sposób wpływa na zachowanie. W świetle powyższego uprawdopodobnione jest założenie, że postawy utajone w większym stopniu oddziałują na zachowania o charakterze automatycznym i niekontrolowanym, a postawy jawne — na przemyślane i kontrolowane³⁸.

Badania postaw utajonych, choć dostarczyły wielu danych empirycznych, nie wyjaśniają w pełni genezy tych postaw, ich specyfiki i relacji do postaw jawnych. Ten stan rzeczy generuje wiele pytań: która z postaw, jawna czy utajona jest „lepszym” predykatorem zachowania? Jeśli postawa zmienia się, to co dzieje się z tą dawną? Czy możliwa jest pełna zgodność obu postaw? Czy postawy utajone także się zmieniają? Jeśli tak, to czy dzieje się to pod wpływem takich samych czynników, jak w przypadku postaw jawnych?³⁹

3.

Prawdopodobnie jesteśmy świadkami narastania nowej wiedzy (a być może — powstawania się nowego paradygmatu). Wskazuje na to chociażby analiza liczby artykułów z terminem *implicite* w tytule. Do 1986 roku trudno jest odnaleźć taki artykuł, a od początku lat 90. XX wieku liczba publikacji, w zależności od tego jakich procesów *implicite* dotyczy, waha się między 20 a 60 rocznie⁴⁰. W tym okresie wiedza dotycząca samych procesów *implicite* oraz procesów *implicite* w relacji do procesów *explicite* nie tylko narasta, ale również komplikuje się. Po pierwsze, wyodrębniły się obszary badawcze, które z grubsza i umownie podzielić można na: obszar badania procesów poznawczych (głównie trybu przetwarzania informacji) i obszar badania zjawisk związanych z poznaniem społecznym (głównie utajone postawy, wartościowanie siebie, stereotypy). Po drugie, wraz z narastaniem badań zmienia i komplikuje się terminologia. We współczesnej literaturze psychologicznej właściwie nie używa się terminów „wiedza milcząca” czy „wiedza milcząco przyjmowana”. Używa się terminów o podobnym zakresie znaczeniowym, czyli pamięć *implicite*⁴¹ i uczenie się *implicite*, czy ogólnie — procesy *implicite*. Coraz

³⁸ D. M a i s o n: *op. cit.* oraz K. S k a r ż y ń s k a: *Co lepiej pozwala przewidywać postępowanie. deklarowane ustosunkowania czy utajone sympatie i niechęci?*, w: M. J a r y m o w i c z, R. K. O h m e [red.]: *op. cit.*

³⁹ Za: D. D o l i ń s k i: *Postawy jawne, postawy utajone*, w: M. J a r y m o w i c z, R. K. O h m e [red.]: *op. cit.* Być może pytania te pozostaną nierozstrzygnięte ze względu na trudności w poddawaniu badaniom postaw utajonych. Badając postawy utajone, zdecydowanie trudniej jest poddać kontroli czynniki zakłócające trafność pomiaru. W przypadku postaw jawnych istnieje tradycja badawcza obejmująca między innymi sposoby kontrolowania zmiennych zakłócających. Badacze postaw utajonych muszą dopiero taką tradycję stworzyć. T. M a r u s z e w s k i: *Prawdziwość, zmienność i poznawczo-behawioralna spójność postaw jawnych i utajonych*, w: M. J a r y m o w i c z, R. K. O h m e [red.]: *op. cit.*

⁴⁰ Za: A. B u c h n e r, W. W i p p i c h: *Differences and Commonalities Between Implicit Learning and Implicit Memory*, w: M. A. S t a d l e r, P. A. F r e n s c h [eds.]: *Handbook of Implicit Learning* Thousand Oaks 1998, Sage Publications.

⁴¹ Termin „pamięć *implicite*” wywodzi się z wielu pokrewnych, spotykanych w literaturze psychologicznej terminów: *unconscious memory*, *unaware memory*, *memory without awareness*.

część procesy *implicite* są określane jako: procesy poza kontrolą (np. poznawczą), procesy nie podlegające refleksji (np. introspekcyjnej) czy procesy automatyczne (które mogą być nieintencjonalne lub niekontrolowalne lub bezwysiłkowe lub nieświadome). Wymienione pojęcia kryją w sobie subtelne (i nie zawsze w pełni zwerbalizowane) różnice.

Efektem narastania wiedzy o procesach *implicite* (oraz procesach *implicite versus explicite*) jest przede wszystkim zmiana perspektywy w wyjaśnianiu zachowań przez uznanie procesów pozostających poza kontrolą świadomości za niezbywalną składową funkcjonowania poznawczego i społecznego człowieka. Spostrzega się je jako dominujące w regulacji zachowania⁴² lub jako swoiste zaplecze dla efektywnego wykonywania działań kontrolowanych. Wielu autorów prezentuje stanowisko, że zarówno procesy świadome, jak i procesy nieświadome w sposób skoordynowany i stosownie do wymagań sytuacji realizują programy zachowania: świadoma regulacja zachowania jest sprawna dzięki procesom automatycznym, a automatyczne procesy regulacji są sprawne, ponieważ część kontroli nad zachowaniem przejmuje świadomość. Ostry podział między tym, co świadome, i tym, co nieświadome (jawne-ukryte) zdaje się tracić na znaczeniu. Przede wszystkim dlatego, że granica między tymi stanami jest nieostra i — jak się zdaje — po każdej stronie tej teoretycznej granicy istnieją zróżnicowane poziomy. W miarę napływu nowych danych empirycznych dotyczących mózgowych mechanizmów przetwarzania informacji, również w tym obszarze dychotomiczny podział (jawne-ukryte; automatyczne-kontrolowalne) okazał się nieaktualny⁴³. Rozwój wiedzy o procesach *implicite* skutkuje też stawianiem pytań, na które w świetle aktualnej wiedzy trudno odpowiedzieć.

Artykuł nie może zakończyć się konkluzjami z racji tego, że dotyczy obszaru, który rozwija się niezwykle dynamicznie. Decydują o tym między innymi: gwałtownie rosnąca liczba publikacji, mocno zintensyfikowane badania procesów utajonych oraz możliwość reinterpretacji wyników wcześniejszych badań. Głównym powodem tego stanu rzeczy jest to, że opisywany obszar nie jest jeszcze przez psychologię wystarczająco poznany. W efekcie brak jest jednoznacznych ustaleń teoretycznych, pojęciowych i metodologicznych. Wciąż nie ustalony status ontologiczny i metodologiczny procesów *implicite* otwiera drogę oryginalnym poglądom, a jednocześnie skutkuje wielością koncepcji i obszarów badawczych. Osobnym problemem jest rola swoistej mody na automatyzmy, która niewątpliwie nastąpiła w psychologii⁴⁴.

Bibliografia

- 1 Anderson J. R.: *Uczenie się i pamięć. Integracja zagadnień* Warszawa 1998.
- 2 Baryła W.: *Wolę wolną wolę*. „Charaktery”, 2004, 11.

⁴² J. A. Bargh: *op. cit.*

⁴³ W. Łukaszewski: *op. cit.*

⁴⁴ Por. D. Doliński: *op. cit.* oraz W. Łukaszewski: *Postawy utajone (przed kim?)*, w: M. Jarymowicz, R. K. Ohme [red.]: *op. cit.*

3. Bargh J. A.: *Automatyzmy dnia powszedniego*. „Czasopismo Psychologiczne”, 1999, 3.
4. Berry D., Dienes Z.: *Implicit learning. Theoretical and empirical issues*. Hove: Lawrence Erlbaum Associates, 1993.
5. Bruner J.: *Another look at New Look 1*. „American Psychologist”, 1992, nr 47.
6. Buchner A., Wippich W.: *Differences and commonalities between implicit learning and implicit memory*, w: Stadler, M. A., Frensch, P. A. [eds.]: *Handbook of implicit learning*, Thousand Oaks: Sage Publications, 1998.
7. Chmielewska-Banaszak D.: *Wiedza milcząco przyjmowana*, w: Sady W. [red.]: *Fleck. O społecznej naturze poznania*. Warszawa, 2000.
8. Dienes Z., Altmann G. T. M.: *Transfer of implicit knowledge across domains: How implicit and how abstract?*, w: Berry D. C., [eds.]: *How implicit is implicit learning?* New York: 1997, Oxford University Press.
9. Dienes Z., Fahey R.: *The role of implicit memory in controlling a dynamic system*. „The Quarterly Journal of Experimental Psychology”, 1998, nr 3.
10. Doliński D.: *Postawy jawne, postawy utajone*, w: Jarymowicz M., Ohmer K. [red.]: *Natura automatyzmów. Dyskusje interdyscyplinarne*. Warszawa, 2002.
11. Domachowski W.: *Przewodnik po psychologii społecznej*. Warszawa, 1999.
12. Ekman P., Davidson R. J.: *Natura emocji*. Gdańsk, 1999.
13. Epstein S.: *Integration of the cognitive and the psychodynamic unconscious*. „American Psychologist”, 1994, nr 49.
14. Greenwald A. G.: *New Look 3 Unconscious cognition reclaimed*. „American Psychologist”, 1992, nr 47.
15. Greenwald A. G., Banaji M. R.: *Utajone poznanie społeczne: postawy, wartościowanie siebie i stereotypy*. „Przegląd Psychologiczny”, 1995, nr 1/2.
16. Horvath J. A.: *Tacit knowledge in the Profession*, w: Sternberg R. J., Horvath J. A. [eds.]: *Tacit knowledge in professional practice. Researcher and practitioner perspectives*. London: Erlbaum, 1999.
17. Jarymowicz M., Ohmer K. [red.]: *Utajone poznanie społeczne. nowe perspektywy*. „Studia Psychologiczne”, 35 (zespół specjalny), 2001.
18. Krejtz I.: *Od myśli do czynu? Związek postaw jawnej i utajonej z zachowaniem*, w: Jarymowicz M., Ohmer K. [red.]: *Natura automatyzmów. Dyskusje interdyscyplinarne*. Warszawa, 2002.
19. LeDoux J. E.: *Mózg emocjonalny*. Poznań, 2000.
20. Lewandowsky S., Dunn J. C., Kirsner K.: *Implicit memory. Theoretical issues*. LEA: Hillsdale, 1989.
21. Lewicki P., Czyżewska M., Hill T.: *Nonconscious information processing and personality*, w: Berry D. C., [eds.]: *How implicit is implicit learning?* New York: 1997, Oxford University Press.
22. Łukaszewski W.: *Wielkie pytania psychologii*. Gdańsk, 2003.
23. Maison D.: *Postawy utajone — postawy prawdziwe czy koncept niepotrzebny psychologii?*, w: Jarymowicz M., Ohmer K. [red.]: *Natura automatyzmów. Dyskusje interdyscyplinarne*. Warszawa, 2002.
24. Maruszewski T.: *Everyday knowledge as representation of reality*. „Poznań Studies in the Philosophy of the Sciences and the Humanities”, 1991, nr 22.
25. Maruszewski T.: *Zjawiska intruzywne jako automatyczny proces kontrolowany*, w: Ohmer K., Jarymowicz M., Reykowski J. [red.]: *Automatyzmy w procesach przetwarzania informacji*. Warszawa, 2001.
26. Maruszewski T.: *Prawdziwość, zmienność i poznawczo-behawioralna spójność postaw jawnych i utajonych*, w: Jarymowicz M., Ohmer K. [red.]: *Natura automatyzmów. Dyskusje interdyscyplinarne*. Warszawa, 2002.
27. Polanyi M.: *Personal Knowledge. Towards a post-critical philosophy*. London: 1962, Routledge & Kegan.
28. Polanyi M.: *The tacit dimension*. London: 1966, Routledge & Kegan.

29. Reber A. S.: *Implicit learning and tacit knowledge. An essay on cognitive unconscious*. New York: 1993, Oxford University Press.
30. Schacter D. L.: *Implicit memory: History and current status*. „Journal of Experimental Psychology”, 1987, nr 13.
31. Seger C. A.: *Multiple forms of implicit learning*, w: Stadler M. A., Frensch P. A. [eds.]: *Handbook of implicit learning*. London: 1998, Sage Publications.
32. Shanks D. R., St. John M. F.: *Characteristics of dissociable human learning systems* „Behavioral and Brain Sciences”, 1994, nr 17.
33. Skarżyńska K.: *Co lepiej pozwala przewidywać postępowanie: deklarowane ustosunkowania czy utajone sympatie i niechęci?*, w: Jarymowicz M., Ohme R. K. [red.]: *Natura automatyzmów. Dyskusje interdyscyplinarne*. Warszawa, 2002.
34. Sternberg R. J., Horvath J. A. [eds.]: *Tacit knowledge in professional practice. Researcher and practitioner perspectives*. London: 1999, Erlbaum
35. Sternberg R. J., Wagner R. K., Williams W. M., Horvath J. A.: *Testing common sense*. „American Psychologist”, 1995, nr 50.
36. Tuchańska B.: *Koncepcja poznania i nauki M. Polanyi’ego*. „Zagadnienia Naukoznawstwa”, 1990, z. 3.

Tacit Knowledge. The Explicit versus the Implicit: A New Look at Cognitive and Social Functioning of Man

by E. Magier and D. Chmielewska-Banaszak

The idea of “tacit knowledge” is here treated as the most general, descriptive notion describing those processes that take place out of human consciousness but have impact on human behaviour. Up to 1970s, the notion of tacit knowledge can be found solely in Polanyi’s writings. Polanyi argued that tacit knowledge has a decisive role in a scholar’s competence, affecting, among other things, process of seeking and solving scientific problems. The role of non-verbal processes (although without naming them) in development of scientific knowledge had been addressed also by Kuhn and Fleck.

The paper deals with what is actual in cognitive and social psychology and connected with the relationship between the open and the hidden in the processes of information processing and social cognition. It is possible, that in close future the transfer of psychological knowledge on hidden processes into the realm of problems dealt with by Kuhn and Polanyi will occur.