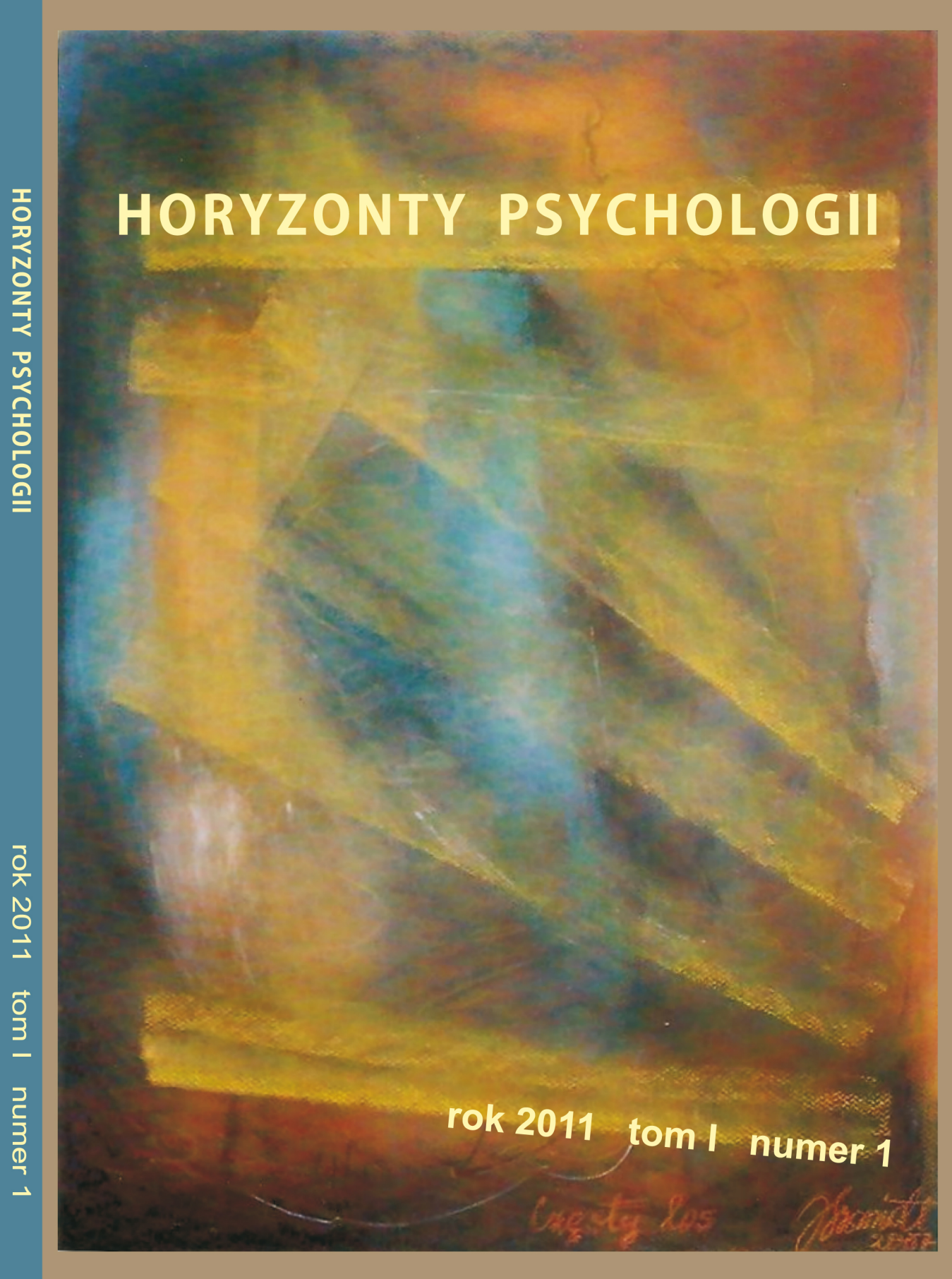


HORYZONTY PSYCHOLOGII



rok 2011 tom I numer 1

Łęka 205 *Wojciech*
2011

H O R Y Z O N T Y P S Y C H O L O G I I

THE HORIZONS OF PSYCHOLOGY

Lublin 2011

Komitet redakcyjny/Editorial Board:
Zbigniew B. Gaś, Wiesław P. Poleszak (Sekretarz/
Secretary to the Editorial Board), Kazimierz Popielski,
Czesław Walesa (Redaktor Naczelny/Editor-in-chief)

Rada Programowa/Program Board:
Adam Biela (KUL), Danuta Biernat-Borecka (Uniwersytet Wrocławski),
Maria Czerwińska-Jasiewicz (UW), Devin Fore (University of Princeton),
Barbara Harwas-Napierała (UAM), Yuriy M. Karandashev (UŚ),
Maria Kielar-Turska (UJ), Józef Król (UO), Maria Ledzińska (UW),
Hanna Liberska (UKW), Marta Makara-Studzińska (Uniwersytet Medyczny
w Lublinie), Eugenia Mandal (UŚ), Anna Maria Manek (Politechnika Lubelska),
Rafał Ohme (SWPS), Teresa Rostowska (UG), Maria Ryś (UKSW),
Tatiana Senko (UŚ), Ryszard Stachowski (UAM), Stanisława Steuden (KUL),
Małgorzata Szepietowska (UMCS), Janusz Trempała (UKW),
Zenon Uchnast (WSB-National Luis University),
Marian Wolicki (UR), Wanda Zagórska (UKSW)

Recenzenci/Editorial Review Board:
Maria Braun-Gałkowska, Andrzej Falkowski, Romuald Jaworski,
Yuri Karandashev, Iwona Niewiadomska, Irena Pospiszyl, Zofia Ratajczak,
Teresa Rostowska, Ryszard Stachowski, Janusz Trempała,
Stanisława Tucholska, Dorota Turska

HORYZONTY PSYCHOLOGII

THE HORIZONS OF PSYCHOLOGY

Rok 2011 ◀ ▶ Tom I ◀ ▶ Numer 1
Year 2011 ◀ ▶ Volume I ◀ ▶ Number 1

Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji w Lublinie
University of Economics and Innovation in Lublin



Horyzonty Psychologii
The Horizons of psychology
Rok 2011 ◀ ▶ Tom I ◀ ▶ Numer 1
Year 2011 ◀ ▶ Volume I ◀ ▶ Number 1

© Copyright by Innovatio Press Wydawnictwo Naukowe
Wyższej Szkoły Ekonomii i Innowacji w Lublinie

Wszelkie prawa zastrzeżone. Kopiowanie, przedrukowywanie
i rozpowszechnianie całości lub fragmentów niniejszej pracy
bez zgody wydawcy jest zabronione.

Opracowanie redakcyjne, skład, łamanie:
Marek Szczodrak, Paulina Kamińska, Anna Konieczna

Korekta:
Alicja Kowalczyk

Projekt okładki:
Marta Szewczyk

Konsultacja językowa i korekta – Katarzyna Szczepanek

Printed in Poland
Innovatio Press Wydawnictwo Naukowe
Wyższej Szkoły Ekonomii i Innowacji w Lublinie
20-209 Lublin, ul. Mełgiewska 7-9,
tel. +48 81 749 17 11, fax tel. +48 81 749 32 13
horyzontypsychologii@wydawnictwo.wsei.lublin.pl
www.wsei.lublin.pl

Nakład: 300 egzemplarzy

ISSN: 2083-5248



Spis treści/List of contents

ROZPRAWY I ARTYKUŁY NAUKOWE: DISSERTATIONS AND SCIENTIFIC ARTICLES:

Słowo wstępne/Introduction	7
Maria Owczarek Subject-Subject Dynamism in Lonergan's Transcendental Method and Post-traumatic Growth	9
Czesław Walesa Szanse i zagrożenia człowieka XXI wieku (zarys problematyki psychologicznej) Opportunities for and Threats to the Man of the 21 st Century (an Outline of the Psychological Problems)	23
Yuri Karandashev Metateoria rozwoju L. S. Wygotskiego: opis formalny Vygotsky's Meta-Theory of Development: Formal Description	37
Marta Makara-Studzińska Rola doświadczenia przemocy w dzieciństwie w podejmowaniu zachowań ryzykownych w okresie adolescencji The Significance of Experiencing Violence During Childhood in Performing Hazardous Behaviors in Adolescence	61
Marta Pawelec Rola dyscypliny i dyscyplinowania w rozwoju podmiotowości dziecka. Analiza psychologiczna w świetle literatury przedmiotu The Role of Discipline and Disciplining in the Development of Child Subjectivity. Psychological Analysis in the Light of Literature on the Subject	79
Marzena Ożarowska Wykorzystywanie seksualne dziecka: istota zjawiska, objawy, skutki Child Sexual Abuse: Essence, Symptoms, and Results	89
Wojciech Ożarowski Ustalenie przydatności Popperowskiej zasady falsyfikacji do oceny koncepcji osobowości autorskiej The Usefulness of Popper's Rule of Falsification in Evaluating the Author's Personality concept	101
Elżbieta Talik Specyfika stresu szkolnego i strategie radzenia sobie z nim przez młodzież w okresie dorastania Specificity of School Stress Specific and Coping Strategies among Adolescents	127

**RECENZJE, MATERIAŁY, SPRAWOZDANIA:
REVIEWS, MATERIALS, REPORTS:**

Tomasz Sękowski

Rehabilitacja psychiczna niewidomych i słabo widzących uczniów klas
gimnazjalnych i licealnych

Psychological Rehabilitation of the Blind and Partially Sighted Junior
High School and High School students

139

Maryla Zaborska

Recenzja książki: Monika Zielona-Jenek, Aleksandra Chodecka, Jestem
dziewczynką, jestem chłopcem. Jak wspomagać rozwój seksualny
dziecka, Gdańsk 2010: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne

145

Wiesław Poleszak

Sprawozdanie z Konferencji „Profesjonalna Profilaktyka w Szkole:
Teoria i Praktyka”

151

Słowo wstępne

*Jakby nie dopowiedziano
Czegoś, co wciąż brzmi, a brzmi.*
A. Błok

Z radością sygnalizujemy narodziny nowego naukowego pisma „Horyzonty Psychologii”. Na takim horyzoncie wszystko jest nowe, intrygujące, inspirujące i pobudzające do stawiania pytań dotyczących ludzkiej egzystencji. Wielu akademickich nauczycieli, zawodowych psychologów i studentów nosi w sobie takie pytania, a jednocześnie dysponuje możliwością profesjonalnej na nie odpowiedzi. Niejeden spośród nich wykrywa w sobie jakąś nutę treściową, którą chciałby słownie wyrazić. Dąży do tego, aby słownie to wybrzmiało, co nie zostało dotychczas wypowiedziane. „Horyzonty Psychologii” chcą wyjść naprzeciw tym pragnieniom i dążeniom. Ich zadaniem jest wyzwolić potencjał naukowo-pisarski, tkwiący w Autorach.

Redakcja „Horyzontów Psychologii” daje Autorom dużą swobodę. Mogą oni funkcjonować w sposób jakby horyzontalny lub wertykalny, warsztatowo-naukowy lub eseistyczno-narracyjny – tak, aby ująć prawdę naukową i nieść ją dalej. Powinni też poszukiwać czynników organizujących życie psychiczne, które ujmują podstawowe problemy – patrząc w otwarty horyzont najwyższego znaczenia.

Apelujemy do odwagi Autorów. Michał Anioł, rozpoczynając swoje ogromne przedsięwzięcia, mawiał: „Zaczynajcie, czas dokończy”. W rozprawach i artykułach, opartych na badaniach empirycznych (a takie prace są najbardziej preferowane) – chcielibyśmy widzieć nie tylko wyraźnie sformułowane zadanie albo też cel, problem czy hipotezy, precyzyjnie określony warsztat badawczy, adekwatne podstawy teoretyczne, opis, wyjaśnienie, dyskusję, przewidywanie, sposób kontrolowania wyników badań, strategie aplikacyjne (teoretyczne i praktyczne) i to, że będą one (tak jak inne teksty przeznaczone do publikacji w „Horyzontach Psychologii”) – napisane w sposób komunikatywny, logicznie uporządkowany i przejrzysty. Psychologowie niekiedy stwierdzają, że w ich badaniach i dociekaniach nie przybywa faktów, ale jedynie interpretacji. Dobrze i to, gdyż zinterpretowane bywa w życiu najważniejsze i najbardziej regulujące, bo dostarcza znaczeń. Trzeba te znaczenia wydobyć, wysupłać, wynegocjować i przekazywać innym.

Akceptujemy pluralizm reguł i zasad w tekstach przyjmowanych do druku. Prosimy jednak Autorów o wyraźne ich sformułowanie, np. Sokrates pytał: „Czy to, co chcesz powiedzieć, przesiałeś przez trzy sита: prawdy, dobra i konieczności?” Ambicją Redakcji „Horyzontów Psychologii” jest poszerzanie i pogłębianie obrazu świata psychologicznego poprzez metodyczne nazywanie, opis i wyjaśnianie.

Pisanie o zjawiskach pozytywnych często wydaje się nudne. L. Tołstoj np. stwierdził: „Każda szczęśliwa rodzina jest szczęśliwa w taki sam sposób, a każ-

da rodzina nieszczęśliwa jest nieszczęśliwa w swój własny sposób”. Może dlatego psychologowie piszą częściej o zjawiskach negatywnych. Chcielibyśmy w „Horyzontach Psychologii” zaakcentować zjawiska pozytywne.

Mamy nadzieję, że po pewnym czasie spośród Autorów i Czytelników „Horyzontów Psychologii” ukształtuje się wspólnota poszukiwań intelektualnych, oparta na określonych ideach i specyficznych sposobach uzasadniania stwierdzeń. Do tej wspólnoty zapraszamy również studentów, a zwłaszcza tych, którzy należą do twórczej klasy „samouków”. Oczekujemy tego, że w tej wspólnocie wyłonią się mistrzowie, zdolni i chętni do wprowadzania innych w zasady warsztatu naukowego i sztuki pisarskiej.

Redakcja żywi nadzieję, że „Horyzonty Psychologii” będą rodzić czytelników poprzez słowa trafne, mądre i fascynujące. Jednakże jakość słów zależy głównie od Autorów. Bardzo serdecznie im dziękuję za przygotowanie tekstów do niniejszego, pierwszego numeru „Horyzontów Psychologii”.

Czesław Walesa
Redaktor Naczelny
„Horyzontów Psychologii”

Lublin, 22 maja 2011 r.

Maria Owczarek

Psychotherapist (private practice), Montreal, Canada

Subject-Subject Dynamism in Lonergan's Transcendental Method and Posttraumatic Growth

Streszczenie

Celem tego artykułu jest dokonanie analizy/analiza możliwości zaprojektowania nowej metody facylitowania post-traumatycznego rozwoju klienta dotkniętego stresem post-traumatycznym. Osoba ludzka staje się podmiotem ze względu na autorstwo swoich świadomych działań. Podczas traumatycznego wydarzenia człowiek często traci swoją godność jako osoba-podmiot. Aby możliwy był prawdziwy proces wybaczenia pomiędzy ofiarą, sprawcą i obserwatorem, musi być najpierw przywrócona pełna ludzka godność w człowieku i jego relacjach z innymi. Traktowanie innych jako ludzi-podmioty pomaga również nam samym stać się prawdziwymi ludźmi-podmiotami.

To, co wydarza się na tym poziomie, jest rozwojem duchowym. Duchowy wzrost to rozwój świadomości, wolności i miłości. Rozwój świadomości oznacza wykraczanie poza egoistyczny horyzont i zwiększenie możliwości empatii z innymi.

Summary

This paper will analyze the possibility of designing a new method of facilitating Post-Traumatic Growth for clients with Post Traumatic Stress Disorder. The human person becomes the Subject because of authorship of their conscious operations. During the traumatic event people lose their dignity as a Subject-Person. For reconciliation between the victim, perpetrator and observer, we should first return to full human dignity within ourselves, and with others. Treating others as a Subject-Person also helps us become the real Subject-Person.

What has happened at this level is a spiritual development. Spiritual growth is a development of consciousness, freedom, and love. Development of consciousness means transgressing the egoistic horizon and increasing the ability to empathize with others.

Słowa kluczowe: Bernard Lonergan, Metoda transcendentzna, Metoda w teologii, Wzrost postraumatyczny, PTSD, Stres post-traumatyczny, Osoba-podmiot, Rozwój, Świadomość, Przekraczanie, Transgresja, Horyzont, Empatia, Rozwój duchowy, Ofiara, Sprawca, Obserwator, Dynamizm międzyosobowy

Key words: Bernard Lonergan, Transcendental Method, Method in Theology, Posttraumatic Growth, PTSD, Post-Traumatic Stress Disorder, Subject-Person, Development, Consciousness, Transgression, Horizon, Empathy, Spiritual growth, Victim, Perpetrator, Observer, Subject-Subject Dynamism

Introduction

We experience not only good, but sometimes also traumatic experiences. Some traumatic experiences are produced by humans against other humans such as war, terrorism, school shooting, divorce or abortion. Parts of them are just accidents or effects of natural forces like fire or car accident. This paper will analyze the possibility of designing a new method of facilitation Post-Traumatic Growth for clients with PTSD (Post Traumatic Stress Disorder). This new treatment is inspired by Lonergan's Transcendental Method. Also, the structure of this article and the titles of the chapters imitate the pattern and the order of Lonergan's Method in Theology.

As a Subject-Subject Dynamism (opposite of "mechanism") we understand respectful and constructive relationship between two Subject-People. Acting of person is dynamic, but moving of object is mechanic. Dynamic relationship is creative and difficult to be easily predicted. A Subject-Person is a free and conscious person who understands their own dignity, unique personality, and possibility to act according to free will.

Lonergan's Transcendental Method, also called The Method: "is a normative pattern of recurrent and related operations yielding cumulative and progressive results. There is a method then, where there are distinct operations, where each operation is related to others, where the set of relations forms a pattern, where the pattern is described as the right way of doing the job, where operations in accord with the pattern may be repeated indefinitely, and where the fruit of such repetition are, not repetitious, but cumulative and progressive" (Lonergan, 2007, p. 4). The notion "transcendental" means that the operations are conscious and intentional. There are four levels of intentionality: empirical (experiencing), intellectual (understanding), rational (judging) and responsible (deciding). There are eight functional specialities: research, interpretation, history, dialectic, foundation, systematics, doctrines, and communication.

Post-Traumatic Growth (PTG) is a "...positive life change following traumatic events" (Joseph, Linley, 2008, p. 161). The common areas of this growth occur in the three general areas: "sense of self (e.g., increased strength and maturity), relationships (e.g., increased closeness to others). And spirituality or life philosophy (e.g., increased sense of purpose in life)." (Joseph, Linley, 2008, p. 161).

In the following chapters we can see the development of client, and development of treatment method at the same moment.

Chapter zero: Subject-Subject Dynamism

The Theology of Subject is the most vital part of Lonergan's Method. This is the key for this method, because there is no self-transcendence without notion of Subject. Without the existence of the Subject there is no conversion or transformation of mechanisms into dynamism in conscious actions. The Subject is our hero, the main actor of the structured process of our knowing operations.

The human person becomes the Subject because of authorship of their conscious operations: "Lonergan is a theologian of the subject. He operates out of a sophisticated understanding that objectivity is the fruit of authentic subjectivity. In analysis of the human person, the subject, he uncovers the conscious operations both of our knowing and of our choosing." (Gregson, p. 19).

Source of notion of Subject-Person is old like the philosophy. The teachings of both, Lonergan and John Paul II were inspired by Saint Thomas Aquinas. Thomas Aquinas was inspired by Aristotle. Before Lonergan, the Subject was also a central term in debates over human autonomy and consciousness in philosophy of Hegel's *Phenomenology of Spirit*, Soren Kierkegaard's *The Concept of Anxiety*, Heidegger's *Being in the World*, and Buber's *I and Thou*. Soren Kierkegaard can also be considered as a father of existential (humanistic) psychology. He inspired humanistic psychologists as Victor Frankl, Erich Fromm, and Carl Rogers. Humanistic psychology inspired the newest Positive Psychology movement.

Later, there are similar thinking in the works of John Paul II, and Christian personalists around the world, for example phenomenologist and psychologist professor Halina Romanowska-Lakomy (2003). The Possibility to work with the Subject as a subject is limited not only by our consciousness, but also by openness of our hearts. As professor Romanowska-Lakomy wrote in letter to author of this paper, Lonergan's *Method in Theology*: "...is about love, contemplation and interiority."

The question which I will raise in this paper is about the possibility to use Lonergan's Transcendental Method as a base to psychological treatment for clients with Post Traumatic Stress Disorder. During the traumatic events, especially when produced by the human against other humans, victim is losing their dignity as a Subject-Person and becomes abused by being treated as an object. The main idea of help in post traumatic growth is to facilitate rediscovering the Self as a fully dignified Subject-Person who has ability to consciously experience, make action of understanding, has right to judge, and ability to decide. During the follow-up phase that person can find their own way in life, choose private beliefs and original values to create the new life history, to make independent plans and systematization of life goals, and have rights to communicate their goals to others.

Subject-Subject Dynamism in the title of this paper means the dynamic relationship between two Subject-Person. World Dynamism means the active process of relationship, and opposite to static or mechanic relation between inactive

and unconscious objects. If we establish that happiness is an opposite to trauma, we can say with Aristotle: "That perfect happiness is a kind of contemplative activity" (Aristotle, 1955, p. 174). We are happy if we have a possibility to realize our deep values: "The happy man in this life needs friends, not for their external usefulness, since his happiness is from within, nor for pleasure, since his perfect pleasure comes from the activity of virtue, but as contributing to that activity itself. He hopes good for them, he delights in seeing them do good, and in turn they help him and do good to him. For we need the help of friends in leading the lives of action and of contemplation." (St. Thomas Aquinas 1989, p. 180-181).

Bernard Lonergan's explanation of the Subject is much more clear and detailed: "So far, our reflection on the subject has been concerned with him as a knower, as one that experiences, understands, and judges. We have now to think of him as a doer, as one that deliberates, evaluates, chooses, acts. Such doing, at first sight, affects, modifies, change the world of objects. But even more it affects the subject himself. For human, acting is free and responsible. Within it is contained the reality of morals, of building up or destroying character, of achieving personality or failing in that task. By his own acts, the human subject makes himself what he is to be, and he does so freely and responsibly; indeed, he does so precisely because his acts are the free responsible expressions of himself." (Lonergan, 1968, p. 19) Treating others as a Subject-Person also helps us to become the real Subject-Person.

Subject-Person as a subject of research is not new in philosophy, theology, and psychology. However Lonergan's Method as a methodological pattern can help explain this better than it was possible before.

Part I – Mediating – Treatment

This part is to explain the Post Traumatic Stress Disorder (PTSD) and to provide reader throughout all process of treatment.

Chapter one: Research about Experience

This chapter is about post-traumatic experience. We should answer here to following questions: What is a Traumatic event? What causes post-traumatic experience? What are the symptoms? What kinds of research questions can raise this experience?

According to Taber's Medical Dictionary, psychological trauma is: "An emotional or psychological shock that may produce disordered feelings or behaviour" (Clayton, 1977, p. T-63). Post Traumatic Stress Disorder is a relatively new disorder.

der, which was introduced in the American Psychiatric Association in 1980 and in World Health Organization (WHO) in 1992 (Schnurr, 2009, p.1). American Psychiatric Association defines PTSD following way: The person has been exposed to a traumatic event in which both the following were present: (1) The person experienced, witnessed, or was confronted with an event or events that involved actual or threatened death or serious injury, or a threat to the physical integrity of self or others; (2) the person's response to the event must involve intense fear, helplessness, or horror. (American Psychiatric Association, 1994, p. 424) Post Traumatic Stress Disorder (PTSD) is a disorder that can develop following the average the 6 months after a traumatic event that threatens safety or makes people feel helpless.

There are usually following four groups of symptoms of PTSD: (1) Re-experiencing the traumatic event (Flashbacks, upsetting memories of event, nightmares, distress when reminded of the trauma, intense physical reactions for example pounding heart, tension, rapid breathing); (2) Avoidance and emotional numbing (avoiding places and activities which remind of the trauma, inability to remember some aspects of trauma, feeling detached from others, sense of limited future, loss of interest in activities); (3) Increased arousal (problem with sleeping, irritability, difficulty concentrating, feeling jumpy, easily startled); (4) Other emotional, behavioural and physiological symptoms (anger, irritability, guilt, shame, self-blame, substance abuse, depression, hopelessness, suicidal thoughts, feeling alone and alienated, feeling mistrust, headaches, stomach problems, chest pain).

In Lonergan's language we can say that during the traumatic event people lose their dignity as a Subject-Person. This is because during traumatic event person becomes object-victim of events beyond their control. People have a limited possibility to help themselves and others in this situation. They can have also limited consciousness or knowledge about what happened, and why. People are very often asking other victims, helping specialists and God: "What happened? Why did it happen? Why did it happen to me?" There are the typical questions during and after experience and before understanding. "Such events profoundly disrupt the ability of people to understand, predict, or control their life" (Joseph, Linley, 2008, p. 108).

Chapter two: Interpretation of Understanding

Here is a place for following questions: What has happened to the client? Why is he suffering from the post-traumatic stress? What are the alternatives – "Divine" experiences? How do "Divine" experiences teach us about dealing with PTSD? What are existing methods of dealing with PTSD?

The first visit in the counselling office is the beginning of understanding. This is sometimes the first opportunity to find the right words to explain experience. The counsellor helps to find right word and to make interpretation of experience. The client begins to understand the abusive triangle: victim, perpetrator and observer. During the traumatic event each person in this triangle lost their own dignity as a Subject-Person. The treatment is for coming back to the true human Subject-Person state. Later, we need reconciliation between the victim, perpetrator and observer. For doing this in the future we should first return to full human dignity within ourselves, and with others. Client can't recognize the whole truth about the person if she/he doesn't see this person in her/his full dignity. Real reconciliation is possible only between Subject-People.

Lonergan helps understand the difference between the permanent victim-person and full Subject-Person. The permanent victim-person needs self-transcendence and moves to higher level of differentiation of consciousness to become more Subject-Person. The natural consequence of becoming Subject-Person is openness to others: "Openness of the subject as fact refers to the material and spiritual fabric of the human that gives impetus to wonder and leads to the process of understanding." (Saracino, 2003, p. 83).

For understanding the goals of the treatment process we need to recognize not only victim-experience, but also Divine-Experience which is experience connected to the highest values of our client: "Personal value is the person in his self-transcendence, as loving and being loved, as originator of values in himself and in his milieu, as an inspiration and invitation to others to do likewise." (Lonergan, 2007, p. 32) Understanding of that experience can extend the client's horizons and help in suffering from the traumatic experience.

This is also searching for meaning of this experience: "Man's search for meaning is the primary motivation in his life" (Frankl, 2006, p. 99). This new discovery of meaning is the new motivation for suffering from traumatic experience. Discovering the meaning of traumatic experience is also the beginning of post-traumatic growth.

This method of thinking about treatment is different than other new treatments for PTSD, like exposure-therapy or drug-therapy. For example Roger Pitman, professor from the University of Harvard, tried Propanolol to treat trauma victims and decrease risk of future development of PTSD. Propanolol is a common blood pressure regulator, but also blocks beta adrenergic receptors on neurons involved in consolidation on conscious memory. Other newest method called exposure-therapy – type of behavioural therapy – uses virtual reality for dealing with anxiety and phobias. These kinds of methods are very clear and simple to use, however, those methods give only a limited possibility to use all of the rich resources of the active and self-creative Subject-Person.

Carl Rogers, author of Person-Centered Therapy writes about the role of therapist the following way: "We are deeply helpful only when we relate as person,

when we risk ourselves as person in the relationship, when we experience the other as a person in his own right. Only then is there a meeting at a depth that dissolves the pain of aloneness in both client and therapist.” (Rogers, 1980. p. 179).

Chapter three: History for Judging

Now we should ask about the history of our client? What are life family of origin and their life history? What is their level of conversion, their level differentiation of consciousness and Subject-Subject dynamism in their personal relationships? What kind of methods from the previous chapter can we choose to help them to grow? What kinds of reconciliation with others do they need?

This is the time to ask clients about their life history. The personal history and the history of the family of origin are very important for judging client's individual situation in relation to traumatic events. This is also important for the prediction of healing and treatment methods. This information can help us understand the client's role during the traumatic event, and previous history which can be connected to the traumatic situation. We can also see needs that lead to reconciliation with people from previous life experiences. We can also discover here all the social values of the client.

One of the most important factors of suffering from trauma is also the level of differentiation of consciousness and personal conversion of the client. The spirituality of the person determines the quality of relationship between the two Subjects. For people with a very low level of differentiation of consciousness, for people full of fear, anxiety, or relief from helpless, and before conversion, drug therapy can probably be the best option for faster suffering that pushing them to the unknown self-transcendence.

Before considering therapy we should understand the client's horizons. We can also plan to show new horizons. In this level “Horizons have preconceptions of what is possible and impossible. Preconceptions derive not from history but from the historian's world of meaning.” (Sauer, 2001, p. 222)

We need a very careful research at this level because: “The complexity of our knowing involves a parallel complexity in our notion of objectivity. Principally, the notion of objectivity is contained within a patterned context of judgements which serve as implicit definitions of the terms, object, subject” (Lonergan, 1965, p. 375).

Chapter four: Dialectic for Deciding

Here is the client's work. They are choosing their life and values. They are deciding about the deep meaning of experience. They are planning a new life after treatment. They are taking the first step from old to new life. This is the most pivotal and self-transcendent point of this experience. Here is the strongest possibility of conversion.

The client has here a clear vision about social values, and can choose the personal values and decide about development of values. The values can direct their life and decide their point of view about traumatic and creative experiences. The values influence the meaning of the traumatic event in the client's life. This new meaning can become a foundation for future decisions about the new chapters of their life. At this moment conversion can occur.

What has happened at this level is also a spiritual development. The general public is usually aware that searching for spirituality is a searching for values, and meaning in life. However spiritual growth is not only about finding the new meaning in life. Spiritual growth is a development of consciousness and freedom. As a consequence of the spiritual growth here is also development of love (as we call that in Christianity), or development of compassion (as we call that in Buddhism). It is because development of consciousness means transgressing the egoistic horizon and higher possibility to empathy with others. This is possibility to gain much more knowledge about others. A better understanding of others naturally turns us to love other people.

Love and compassion are calling for action, for realization: "Grows is not about changes in subjective well-being; it is about personality development – how people develop psychological well-being (understanding of one's place and significance in the world; engagement with the existential challenges of life, of which trauma is certainly one)" (Joseph S. Linley P. A., 2008, p.11).

Part II: Mediated – Follow Up

This part of the paper presents the process of follow up after treatment and integrating effect of treatment in "real life".

Chapter five: Deciding about Foundation

This is a realization of goods discovered during the treatment. This is for example deeper Subject-Subject dynamism of personal relationships with others. The client becomes more independent, free, conscious, open, and full of love. This

is also the beginning of the new treatment method, based on Subject-Subject Dynamism inspired by Lonergan's Method.

This is the realization and action of authentic humanity. This is the first free act of deliberated Subject-Person: "The integration of psyche and intentionality, to be sure, is not the only task confronting the existential subject. It is a task that for the most part affects his effective freedom, and there is the more radical question which he must deal with at the level of his essential freedom. What do I want to make of myself? The integration of psyche with intentionality occurs in the framework of his answer to that question." (Doran, 1997, p. 301) This is the new self-directed way of the client: "First of all, the client moves toward being autonomous. By this I mean that gradually he chooses the goals toward which he wants to move. He becomes responsible for himself. He decides what activities and ways of behaving have meaning for him, and what do not." (Rogers, 1961, p. 170-171) This way clients begin responsible for creating their own lives.

An example of this can be the letter of reconciliation. Reconciliation and forgiveness are very important parts of Subject-Subject dynamism in the situation when one of the persons is a victim and the second perpetrator. The idea of reconciliation is based on the dynamic process when both sides of the traumatic event become Subject-People. Helpless victims become the Subject-Person. The perpetrator does not have the devil-face in the victim's eyes anymore. True reconciliation is possible only between equal people. Reconciliation is beneficial for victims also in the situation when the perpetrator is not enough mature to give the honest answer for forgiveness from the victim.

Reconciliation is beneficial for the physical health of the victim: "Unforgiving responses (rehearsing the hurt or retaining the grudge), activate negative intense emotions which in turn causes sympathetic nervous system reactivity, whereas forgiving responses (empathizing with the offender or granting forgiveness), can reverse these physiological reactions. In one study, participants who simply visualized an upsetting memory experienced significantly greater sympathetic nervous system arousal as indicated by higher skin conductance, increased heart rate and elevated blood pressure. When they then visualized the same upsetting memory while imaging what it would be like to forgive that incident, they reversed all the measured physiological symptoms." (Tibbitts, Ellis, Piramelli, Luskin, 2006, p. 28) It can be the first – physiological answer for the new foundation. Reconciliation can be a good foundation of the new life.

Chapter six: Judging of Doctrines

Here are the first effects of reconciliation. The client can receive the answers for reconciliation letters and gratitude letters. He completely creates a new history following this moment of life.

Actions from previous levels provoke the new life events. The new situations have influence on the client's view on present and the future, but also the past. The new doctrines about life decide about change in judging situation from life experience.

Suffering is always suffering from something. During suffering clients have to choose valuable goals, their doctrines, and make distance from other values by judging them, according to previous experience as a dangerous and unwanted. "We have said that in creating, man actualizes creative values; in experiencing, experiential values; and in suffering, attitudinal values. Beyond that, however, suffering has a meaning in itself. In suffering from something we move inwardly away from it, we establish a distance between our personality and this something. As long as we are still suffering from a condition that ought not to be, we remain in a state of tension between what actually is on the one hand and what ought to be on the other hand. And only while in this state of tension can we continue to envision the ideal." (Frankl, 1996, p. 107-108).

Only the Subject-Person has ability to make judgement like this and follow the effects of this judgement in their life. "He could not sit in judgement upon himself if he did not already possess the worth and dignity of a judge—of a man who has perceived what ought to be as against what at the moment is. Suffering therefore establishes a fruitful, one might say a revolutionary, tension in that it makes for emotional awareness of what ought not to be. The degree that a person identifies himself with things as they are, he eliminates his distance from them and forfeits the fruitful tension between what is and what ought to be. (Frankl, 1996, p. 108).

Chapter seven: Understanding for Systematization

The client slowly and completely creates new order in the life. Previous changes influence the next changes. This is a review and systematization of all the elements of life, according to the new meanings and values discovered before.

Here is a possibility to connect work with the multidimensional real-world context. There are also not separate levels of action of post-traumatic stress and post-traumatic growth. "On this basis, we urge a re-conceptualization of research and practice of the process of adjustment to traumatic and stressful events that is equally concerned with the phenomena of posttraumatic stress and growth. It

is now becoming clear that we cannot treat posttraumatic stress and growth following adversity as separate constructs in isolation from one another, but rather that we should consider them as two elements of a more integrative conceptualization of both positive and negative change following trauma and adversity.” (Joseph, Linley, 2008, p. 347).

We can create systematization of changes during the post-traumatic growth as an improvement in the personal, social, spiritual and professional life. In general terms this sphere is the most important to improve the Subject-Subject relationship. “...as a major element of posttraumatic growth is the improvements reported in interpersonal relationship as people learn to trust and depend on each other more, together with an increasing sense of valuing and appreciation.” (Joseph, Linley, p. 346).

This new discovery has influence over many arenas of the client's life. In the deeper level of the personal relationship the client can be capable of genuine collaboration and true love. The marital relationship between the woman and the man becomes, by virtue of its principle, more Subject-oriented, lasting, wilful and consciously chosen. The body becomes more like a manifestation of the Subject-Person. Sexual acts become the most substantial, palpable sign of trust and donation to the other Subject-Person. Couples become more conscious of the gift and chose to respond to each other in the equally personalistic way.

Chapter eight: Experience of Communication

Communication of the new discovery is a chance not only to connect all this work to real life, but also this is a message to others about the new changes. The client this way receives the evaluation of the entire process, and the new experience of growth. Here is also the time for listening the feedback from the world.

True communication is always the communication between two Subject-People: “in its original and deeper meaning, communication was indirectly connected with subjects. They communicate precisely on the basis of the common union that exists between them, both to reach and to express a reality that is peculiar and pertinent only to the sphere of person-subjects”(John Paul II, 1997, p. 56).

After the discovery of the new levels of life performance, people develop needs to pass information to peers and to other generations (it is a natural need). If the work done during all of the previous levels was done properly and change is real, the World should give positive feedback. There are also possibilities to connection with completely new environments and meeting new friends. If the social environment doesn't follow the major changes in consciousness, the clients are looking for new friends and also attract new people with equal level of differentiation of consciousness. This way, the client receives a new inspiration for growth,

and all process can start again on a higher level. However, this is not psychological treatment anymore. This is a spiritual journey. During a spiritual journey, the phases of the growth process can start again and again. This is the next experience: understanding, judging and deciding. For this reason there is no end for the spiritual journey. The person now needs a spiritual direction rather than psychotherapy. There can be more than one spiritual director in human life. It is because if a person reached the same level then spiritual company is recommended looking for the new companion. This is nothing else like continuation of growing the Subject-Person.

Chapter nine: The Final reflection and possibility of continuation of the research

Lonergan's theory of cognition and the principles of growth as a human person can be very useful to adapt to applied clinical psychology. This is just a natural and logical pattern to follow which helps to understand the process of change of consciousness, value and behaviour. Those changes are just the goals of psychotherapy. However, there is not very deep and clear explanation of this process in Lonergan's books. The analogical explanation we can find only in methodology of natural science, for example in Research Psychology, where we can find operations in the following order: (1) collecting data (experiencing); (2) creating hypothesis (understanding); (3) verification of hypothesis (judging); and (4) creating scientific theory (deciding). This is also natural pattern of operation during the common process of the human's psychological and spiritual growth.

Lonergan discovered this, probably because of deep consciousness of his own operating process in his mind. He possibly asked first himself: "What am I doing?" during the process of knowing. Lonergan uncovered this way the principles of the growth of theologies, human societies, and also every single Subject-Person. He not only explained the process of knowing, he provided readers in the process of awareness of their own operation of knowing to their own growth of consciousness. He was showing that awareness of this process can give us the possibility to control this process.

There are some analogies between psychological treatment and Lonergan's Method. The goal of both is to gain insight, increase consciousness, help in developing independence. Lonergan's Transcendental Method is worth a deeper study in this matter in the future. However this is an advantage of Lonergan's Method when compared with psychotherapy. Lonergan's method can be helpful also after we had finished treatment – to future spiritual grow. For this reason, the psychotherapists who are inspired by this method should never reach the wall of limita-

tion. This is the way with unlimited space and the freedom really worth the true Subject-Person.

Bibliography

- American Psychiatric Association (1994), *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*, DC, Washington
- Aristotle (1955) *The Nicomachean Ethics*, Penguin Classics, London
- Clayton L. T. (1977) **Taber's Cyclopedic Medical Dictionary**, F. A. Davis Company, Philadelphia
- Doran R. M. (1997), *Subject and Psyche. Ricoeur, Jung, and the Search for Foundations*, University Press of America, Washington
- Frankl V. (2006) *Man's Search for Meaning*, Beacon Press, Boston
- Frankl V. (1986) *The Doctor and the Soul*, Vintage Books, New York
- Gregson V. (1985) *Lonergan, Spirituality, and the Meeting of Religion*, University Press of America, Lanham, New York, London
- John Paul II (1997). *The Theology of the Body: Human Love in the Divine Plan*. Boston, Pauline Books & Media
- Joseph S., Linley P. A. (2008) *Trauma, Recovery and Growth. Positive Psychological Perspectives on Posttraumatic Stress*, Wiley, New Jersey
- Lonergan B. J. (1965), *Insight. A Study of Human Understanding*, Longmans, New York
- Lonergan B. J. (2007), *Method in Theology*, University of Toronto, Toronto
- Lonergan B. J. (1968), *The Subject*, Marquette University Press, Milwaukee
- Romanowska-Lakomy H. (2003), *Fenomenologia ludzkiej swietosci. O sakralnych mozliwosciach czlowieka*, Eneteia, Warsaw
- Rogers C. R. (1980) *The Way of Being*, Houghton Mifflin Company, New York, Boston
- Rogers C. R. (1961) ***On becoming a person***, Houghton Mifflin, Boston
- St. Thomas Aquinas (1989), *Summa Theologiae, A Concise Translation*, Eyre and Spottiswoode, London
- Saracino M. (2003), *On Being Human. A conversation with Lonergan and Levinas*, Marquette University Press, Milwaukee
- Sauer J. B. (2001), *Lonergan's Method in Theology*, LWS, Ottawa
- Schnurr P. P. (2009), ***The changing face of PTSD diagnosis***, *Journal of Traumatic Stress*, Volume 22 Issue 1, p.1-2
- Tibbs D., Elis G., Piramelli C., Luskin F., Lukman R. (2006). *Hypertension Reduction through Forgiveness Training*. *The Journal of Pastoral Care & Counseling*, Vol. 60, No 1-2, p. 27-32



Czesław Walesa

Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji w Lublinie

Szanse i zagrożenia człowieka XXI wieku (zarys problematyki psychologicznej)

Opportunities for and threats to the man of the 21st century
(an outline of the psychological problems)

Streszczenie

Najbardziej spektakularne szanse dotyczące leczenia i ratowania zdrowia oraz życia ludzkiego XXI wieku wiążą się z wynalazkami w dziedzinie fizyki, chemii, biologii i innych nauk oraz z nowymi technologiami diagnozowania, dokonywania przeszczepów itp. Jednocześnie obserwujemy liczne zagrożenia dla życia człowieka XXI wieku: od jego poczęcia aż do śmierci na skalę dotychczas nie spotykaną. Środki masowego przekazu stają się często niebezpieczną manipulacją, prowadzącą do dezinformacyjnej bezradności. Szansą na lepsze życie jest powszechna tendencja do świadomego uczestniczenia w kulturze i pragnienie podzielenia znaczeń. Groźne są niektóre rodzaje inżynierii społecznej i genetycznej oraz religijności dewiacyjnej. Szansą zaś są wspólnoty religijne i różne odmiany drogi wiary radykalnej i decyzyjnie czynnej. Wiele trendów, spraw oraz instytucji XXI wieku ma charakter ambiwalentny, jak: środki masowego przekazu, Internet, rzeczywistość wykreowana kulturowo, niedookreślona jakość życia i inne.

Summary

The most spectacular opportunities connected with treating people's illnesses and saving their health and lives in the 21st century are connected with inventions in physics, chemistry, biology and other sciences, and with new methods for diagnosing illnesses, doing transplants, etc. At the same time we can observe numerous threats to the life of the man of the 21st century: from conception to death – and that on an unprecedented scale. Mass media often turn to a dangerous manipulation leading to helplessness caused by disinformation. The universal tendency to consciously participate in culture and the desire to share meanings is an opportunity for a better life. Some kinds of social and genetic engineering as well as of deviated religiousness are dangerous. On the other hand, various religious communities and ways of radical, decisionally active faith are a chance. Numerous trends, issues and institutions of the 21st century have an ambiguous character, like e.g. mass media, the Internet, the culturally created reality, undefined quality of life, and others.

Słowa kluczowe: szansa, zagrożenia, człowiek XXI wieku, kultura, cywilizacja

Key words: opportunity, threats, man of the 21st century, culture, civilization

Szanse i zagrożenia człowieka wyrażają sedno i specyfikę jego sytuacji. A rozumienie tych sytuacji najczęściej kształtuje się odwewnętrznie, poprzez uczestniczenie w jego życiu. To rozumienie nacechowane jest swoistą dynamiką, zmiennością i nieokreślonością. (Np. Bowden 2008; Brown, Steyvers 2009).

1. Wprowadzenie w problematykę

Proponowana w pracy literatura przedmiotu (z reguły najnowsza) uzupełnia niektóre – nawet dawne – zagadnienia o aspekty aktualne. W wielu tematach proponuje zaskakujące rozwiązania. Inspiruje do myślenia. Sygnalizuje fundamentalne problemy człowieka XXI wieku, np. to, że w jego życiu nieustannie coś się zamyka i coś się otwiera; że bywa on głodny nowej informacji; że przejawia jednocześnie tendencję do wolności i przynależności; że mimo pragnienia bycia razem – nie wykorzystuje on szans do współrozumienia, podzielania działań i współkształtowania przyjaznego świata. Literatura ta zasadniczo nie rozwiązuje problemów, ale pobudza do stawiania pytań i skłania do myślenia (por. np. Fadju-koff i in. 2005; Berry, Jeeves 2008; Sites i in. 2009).

Szanse i zagrożenia, dotyczące człowieka XXI wieku, nie są tu ujmowane symetrycznie, gdyż czynniki sprzyjające życiu, takie jak: dobrobyt, wykształcenie, czyste powietrze i woda – są często niezauważalne (jako rzeczy oczywiste). Owe szanse i zagrożenia zostały w niniejszej pracy ujęte w trzech sferach bytowania ludzkiego: (1) w biologiczno-zmysłowej, (2) psychiczno-duchowej i (3) religijnej. Aktywność człowieka, łącznie ze zjawiskami społecznymi, kulturowymi i dziejowo-historycznymi ujmujemy także w trzy obszary (a) poznania, (b) ustosunkowania i (c) działania – mając równocześnie na uwadze to, że człowiek realizuje swój potencjał poznawczy (m.in. rozum), wolnościowy (m.in. decyzje) i społeczny (m.in. więzi ze wspólnotą określonych osób) poprzez działania wewnętrzne i zewnętrzne, indywidualne i wspólnotowe, egocentryczne (łącznie z egoistycznymi) i altruistyczne (łącznie z ofiarowaniem swojego życia) – skoncentrowane na własnej perspektywie lub perspektywie drugiego. (Por. np. Kornilaki, Chlouverakis 2004; Dove 2009).

Należy tu uwzględnić prawo i powszechną tendencję ludzi do rozwoju we wszystkich dziedzinach życia. Jednocześnie trzeba podkreślić to, że rozwój może wystąpić, ale nie musi zaistnieć. W analizach zachowań ludzkich w sytuacjach kryzysu ekonomicznego, który uwyraźnił się pod koniec roku 2008 i w roku 2009 – sformułowano hasło: „Develop or die” (rozwijaj się albo umieraj). W tym miejscu należy jednak zapytać: „Rozwój – ale ku czemu?” Czy na przykład do prawdy, dobra, piękna i świętości, a więc do ugruntowania człowieka w rzeczywistości ostatecznej? Czy ku w pełni satysfakcjonującej jakości ludzkiego życia? Czy jedynie ku określonym sprawnościom i umiejętnościom, a może tylko do hedonizmu

o charakterze pewnych przyjemności? (Por. np. Burley 2009; Dorsey 2009; Lawler-Row, Elliott 2009).

2. Sfera biologiczno-zmysłowa

Najbardziej spektakularne szanse ratowania, podtrzymywania i przedłużania życia człowieka, a jednocześnie zagrożenia, co do istnienia poszczególnych ludzi występują w dziedzinie biologicznej. Do leczenia i ratowania zdrowia oraz życia ludzkiego wykorzystuje się zadziwiające wynalazki w dziedzinie fizyki, chemii, biologii i wielu innych nauk, a także nowe technologie diagnozowania, dokonywania przeszczepów itp. (por. Sahaj 2004). Jednocześnie obserwujemy liczne zagrożenia dla życia człowieka: od jego poczęcia aż do śmierci – na skalę dotychczas niespotykaną. Trudne do przewidzenia szanse oraz zagrożenia niesie inżynieria genetyczna, a zwłaszcza klonowanie. (Por. Łazuga, Kocur 2004).

W podejściu do człowieka jako do istoty spolaryzowanej płciowo występuje przekonanie, że seks dany jest człowiekowi dla utrzymania i rozwoju życia ludzkiego, dla ukształtowania głębokich międzyosobowych relacji oraz budowania całościowej i całościowej miłości między kobietą i mężczyzną. Jednakże w kulturze zachodniej seks często (być może najczęściej) jest ideologicznie przeciwstawiony życiu, a nawet na wiele sposobów wiąże się ze śmiercią. (Por. Berry, Jeeves 2008).

Wzrosły szanse w dziedzinie poznania: zmysłowego odbioru sygnałów i nadzwyczaj przemyślanego przetwarzania ich na informację. Człowiek za pomocą skomplikowanych urządzeń technicznych może np. oglądać przedmioty nocą, obserwować ciała niebieskie znajdujące się w niewyobrażalnej odległości, prowadzić niezwykle nasłuch itp. (Por. Fisk, Haase 2005). Jednakże takie odkrycia i urządzenia są często przejmowane przez wojsko czy rozmaitych manipulatorów (np. zjawisko bodźców podprogowych w czasie emisji programów telewizyjnych) i kierowane przeciwko człowiekowi (powodując psychiczną destrukcję) (por. Stenberg i in. 2005; Peacocke 2008; Usher, Pajares 2009).

Kłęski ekologiczne dotyczą miast i przyrody, a także powietrza, wód i ziemi – spowodowane są przez różne czynniki, nawet przez odpady. Pułapki tkwią w rozwoju nie zrównoważonym (agresywnym, egoistycznym), w nadmiernym dążeniu do kariery, do permanentnego relaksu, zamożności, władzy, dobrobytu, dobrostanu, samorealizacji, autonomii itp. (Por. np. Gabriel 2005; Suzin i in. 2009).

3. Sfera psychiczno-duchowa

Człowiek w sposób naturalny dąży do prawdy, a głównie do zgodności umysłu z rzeczą i swojego życia z rzeczywistością. Pomagają mu w tym środki masowego przekazu informacji. Jednocześnie jednak często zniekształcają one opis i wyjaśnianie zjawisk w interesie określonych grup. Całość staje się niebezpieczną manipulacją. Ludzie przyswajają niebezpieczne dla życia kłamstwa, np. dotyczące przeludnienia Europy czy świata – rezygnując z wszelkiego wysiłku, czujności i nadziei, wchodząc stopniowo w sytuacje gigantycznych i śmiertelnych błędów oraz informacyjnej czy dezinformacyjnej bezradności. Prawda w określonych dziedzinach staje się nieosiągalna, a jeżeli częściowo się pojawi – to bez mocy regulacyjnej, czyli bez siły wpływania na zachowanie (por. Buciarelli, Johnson – Laird 2005; Hindery 2008).

Na psychikę ludzką, zwłaszcza w okresie dzieciństwa i młodości, silnie oddziałują także zjawiska świata wirtualnego, głównie Internet, który wykształca w człowieku zdolność funkcjonowania w świecie możliwości, ale niekiedy upośledza jego kontakt z rzeczywistością i kształtuje negatywne przeżycia oraz zachowania, np. nienawiść, instrumentalne podejście do ludzi oraz egoizm. Kreuje się różne światy wirtualne, które często dają szansę do pozytywnych, pogłębionych i transcendujących sferę zmysłową przeżyć, ale niekiedy zwracają się przeciwko człowiekowi: przeciwko prawdzie i zasadzie realizmu. Ludzie często niszczą samych siebie, innych i własne środowisko. Szerzy się narkomania, alkoholizm i przestępczość, wobec których jednostki są często bezradne, mimo że specjaliści z odpowiednich dziedzin proponują różne metody radzenia sobie i wyjścia z uzależnienia (por. Walesa 2002; Leydesdorff, Franse 2009).

Wartość ludzkiego życia niepokojąco maleje, z czym współwystępuje zanik instynktu samozachowawczego. Egoizm ludzki od wieków był powodem wielu licznych antagonizmów, walk i wojen. Obecnie egoizm ten ma do dyspozycji potężne środki, np. masmedia, globalne układy, broń masowego rażenia i inne. Dlatego też współczesne antagonizmy są bardzo groźne, np. między bogatymi i biednymi, na tle rasowo – religijnym, narodowo – kulturowym itp. Antagonizmy prowadzą do przemocy militarnej, politycznej, gospodarczej i medialnej. Liczne są przejawy zdziczenia obyczajów, nieludzkiego traktowania osób, obojętnego patrzenia na zło, rozszerzania się subkultury narkotykowej i alkoholowej, powiększania się liczby zachorowań na AIDS, coraz częstsza jest pogarda wobec słabych i tzw. „ludzi nieużytecznych”, szerzy się cyniczne ustosunkowanie wobec cudzego cierpienia i śmierci, przypadki niepotrzebnego stresu w miejscu pracy i dręczenia psychicznego pracowników przez ich przełożonych. (Por. np. Marzec 2005; Sabini, Monterosso 2005; Poe 2009).

Wyższa jakość życia łączy się z uwspólnotowaniem i kulturą. Podstawowym przejawem funkcjonowania człowieka w kulturze jest jego pragnienie świadomego uczestniczenia w procesie kulturowym, a zwłaszcza zrozumienia siebie i świa-

ta, a poprzez to uczestniczenie, pragnienie podzielania znaczeń i solidarności w cierpieniu oraz etycznego współdziałania z innymi, a także kształtowania światopoglądu, który staje się podstawą orientacji życiowej i spójnych zasad etycznych oraz kryteriów wyższej jakości życia itp. (por. Most i in. 2005; Hawkins 2008). Jednakże w tej dziedzinie wyłaniają się coraz to nowe zagrożenia, jak: szerzenie się kultury konsumpcyjnej, różne formy nietolerancji, a jednocześnie permissywności, zuchwałe działania eksperymentalne na ludzkich genach i komórkach rozrodczych i przewrotne zniekształcanie interpretacji – wiedząc, że zachowaniem ludzkim rządzi głównie zinterpretowane, a nie rzeczy same w sobie. Zagrożeniem jest rozwój światowego ateizmu, ateistyczny komunizm, antychrześcijańska masońeria, libertynizm, amoralizm, synkretyzm – także na bazie chrześcijańskiej doktryny, zanik języka religijnego, zanik zmysłu metafizycznego, ucieczka od konkretności do ogólników, globalizacja jako dążenie do utworzenia jednego państwa świata, jednej cywilizacji i jednej religii oraz inne tendencje destrukcyjne. Sama idea Unii Europejskiej i globalizacji obok aspektów korzystnych – zawiera liczne zagrożenia i pułapki dla tych ludzi, których one dotyczą. Niektóre zagrożenia, jak np. globalizm są celowo wyciszane i przez szersze kręgi ludzi niedostrzeżone (por. Groody 2008; Sniegocki 2008). Inne zaś, dotyczące zdrowia ludzkiego, jak: BSE, pryszczycza, grypa ptasia i świńska – wznecają swoistą histerię oraz panikę w niektórych społecznościach. Liczne zagrożenia wiążą się z zawłaszczaniem środków masowego przekazu przez grupy o wielorako egoistycznych interesach, a także z inżynierią społeczną i genetyczną. (Por. Davies i in. 2005; McLaughlin 2005). Tęsknota niekiedy mylona jest z uczuciem beznadziejności i bezradności (np. Baltes 2008).

Cywilizacje racjonalne, dobrze zorganizowane i hierarchicznie uporządkowane, współwystępujące z kulturą wysoko zasobną, bogatą w możliwości i dyspozycyjną – sprzyjają wyższemu poziomowi energii ludzkiej, większym zasobom biologicznym i silniejszemu popędowi życiowemu. Jednocześnie kryją one w sobie pułapkę łatwizny życiowej, zanikania idei wyższych i przewrotnego ujmowania wolności. Duże ułatwienia cywilizacyjne mogą nasilić ludzkie tendencje ku wyższej jakości życia. Częściej jednak wyzwalają i kształtują tendencje do wygodnictwa, lenistwa i braku samodyscypliny. Konsekwencją tego mogą być efekty destrukcyjne i tragiczne dla jednostek i społeczeństw. (Por. Salvatore, Pagano 2005; König 2009).

4. Sfera religijności

Religijność – ujmowana jako osobowa i pozytywna relacja człowieka do Boga, więź i obcowanie z Bogiem, a jednocześnie traktowana poważnie i radykalnie – stanowi dowartościowanie człowieka, jego wyniesienie i usensownienie (zwłasz-

cza w dziedzinie najgłębszych pragnień). Religijność zwiększa możliwości pogłębiania świadomości (rozumności) oraz ugruntowania wolności (por. Ji 2004; Preston, Dixon 2007; Lachman 2009).

Wielką szansą życiowego zaangażowania religijnego ludzi świeckich, a często i konsekrowanych – są ruchy religijne, np. charyzmatyczne czy neokatechumenalne (por. Fraley, Roberts 2005). Ludzie żyjący we wspólnotach religijnych lub po prostu będący na drodze wiary radykalnej i decyzyjnie czynnej – swoją relacją do Boga obejmują wszystkie obszary życia osobistego, społecznego i zawodowego. Daje to pokój i szczęście nieosiągalne w innych sferach. (Por. Zinnbauer, Cammerota 2004; Walesa 2006). Spotykamy jednak przypadki religijności infantylnej, instrumentalnej, magicznej, dewiacyjnej, utożsamianej z zabobonem, przesądem, wróżbą, astrologią, numerologią, spirytyzmem, synkretyczną quasi-religijnością w różnych odmianach New Age'u, z filozoficzno-religijnymi prądami negującymi istnienie prawdy (niektóre odmiany Postmodernizmu), a nawet z niektórymi formami patologii społecznej, np. wprowadzające w zasady przemocy i totalnej destrukcji (np. w samobójstwo) (por. Baron i in. 2004; Morozow 2008).

Religia może być oceniana według tego, w czym jej wyznawcy pokładają nadzieję. Osoby zaś religijne – według świadectwa, jakie dają stosownie do żywionej nadziei. (Por. Holt i in. 2005; Flere i in. 2008). Problemem jest niezgoda, a nawet zwalczanie się poszczególnych grup wyznaniowych w obrębie danej religii, np. chrześcijańskiej (por. Östreicher 2008; Vásquez 2008), a także częste rozczarowania wyznawców co do przywódców religijnych i osób konsekrowanych (por. Pearce 2007).

5. Orientacja człowieka XXI wieku w zakresie jego szans i zagrożeń

Człowiek XXI wieku zasadniczo we wszystkich sytuacjach ma możliwość bycia podmiotem (chyba, że sam się tej podmiotowości wyzbywa). W normalnych warunkach zachowuje przysługującą podmiotowi ludzkiemu świadomość i wolność (chyba, że sam pozwala je sobie ograniczyć, a nawet znieść). Jest jednak wiele – być może coraz więcej – takich czynników i okoliczności, które w sytuacji dobrowolności i przyzwolenia mogą związać, ograniczyć, a nawet znieść ludzką świadomość i wolność. (Por. Gauld 2005). Internet np. dla jednych tak bardzo pożyteczny, dla innych może stać się czynnikiem zniewolenia. Różne środki masowego przekazu informacji zamiast wszechstronnie służyć człowiekowi – mogą sprowadzić go do poziomu przedmiotu (na jego własne zresztą życzenie). Człowiek XXI wieku otrzymuje bowiem często gotowe problemy oraz ich rozwiązania, gotowe wiadomości oraz opinie na ich temat, gotowe sytuacje decyzyjne i sposoby dokonywania decyzji, gotowe listy towarów i zalecenia dotyczące ich preferowa-

nia, gotowe opisy obowiązującej mody oraz instrukcje na temat jej przestrzegania. Jak w tym wszystkim ma on zachować swoją podmiotowość i jak ma ocalić – kształtując dalej – swoją świadomość i wolność? (Por. Skuza 2004; Okajima i in. 2009).

Odpowiedź na postawione pytanie domaga się m.in. perspektywy genetycznej. Podstawą bowiem orientacji w zakresie szans i zagrożeń jest zdolność czy swoista kompetencja do prawidłowego różnicowania przy adekwatnych i realistycznych kryteriach prawdy i fałszu, dobra i zła, piękna i brzydoty. Owe zdolności, kompetencje i kryteria kształtują się stopniowo w miarę wprowadzania dzieci, młodzieży i osób dorosłych przez wychowawców, mistrzów i inne osoby kompetentne w zasady życia psychiczno-duchowego i społeczno-kulturowego oraz religijnego. Wprowadzanie to odbywa się najczęściej poprzez uczestnictwo, a jego pozytywnym efektem jest trafne i adekwatne różnicowanie oraz rozróżnianie rzeczy pożytecznych od spraw jałowych, szkodliwych i destrukcyjnych. (Por. Cole 2005; Curren 2009; Durkin, Blades 2009).

Człowiek XXI wieku coraz częściej żyje i porusza się w obszarach nie tylko rzeczywistości realnej, lecz także wtórnej i wykreowanej kulturowo (por. Zagórska 2004; Köpping 2005). Są to różnego rodzaju narracje i rytuały, zanurzające tego człowieka w zjawiska symbolicznego uobecniania: niekiedy fantastyczne, to znów historyczne albo futurologiczne. Jednak manipulacje biznesowo-medialne kształtują w człowieku nowe, sztuczne i zbędne potrzeby, prowadzące często w ślepe zaułki i w życie nijakie, stagnacyjne, pozbawione twórczej perspektywy rozwojowej (por. Kawalec 2005; McDaniel, Bradley 2008). Menadżerowie i terapeuci stają się często tragicznymi bohaterami świata biznesowo-medialnego, dźwigającymi rozzarowania i rozpaczę człowieka XXI wieku (por. Verhey 2008).

6. Zakończenie: dokąd i jak iść dalej?

Przedstawione stwierdzenia, o charakterze dość ogólnym, domagają się uszczegółowienia w zakresie konkretnych sytuacji, a także w określonej kulturze i czasie historycznym. Kultura oferuje dziś wielką liczbę wyimaginowanych światów, które można spożytkować w celach dobrych lub złych, można się w nich rozwijać lub doznawać destrukcji. Kształtowaniu wyimaginowanych światów i wirtualizacji rzeczywistości sprzyja rozwój elektroniki, dzięki czemu człowiek łatwo przenosi swoje działania z realności do środowiska elektronicznego. Dzięki elektronice różne zjawiska mogą zaistnieć w polu życiowym człowieka. Z pomocą przychodzą tu możliwości symbolicznego uobecniania, w formie np. ruchu rycerskiego w Polsce czy „rekonstrukcji historycznych” w krajach zachodniej Europy i USA (m.in. „żywe skanseny”). Symboliczne uobecnianie i możliwości, jakie pojawiają się w rzeczywistości alternatywnej – dzięki psychicznemu przenoszeniu

się – zapewniają uczestnictwo w rzeczywistości transrealnej, „całkiem innej”. Są to przeżycia nieosiągalne w zwykłym świecie realnym, a zarazem towarzyszą temu niezwykle doświadczenia innego siebie. (Por. Nsamenang 2008).

Ponieważ wyższe formy poznania dokonują się jedynie przez uczestnictwo w różnego rodzaju wspólnotach, młodzież ma trudniejszy dostęp do takiego poznania. Młodzi ludzie potrzebują bowiem „rytuałów inicjacyjnych”, włączających ich w dorosłość. A najczęściej mogą przeżyć tylko quasi-inicjację: bez ukształtowanej świadomości, bez wzorca życia, bez przewodnika i mistrza. W takiej sytuacji nie kształtują się kompetentne działania ani w pełni ustrukturyzowane uczestniczenie. (Por. Kade 2005; Kenaan 2008).

Człowiek XXI wieku uważa, że działanie nie jest ani zbyt ważne, ani zbyt potrzebne. Sądzi on, że bardziej potrzebne jest doświadczenie. Doświadczenia są więc w cenie wyższej niż działania. Poprzez doświadczenia – często wzbudzone, kształtowane i podtrzymywane za pomocą urządzeń elektronicznych – następuje swoista transgresja lub transcendowanie kondycji i aktywności ludzkiej, czyli przekraczanie ograniczeń poznawczych, emocjonalnych, działaniowych, a zwłaszcza tego wszystkiego, co limituje te doświadczenia. (Por. Underlid 2005). Owa transgresja jednak lub transcendowanie są także ograniczone, gdyż w dziedzinie np. doświadczenia – dotyczą raczej sfery doznaniowej niż bytowej (ontologicznej). W aspekcie bowiem ontologicznym transcendowanie w dziedzinie doświadczenia dotyczy wznoszenia się człowieka na poziom najwyższy, co pozwala na osiąganie doświadczeń wzniosłych i autotelicznych, a zwłaszcza estetycznych, moralnych i religijnych. U człowieka jednak XXI wieku, zwłaszcza z kręgu kultury euro-amerykańskiej często występuje pomijanie pierwiastka Sacrum, czyli tej Rzeczywistości, która jawi się jako bardzo inna (*valde alienum*). (Por. Ascher 2005; Kyrlezhhev 2008).

Czynnikiem decydującym o transcendowaniu w dziedzinie doświadczenia jest rodzaj przyswojonych standardów i systemów symbolicznych, kształtujących opracowanie, interpretację, wyjaśnianie i wartościowanie tej rzeczywistości, która jest obiektem doświadczenia. Człowiek XXI wieku często poddaje się nachalnej indoktrynacji w zakresie tych standardów i systemów symbolicznych. Wielkie oddziaływanie na człowieka XXI wieku wywiera rzeczywistość alternatywna, wtórna, kulturowo wykreowana. Fakty prasowe np. w formie napastliwych prezentacji, często jedynie wymyślonych wydarzeń dotyczących szanowanego człowieka – mogą mu zadać śmierć medialną. Mimo odwołania i przeprosin – często na peryferiach świata medialnego – trudno dokonać reanimacji medialnie zmiażdżonej osoby. W dziedzinie rzeczywistości wtórnej, typu fakty prasowe, często nie wiemy, czy jest to prawdziwe czy fałszywe, rzeczywiste czy nierzeczywiste, wymyślone czy realne, dobre czy złe – ale jest pewne, że są to zjawiska o wielkiej mocy i silnie oddziałujące na człowieka. (Por. np. Hedfors 2007; Rowland 2008).

Analizę sytuacji człowieka XXI wieku można prowadzić za pomocą innego sposobu myślenia, zwłaszcza przy uwzględnieniu psychologii różnic indywidual-

nych. Hanna Olechnowicz (2004) np. w „Post scriptum” do swojej książki „Wokół autyzmu. Fakty, skojarzenia, refleksje” (s. 84) wskazuje na liczne analogie pomiędzy osobliwościami zachowania osób autystycznych i ludzi współczesnych. Są to np. wyczyny w dziedzinie pamięci i nadzwyczajnych procesów na liczbach, które nie są powiązane z emocjami i nie prowadzą do zaspokojenia potrzeb ważnych dla przetrwania – tworzą coś w rodzaju nawisu psychicznego. U autystów występuje zapamiętywanie treści eksponowanych migawkowo bez skupiania się na oglądzie analizującym, a u ludzi XXI wieku – „siecinka telewizyjna” i ujmowanie fragmentów, z których trudno jest ukształtować syntezę. U autystów częste jest upodobanie do naciskania wyłączników, co daje spektakularne efekty bez wysiłku planowej manipulacji. W pracy zaś człowieka współczesnego coraz bardziej dominuje naciskanie klawiatury. U autystów łatwiejszy jest kontakt ze zwierzętami niż z ludźmi, a u człowieka współczesnego niekiedy zwierzęta domowe nabierają większego znaczenia emocjonalnego niż członkowie rodziny. Do zbioru podobnych zachowań u autystów, których odpowiednie analogie występują u człowieka współczesnego – należałoby zaliczyć (1) przymus autostymulacji przez podskoki i wstrząsy, (2) stereotypie rytmiczne, (3) oszałamianie się przez obroty i wirowanie przedmiotów i inne. (Por. Doja 2005; Snell, Marsh 2008).

Większość ludzi XXI wieku uznaje autonomię poszczególnych dziedzin ich życia indywidualnego i społecznego, np. religijnego, naukowego, estetycznego, społecznego, zawodowego i innych. Pragnie jednak integracji tych dziedzin w jedną sensowną i życiodajną całość (np. Ryzi 2008).

Człowiek XXI wieku żyjący często w sytuacji bylejakości ma głęboką potrzebę ekspresji swego ja, pragnie wypowiedzieć siebie, co bywa równoznaczne ze spełnieniem swego życia. Sposób ekspresji swego ja i wypowiadania siebie zależy od tego – mówiąc metaforycznie – w jakiej sztuce on gra (a niekiedy w kilku jednocześnie) i jakie cele pragnie osiągnąć (por. Rzepa 2005). Satysfakcjonujące spełnienie życia przybiera inną postać w okresie np. adolescencji czy starości (por. Henderson-King 2009; Kyomen, Withfield 2009; Wilkinson i in. 2009) w sytuacji nadzwyczaj trudnej, np. u osób bezrobotnych w czasie kryzysowego zawirowania (por. Vastamäki i in. 2009). Na poczucie spełnienia życia czy na poziom jakości życia wpływają liczne czynniki i uwarunkowania, a zwłaszcza stany emocjonalno-interakcyjne, takie jak: empatia (por. Eklund i in. 2009) czy poziom agresji (por. Denzler i in. 2009), różne nastawienia, często wzbudzone przez media (por. Kivikangas, Rataja 2009), struktura i jakość procesów neurohormonalnych, (które w dużej mierze są uwarunkowane genetycznie) (por. Bowers 2009) i inne. A całość chciałoby się zakończyć pytaniem: Dokąd i jak iść dalej w analizowaniu szans i zagrożeń człowieka XXI wieku?

Literatura

- Alterman R. (2008). Activity and convention. "Topoi. An International Review of Philosophy", 27, 127-138.
- Ascher C. (2005). The force of ideas. "History of Education", 34, 277-293.
- Baltes P. B. (2008). Entwurfeiner Lebensspannen- Psychologie der Sehnsucht. Utopie eines vollkommenen und perfekten Lebens. „Psychologische Rundschau“, 59, 77-86.
- Baron R. S., Crawley K., Paulina D. (2004). Aberrations of power: Leadership in totalist groups. "Cultic Studies Review", 3, 248-323.
- Berry R. J., Jeeves M. (2008). The nature of human nature. "Science and Christian Belief", 20, 3-47.
- Bowden P. (2008). Ecological thinking, advocacy and privilege. "Ethics, Place and Environment. A Journal of Philosophy and Geography", 11, 49-56.
- Bowers J. S. (2009). On the biological plausibility of grand-mother cells: Implications for neural network theories in psychology and neuroscience. "Psychological Review", 116, 220-251.
- Brown S. D., Steyvers (2009). Detecting and predicting changes. "Cognitive Psychology", 58, 49-67.
- Buciarelli M., Johnson-Laird P. N. (2005). Naïve deontics : A theory of meaning, representation, and reasoning. "Cognitive Psychology", 50, 159-193.
- Burley M. (2009). Immorality and boredom: a response to Wisnewski. "International Journal for Philosophy and Religion", 65, 77-85.
- Cole M. (2005). Cross-cultural and historical perspectives on the developmental consequences of education. "Human Development", 48, 195-216.
- Curren R. (2009). Education as a social right in diverse society. "Journal of Philosophy of Education", 43, 45-56.
- Davies I., Evans M., Reid A. (2005). Globalizing citizenship education? A critique of "global education" and "citizenship education". "British Journal of Educational Studies", 53, 66-89.
- Doja A. (2005). Mythology and destiny. „Athropos”, 100, 449-462.
- Domosławski Z. (2004). Eutanazja wobec logiki medycyny. „Sztuka Leczenia”, 10 (nr 2), 1-64.
- Dorsey D. (2009). Headaches, lives and value. "Utilitas", 21, 36-58.
- Dove G. (2009). Beyond perceptual symbols: A call for representational pluralism. "Cognition", 110, 412-431.
- Durkin K., Blades M. (2009). Young people and the media: Special Issue. "British Journal of Developmental Psychology", 27, 1-12.
- Eklund J., Andersson-Stråberg T., Hansen E. M. (2009). „I've also experienced loss and fear": Effects of prior similar experience on empathy. "Scandinavian Journal of Psychology", 50, 65-69.

- Fadjukoff P., Pulkkinen L., Kokko K. (2005). Identity processes in adulthood: Diverging domains. "Identity: An International Journal of Theory and Research", 5, 1-20.
- Fisk G. D., Haase S. J. (2005). Unconscious perception or not? An evaluation of detection and discrimination as indicators of awareness. "The American Journal of Psychology", 118, 183-212.
- Flere S., Edwards K. J., Klanjsek R. (2008). Religious orientation in three central European environments: Quest, intrinsic, and extrinsic dimensions. "The International Journal for the Psychology of Religion", 18, 1-21.
- Fraley R. Ch., Roberts B. W. (2005). Patterns of community : A dynamic model of individual differences in psychological constructs across the life course. "Psychological Review", 112, 60-74.
- Gabriel T. (2005). Resilienz-Kritik und Perspektiven. „Zeitschrift für Padagogik“, 51, 207-217.
- Gauld C. F. (2005). Habits of mind, scholarship and decision making in science and religion. "Science and Education", 14, 291-308.
- Groody D. G., C.S.C. (2008). Globalizing solidarity: Christian anthropology and the challenge of human liberation. "Theological Studies: Theology and Globalization", 69, 250-268.
- Hawkins J. S. (2008). Well-being, autonomy, and the horizon problem. "Utilitas. A Leading Journal in Ethics", 20, 143-168.
- Hedfors E. (2007). Fleck in context. "Perspectives on Science: Historical. Philosophical. Social.", 15, 49-86.
- Henderson-King D., Brooks K. D. (2009). Materialism, socio-cultural appearance messages, and paternal attitudes predict college women's attitudes about cosmetic surgery. "Psychology of Women Quarterly", 33, 133-142.
- Hindery R. (2008). Comparative ethics, ideologies, and critical thought. "Journal of Religions Ethics", 36, 215-231.
- Holt Ch. L., Lewellyn L. A., Rathweg M. J. (2005). Exploring religion-health mediators among African American parishioners. "Journal of Health Psychology", 10, 511-527.
- Ji Ch.-H. C. (2004). Religious orientations in moral development. "Journal of Psychology and Christianity", 23, 22-30.
- Kade J. (2005). Wissen und Zertifikate. Erwachsenenbildung/ Weiterbildung als Wissenskommunikation. „Zeitschrift für Padagogik“, 51, 498-512.
- Kawalec P. (2005). Od świata wirtualnego do świata osób. Społeczeństwo informacyjne a wyzwania i zagrożenia dla uczestnictwa. „Ethos”, 18 z. 1-2, 163-183.
- Kenaan H. (2008). Levinas on listening. "Listening: Journal of Religion and Culture", 43, 82-95.

- Kivikangas M. J., Ravaja N. (2009). Suboptimal affective primes in video messages. Effects on positive activation and negative activation. "Journal of Media Psychology", 21, 37-46.
- Kornilaki E. N., Chlouverakis G. (2004). The situational antecedents of pride and happiness: Developmental and domain differences. "British Journal of Developmental Psychology", 22, 605-619.
- Köpping K.-P. (2005). Maskin as ludic practice of selfhood in Japan. "Coulture & Psychoplogy", 11, 29-46.
- Kyomen H. H., Whitfield T. H. (2009). Psychosis in the elderly. "American Journal of Psychiatry", 166, 146-150.
- Kyrlezhev A. (2008). The postsecular age: Religion and culture today. "Religion, State & Society", 36, 21-31.
- Lawler-Row K. A., Elliott J. (2009). The role of religious activity and spirituality in the health and well-being of older adults. "Journal of Health Psychology", 14, 43-52.
- Leachman J. (2009). A New liturgical hermeneutic: Christian maturation by developmental steps. "New Blackfrias", 90, 219-231.
- Leydesdorff L., Franse S. (2009). The communication of meaning in social systems. "Systems Research and Behavioral Science", 26, 109-117.
- Łazuga M., Kocur J. (2004). Uwarunkowania zdrowia i choroby – aspekty historyczne i współczesne. „Sztuka Leczenia”, 10 z. 3-4, 43-47.
- Marzec H. (2005) Dziecko czy kariera zawodowa – problemy współczesnej rodziny. „Małżeństwo i Rodzina”, 4, z. 3, 26-29.
- McDaniel K., Bradley B. (2008). Desires. „Mind. A Quarterly Review of Philosophy”, 117, 267-302.
- McLaughlin T. (2005). The educative importance of ethos. "British Journal of Educational Studies", 53, 306-325.
- Morozow A. (2008). The fourth secularisation. "Religion, State & Society", 36, 33-44.
- Most S. B., School B. J., Clifford E. R., Simons D. J. (20005). What you see is what you set : Sustained inattentional blindness and the capture of awareness. "Psychological Review", 112, 217-242.
- Nsamenang A. B. (2008). Culture and human development. "International Journal of Psychology", 43, 73-77.
- Östreicher P. (2008). Reconciliation and renewal within the Church. "Modern Believing. Church and Society", 49, z. 2, 33-38.
- Okajima J., Kanai Y., Hen J., Sakano Y. (2009). Effects of safety behavior on the maintenance of anxiety disorder. "International Journal of Social Psychiatry", 55, 71-81.
- Olechnowicz H. (2004). Wokół autyzmu. Fakty, skojarzenia, refleksje. Warszawa.
- Peacocke C. (2008). Sensational properties: Theses to accept and theses to reject. "Revue Internationale de Philosophie. Philosophy of Mind", 62, 7-24.

- Pearce J. (2007). In persona Christi: The priest in modern fiction. "The Chesterton Review", 33, z. 1&2, 125-136.
- Pinker S., Jackendoff R. (2005). The faculty of language : what's special about it? "Cognition", 95, 2001-236.
- Poe D. (2009). Peace is not perceptual, autonomus, or national. "Listening. Journal of Religion and Culture", 44, 37-48.
- Preston T. M., Dixon S. (2007). Who wants to live forever? Immortality, authenticity, and living forever in the present. "International Journal for Philosophy of Religion", 61, 99-117.
- Rowland R. C. (2008). Purpose, argument fields, and theoretical justification. "Argumentation", 22, 235-250.
- Rzepa T. (2005). Psychologowie o sztuce życia. "Roczniki Psychologiczne", 8, 7-21.
- Ryzi M. (2008). How parapsychology can bridge the gap between religion and science. "The Journal of Spirituality and Paranormal Studies", 31, 39-49.
- Sabini J., Monterosso J. (2005). Judgments of the fairness of using performance enhancing drugs. "Ethics & Behavior", 15, 81-94.
- Sahaj T. (2004). Transplantacje a natura ludzka. Refleksje filozoficzne. „Sztuka Leczenia”, 10, z. 1, 49-54.
- Salvatore S., Pagano P. (2005). Issues of cultural analysis. "Culture & Psychology", 11, 159-180.
- Sherman N. (2005). Of manners and morals. "British Journal of Educational Studies", 53, 273-289.
- Sites E. C., Garzon F. L., Milacci F. A., Boothe B. (2009). A phenomenology of the integration of faith and learning. "Journal of Psychology and Theology", 37, 28-38.
- Skuza P. (2004). Ruiny wielkich narracji, remanent idei i recykling projektów. „Albo Albo. Problemy Psychologii i Kultury”, nr 2, s. 127-131.
- Snell J. C., Marsh M. (2008). Life cycle loneliness curve. "Psychology and Education – An Interdisciplinary Journal", 45, z. 2, 26-28.
- Sniegocki J. (2008). Neoliberal globalization: Critiques and alternatives. "Theological Studies: Theology and Globalization", 69, 321-339.
- Sutin A. R., Costa Jr. P. T., Miech R., Eaton W. W. (2009). Personality and Carter sukces: Concurrent and longitudinal relations. "European Journal of Personality", 23, 71-84.
- Sternberg R. J., Grigorenko E. L., Kidd K. K. (2005). Intelligence, race, and genetics. „American Psychologist", 60, 46-59.
- Underlid K. (2005). Poverty and experiences of social devaluation: A qualitative interview study of social security payments. "Scandinavian Journal of Psychology", 46, 273-283.
- Usher E. L., Pajares F. (2009). Sources of self-efficacy in mathematics: A validation study. "Contemporary Educational Psychology", 34, 89-101.

- Vásquez M. A. (2008). Studying religion in motion: A networks approach. "Method and Theory in the Study of Religion", 20, 151-184.
- Vastamäki J., Moser K., Paul K. J. (2009). How stable is sense of coherence? Changes following an intervention for unemployed individuals. "Scandinavian Journal of Psychology", 50, 161-171.
- Verhey A. (2008). Manager and therapist as tragic heroes: Some observations of a theologian at a psychiatric hospital. "Studies in Christian Ethics", 21, 7-25.
- Walesa C. (2002). Dynamizmy rozwojowe zdrowienia z alkoholizmu (analiza psychologiczna). W: M. Tatała, K. Kościelecki OFMCap. (red.), *Rozwój osób uzależnionych w procesie zdrowienia* (47-61). Zakroczym.
- Walesa C. (2006). *Rozwój religijności człowieka*. W: S. Głaz (red.), *Podstawowe zagadnienia psychologii religii* (111-146). Kraków.
- Wilkinson P., Dubicka B., Kelvin R., Roberts Ch., Goodyear J. (2009). Treated depression in adolescents: predictors of outcome at 28 weeks. "The British Journal of Psychiatry", 194, 334-341.
- Zagórska W. (2004). *Uczestnictwo młodych dorosłych w rzeczywistości wykreowanej kulturowo*. Kraków: Universitas.
- Zinnbauer B. J., Camerota E. C. (2004). The spirituality group: A search for the sacred. "The Journal of Transpersonal Psychology", 36, 50-65.

Yuri Karandashev
Uniwersytet Śląski w Katowicach

Metateoria rozwoju L. S. Wygotskiego: opis formalny

Vygotsky's Meta-Theory of Development: Formal Description

Streszczenie

Podstawowym motywem teorii rozwoju L. S. Wygotskiego jest wiara w to, że rozwój dziecka podlega pewnemu prawu. Znając to prawo, można nie tylko objaśniać i prognozować cały przebieg rozwoju dziecka, lecz także wpływać na ten rozwój, starając się uzyskać upragnione rezultaty. Jeżeli zwrócić się do naukowej spuścizny Wygotskiego, to staje się jasne, że to on otworzył i opisał prawo rozwoju, co wyraził w rozdziale „Struktura i dynamika rozwoju” w 4 tomie jego „Pism zbiorowych”. Dlatego też, ten właśnie tekst jest naukowym testamentem Wygotskiego.

Summary

Vygotsky's text "The Structure and Dynamics of Age" contains a description of his meta-theory of development. However psychologists have not understood this text because of its traditionally descriptive character. The author of the article proposes a constructive reading of Vygotsky's original text **supplemented by his own formal description**. This perusal of Vygotsky is based on the formula $S_{i+1} = (S_i + I) * f_{i+1}$, where i is the serial number of current age period, S_i is the structure of the i -th age period, S_{i+1} is the structure of the $(i+1)$ -th age period and f_{i+1} is the social situation of development for the $(i+1)$ -th age period.

Słowa kluczowe: Wygotski, rozwój, metateoria, metateoria rozwoju, formalny opis rozwoju.

Key words: Vygotsky, development, meta-theory, meta-theory of development, formal description of development.

Podstawowym motywem teorii rozwoju L. S. Wygotskiego jest wiara w to, że rozwój dziecka podlega pewnemu prawu. Znając to prawo, można nie tylko objaśniać i prognozować cały przebieg rozwoju dziecka, lecz także wpływać na ten rozwój, starając się uzyskać upragnione rezultaty. Jeżeli zwrócić się do naukowej spuścizny Wygotskiego, staje się jasne, że to on otworzył i opisał prawo rozwoju, co wyraził w rozdziale „Struktura i dynamika rozwoju” w 4 tomie jego „Pism zbiorowych”. Dlatego też, ten właśnie tekst jest naukowym testamentem Wygotskiego.

Informacja historyczna

Lew Siemionowicz Wygotski – wybitny radziecki psycholog (1896-1934). Przez niespełna 10 lat naukowej działalności w dziedzinie psychologii napisał około 180 prac, z których wydano 135, a jeszcze 45 czeka na publikację. – Taką informację przekazuje się czytelnikowi w pierwszych wierszach wstępnego artykułu do pierwszego tomu „Pism zbiorowych” Wygotskiego, który ukazał się, niestety, dopiero w 1982 roku¹. Autorem tego artykułu jest znany radziecki psycholog, uczeń Wygotskiego, twórca psychologicznej teorii działalności i naczelnik ówczesnej moskiewskiej szkoły psychologicznej A. N. Leontiew.

Naukowa niesprawiedliwość

Przy studiowaniu życia i pracy Wygotskiego, natychmiast uwidacznia się nadzwyczajny kontrast. Z jednej strony L. S. Wygotski – wybitny naukowiec XX stulecia, z drugiej strony – po jego śmierci trzeba było czekać aż 50 lat, aby opublikować jego prace naukowe. Z jednej strony pisze się o nim jako o naukowcu niezwykle nowoczesnym, z drugiej zaś – wiele jego idei przeżyło się. Z jednej strony wskazuje się, że jest doskonałym metodologiem w psychologii rozwojowej, a, zwróćmy uwagę, z drugiej strony – psychologią dziecka nie zajmował się i teorii po sobie nie zostawił. Wszystko to sprawia jakieś dziwne wrażenie, że w „beczkę miodu” prac naukowych Wygotskiego, oficjalni komentatorzy, którzy w dawnych czasach byli świadkami i bezpośrednimi uczestnikami przemilczania jego prac naukowych, koniecznie chcieli „dolać łyżkę smoły”. Wystarczy przeczytać „Historyczny sens psychologicznego kryzysu” lub „Problemy psychologii (rozwoju) dziecka” i tym samym staje się w najwyższym stopniu jasne, że przemilczanie tych prac przez 50 lat po śmierci Wygotskiego należy i trzeba ocenić, z jednej strony, jako przestępstwo przeciw Wygotskiemu osobiście, a z drugiej – jako przestępstwo przeciw światowej nauce psychologicznej. I chociaż nie jest ono, z uwagi na przedawnienie

¹ Л. С. Выготский, *Собрание сочинений*. В 6 т., Москва 1982-1984.

nie, karalne, to historycy psychologii powinni byli przeprowadzić śledztwo i sporządzić obiektywną ocenę tych faktów.

Teoria L. S. Wygotskiego

Podstawowym motywem teorii Wygotskiego jest wiara w to, że rozwój dziecka podlega pewnemu prawu. Znając to prawo, można nie tylko objaśniać i prognozować cały przebieg rozwoju dziecka, lecz także wpływać na ten rozwój, starając się uzyskać upragnione rezultaty.

Rozwój dziecka jest pierwotnym pojęciem w teorii Wygotskiego, który określa go jako proces opanowania wszechświatowej kultury. Środowisko społeczne otaczające dziecko jest nosicielem tej kultury. Dlatego współdziałanie ze środowiskiem społecznym jest społecznym współdziałaniem. Zachowanie się dziecka w środowisku społecznym, będące częścią tego współdziałania, Wygotski nazywa społecznym bytem. Świadomość dziecka wyjaśnia się jako sposób odbicia rzeczywistości, który powstaje na podstawie zmienionego bytu społecznego. Aby podkreślić jego rolę w rozwoju, Wygotski wprowadza pojęcie społecznej sytuacji rozwoju. Osobowość dziecka wyjaśnia się jako sposób społecznego bytu, który powstaje na podstawie już zmienionej świadomości. Rozwój dziecka, określany wstępnie jako opanowanie wszechświatowej kultury, Wygotski konkretyzuje w pojęciu o cyklicznym ruchu od obecnego bytu społecznego do nowej świadomości, a od niej przez osobowość dziecka do nowego społecznego bytu.

Powtarzający się w czasie cykl „indywidualna świadomość – społeczny byt” rodzi okresy rozwojowe. Każdy z nich charakteryzuje się pewną strukturą świadomości, która zawiera w sobie z jednej strony sposoby odbicia rzeczywistości, które powstały w poprzednich okresach rozwojowych, a z drugiej strony nowy sposób odbicia, który powstał dzięki zmienionemu bytowi społecznemu dziecka. Ten nowy sposób odzwierciedlenia uznaje się za nową formę rozwojową. Jego przynależność do danego okresu rozwojowego utrwała się, według Wygotskiego, w pojęciu nowej formy rozwojowej (возрастное новообразование – j. ros., age-related neoformation – j. ang.). Tę nową formę nazywa Wygotski centralną lub podstawową, ponieważ w danym okresie rozwojowym odgrywa ona wiodącą rolę w rozwoju dziecka.

Wygotski wprowadza pojęcie interioryzacji, określając ją jako opanowanie nowego sposobu odzwierciedlania rzeczywistości. Ten sposób już jest obecny w społecznej sytuacji rozwoju, reprezentowanej dziecku przez dorosłego, inne dziecko lub otoczenie przedmiotowe. Dzięki interioryzacji niektóre komponenty jednego sposobu odbicia przekształcają się w częściowe nowe formy rozwojowe i zaczynają przebudowywać osobowość dziecka, jego zachowanie się w środowisku społecznym.

Wygotski zwraca uwagę na przeszły i aktualny stan każdej nowej formy rozwojowej. Ten konsekwentny szereg zmian nowej formy rozwojowej nazywa linią rozwoju. Związując tę linię z pewnym okresem rozwojowym, dzieli wszystkie linie rozwoju na dwa rodzaje: centralne i poboczne. Za centralne uznaje się linie, których nowa forma podstawowa odnosi się do bieżącego okresu rozwojowego. Poboczne linie dzielą się na dwa podrodzaje: przeszłe i przyszłe. Przeszłą linię określa się jako tę, której centralna nowa forma odnosi się do okresu rozwojowego, mającego miejsce do bieżącego okresu rozwojowego. Analogicznie, za przyszłą linię uznaje się taką, której centralna nowa forma odnosi się do okresu rozwojowego powstającego po bieżącym okresie rozwojowym. Oczywiście, że przeszłe linie rozwoju odnoszą się do kategorii linii rzeczywiście istniejących, a przyszłe linie rozwoju – do kategorii ich przypuszczalnych projekcji w przeszłości.

W stosunku do każdego okresu rozwojowego Wygotski, mówiąc tylko o jednej, całej, centralnej nowej formie, wyróżnia w niej kilka centralnych linii rozwoju. Za nimi znajdują się częściowe formy nowe odnoszące się do poszczególnych stron osobowości dziecka. Dlatego, opierając się na jednej, centralnej nowej formie i kilku częściowych, które są jej częściami, należy wydzielać jedną, centralną linię rozwoju i kilka częściowych, które wchodzą w jej skład.

Centralna nowa forma aktualnego okresu rozwojowego sprawuje dwie funkcje. Pierwsza polega na tym, że utworzy ona nową, samodzielną linię rozwoju, zapoczątkowując przyszły jej rozwój. Druga zaś na tym, że nakłada się ona na kompleksowe formy rozwojowe istniejących już linii rozwoju, przekształca je w pewien sposób i tym samym przeprowadza na nowy poziom rozwoju, kolejny po bieżącym okresie rozwoju.

Wygotski liczył, że rozporządzając opisanym przez siebie prawem rozwoju świadomości i osobowości dziecka można empirycznie wysledzić nie tylko cały przebieg rozwoju dziecka, ale także rozwijać każdą poszczególną linię rozwoju. Jednocześnie na rozwój dziecka można spojrzeć z punktu widzenia każdego poszczególnego okresu rozwojowego, oglądając jego strukturę. Właśnie temu zagadnieniu poświęcił Wygotski ostatnie lata swojego krótkiego życia.

Testament naukowy

W związku z poprzednim tytułem poniższego artykułu: „Testament naukowy Wygotskiego”, powstaje słuszne pytanie: co jest naukowym testamentem Wygotskiego? Czy hipoteza o testamencie naukowym Wygotskiego jest przypuszczeniem, które nie odpowiada rzeczywistości? – Tak naprawdę, w pracach Wygotskiego najprawdopodobniej nie znajdziemy tekstu pod nazwą „Mój testament naukowy”. Jednakże kierunek myśli ostatnich dwóch lat życia Wygotskiego i konkretne rezultaty tej owocnej pracy znalazły odbicie w jego tekstach. Takimi

są teoretyczne rozdziały jego niedokończonych i niepublikowanych książki na temat psychologii dziecka. Pierwszy rozdział tej książki był opublikowany w 1972 roku jako artykuł Wygotskiego w czasopiśmie „Zagadnienia psychologii”², ale miał on bardziej krytyczny, niż programowy charakter. Fakt publikacji materiału, sam przez siebie ważny, nie wykazał istotnego wpływu na teoretyczne badania w dziedzinie psychologii rozwojowej. Rzeczywiście programowym materiałem okazał się kolejny, lecz niepublikowany rozdział wspomnianej książki, a zatytułowany: „Struktura i dynamika rozwoju”³. Ten właśnie materiał mógł nakreślić przebieg rozwoju teoretycznej myśli w psychologii rozwojowej po śmierci Wygotskiego w 1934 roku. Niestety, nie określił, ponieważ do 1982 roku o jego istnieniu wiedzieli tylko najbliżsi Wygotskiego i jego rodziny, lecz albo nie pojmowali znaczenia tej pracy dla przyszłości psychologii, albo skrzętnie ukrywali samą pracę i jej rzeczywiste znaczenie. W związku z tym, ciekawe jawią się następujące słowa Leontiewa: „przedsięwzięte przez L. S. Wygotskiego badanie świadomości nie zostało zakończone, konkretno-psychologiczna teoria świadomości nie została zbudowana do końca. Nie to jednak najważniejsze. Chodzi głównie o to, że świadomość, według Wygotskiego, była w psychologii traktowana wręcz jak przedmiot konkretno-naukowego badania. To był rozstrzygający krok, który stworzył w psychologii doskonale nową perspektywę. Nawet teraz, kiedy minęło więcej niż trzydzieści lat po śmierci autora, trudno powiedzieć, jakie znaczenie krok ten może mieć jeszcze dla rozwoju naszej nauki”⁴. – Jeżeli uwierzyć tym słowom na wiarę, to będzie oznaczało, że Leontiew nie znał tekstu „Struktura i dynamika rozwoju” Wygotskiego. Wtedy jednak powstaje pytanie: gdzie znajdowało się archiwum Wygotskiego i dlaczego teksty nie zostały wydane?

Świadomość i osobowość jako przedmiot psychologii

Właśnie ta teza stała się głównym motywem Wygotskiego podczas pisania książki o psychologii dziecka. Ani świadomość, ani osobowość nie są dane od urodzenia: z jednej strony rozwijają się, a z drugiej – są rezultatami rozwoju, a zatem struktury świadomości, struktury osobowości trzeba szukać w prawach samego rozwoju, które je rodzą. Cała reszta to wnioski! Cała reszta lokuje się z boku! Jeżeli odnajdzie się prawo rozwoju, to rozwiąże się także problem świadomości i osobowości. Takie szczegóły, jak różnice między świadomością i osobowością zostaną określone potem. Teraz, myślał Wygotski, najważniejszym zagadnieniem jest prawo rozwoju! I on znalazł to prawo, i opisał je, i efektem tego jest

² Л. С. Выготский, Проблема возрастной периодизации детского развития. *Вопросы психологии* (1972) №2, с. 114–123.

³ Л. С. Выготский, Собрание сочинений. В 6 т., Москва 1982–1984. Т. 4. *Детская психология*. Москва 1984, с. 256–260.

⁴ А. Н. Леонтьев, *Избранные психологические произведения*. Т. 1. Москва 1983, с. 29.

opis w rozdziale „Struktura i dynamika rozwoju”. Dlatego ów tekst jest naukowym testamentem Wygotskiego. Uzbroiwszy się tym narzędziem, można było zacząć budować „zamek” nauki psychologicznej. Niewątpliwie, Wygotski wiedział, jak skonstruować to narzędzie, a ową znajomość wraz z analitycznymi zdolnościami wykazał w kolejnych rozdziałach planowanej książki. Opisał wiek niemowlęcy, wczesne dzieciństwo, jak również kryzysy pierwszego, trzeciego i siódmego roku życia. Jednakże sama treść prawa rozwoju przedstawiona w rozdziale «Struktura i dynamika rozwoju» nie została zrozumiana przez osoby, które miały dostęp do jego archiwum lub owo prawo nie odpowiadało im własnym zamierzeniom. W każdym razie ani struktura świadomości, ani jej dynamika nie były już później opisywane zgodnie z prawem rozwoju odkrytym przez Wygotskiego.

Psychologiczna teoria działalności

Chociaż Leontiew ogłosił siebie zarówno uczniem, jak i zwolennikiem Wygotskiego, w istocie poprowadził rozwój ojczystej psychologii „obok drogi” wyznaczonej przez Wygotskiego. Chodzi o wprowadzenie pojęcia „działalności”, które stało się centralną kategorią psychologii i które „przygniotło sobą” wszystkie pozostałe kategorie. Tym samym Leontiew okazał się niejako „większym marksistą” niż sam Wygotski. Jeżeli ostatni wziął za podstawę tylko dialektykę G. Hegla w ujęciu K. Marksa, to Leontiew od razu przeszedł do pracy i uogólnił ją do kategorii działalności. To pozwoliło mu stać się centralną figurą ojczystej psychologii. Biorąc pod uwagę psychologię dziecka, na tę innowację nałożył się z góry schemat rozwoju Wygotskiego. W rezultacie pojawiło się pojęcie wiodącej działalności, określającej specyfikę okresu rozwojowego. Jeżeli w 1934 roku Leontiew jeszcze oświadcza, że nie zna rękopisów Wygotskiego⁵, to w 1938 roku już formułuje podstawowe tezy przyszłego artykułu „Do teorii rozwoju psychiki dziecka”⁶. Przy czym pierwotne pojęcie „wiodącej nowej formy” z niepublikowanej teorii rozwoju Wygotskiego przekształci się w pojęcie „wiodącego rodzaju działalności”. Co charakterystyczne, w tym artykule Leontiew w żadnym przypadku nie powołuje się na Wygotskiego. Ten fakt wydaje się symptomatyczny, jak sądzę, mając na względzie przemilczanie prac Wygotskiego.

⁵ А. Н. Леонтьев, *Избранные...*, с. 20.

⁶ А. Н. Леонтьев, *Избранные...*, с. 389.

Ujęcie problemu

Czwarty tom „Pism zbiorowych” Wygotskiego⁷ poświęcony jest zagadnieniom psychologii rozwoju i psychologii dziecka. W posłowie, opisując treść paragrafu „Struktura i dynamika rozwoju”, D. B. Elkonin napisał: „Wygotski przedstawia, jako kryterium, nowe formy rozwojowe, które powstają w tym lub innym okresie rozwoju, tj. to nowe, co powstaje w strukturze świadomości w określonym etapie”⁸. „Wygotski interesował się przejściem z jednego okresu rozwoju do drugiego. Liczył, że badanie owych przejść da możliwość ujawnienia wewnętrznych sprzeczności rozwoju. Jego ogólne poglądy odnośnie tego zagadnienia, schemat rozpatrywania pod tym kątem wewnętrznej budowy procesów rozwoju psychicznego w odrębnym okresie, są przedstawione w drugim paragrafie wymienionego rozdziału – „Struktura i dynamika rozwoju”. Centralnym momentem rozpatrywania dynamiki rozwoju psychicznego, w tym lub innym okresie życia dziecka, była dla Wygotskiego analiza społecznej sytuacji rozwoju”⁹.

Niestety, w literaturze dotyczącej psychologii rozwoju brakuje, jak do tej pory, komentarzy odnośnie tego, co powiedział Wygotski w swoim tekście. Wstępne teksty samego Wygotskiego¹⁰ wskazują na charakter przejścia z jednego okresu rozwojowego do drugiego; pod jego kierownictwem przeprowadzono szereg poważnych badań empirycznych. W psychologicznej teorii działalności Leontiewa¹¹ i w periodyzacji rozwoju psychicznego Elkonina¹² znajdują się pierwotne pojęcia, będące elementami tej analizy, takie jak: wiodący rodzaj działalności, społeczna sytuacja rozwoju, nowa forma rozwojowa, strefa najbliższego rozwoju, okresy sensoryczne i krytyczne, itd. W ramach naukowej szkoły Leontiewa i jego zwolenników przeprowadzono wiele późniejszych badań empirycznych, dzięki którym, wydawałoby się, że można dotrzeć do samego sedna procesu rozwoju. Wszystko to razem wzięte, nie pozostaje w prostej relacji do przeprowadzonej przez Wygotskiego analizy przejścia z jednego okresu rozwojowego do kolejnego.

Elkonin napisał, że Wygotski nie zostawił „dokończonej teorii rozwoju psychicznego”, że „w jego pracach znajduje się metoda podejścia do badania rozwoju psychicznego i do teoretycznych koncepcji rozwoju i, jeżeli można wyrazić się, „prolegomena” do przyszłej naukowej teorii rozwoju psychicznego”¹³. Na kilku stronach pracy powtarzane jest stwierdzenie, że Wygotski „nie zostawił jakiegokolwiek

⁷ Л. С. Выготский, *Собрание ...*, 433 с.

⁸ Д. Б. Эльконин, *Послесловие. Л.С. Выготский. Собрание сочинений*. В 6 т. Москва 1984. Т. 4, с. 398.

⁹ Там же, с. 399.

¹⁰ Л. С. Выготский, *Собрание ...*, с. 244-256.

¹¹ А. Н. Леонтьев, *Проблемы развития психики*. 3-е изд. Москва 1981, 584 с.

¹² Д. Б. Эльконин, К вопросу периодизации психического развития в детском возрасте. *Вопросы психологии* (1971) № 4, с. 6-20.

¹³ Д. Б. Эльконин, *Послесловие...*, с. 390.

dokończonej teorii rozwoju psychicznego w przebiegu ontogenezy”¹⁴. A na ostatniej stronie tekstu proponuje „pójść” po prostu za „metodologicznymi zasadami rozwoju”, wysuniętymi przez Wygotskiego¹⁵.

Trudno się z zgodzić z pierwszym stwierdzeniem. W niniejszym artykule staram się właśnie udowodnić, że Wygotski zostawił po sobie zupełnie skończoną teorię rozwoju. Prawdą jest, że nie wyciągnął wszystkich płynących z niej wniosków, lecz ten fakt nie może stać się podstawą do twierdzenia, że jego teoria nie jest dokończona. Odnośnie drugiego stwierdzenia należy przyznać, że jest ono prawdziwe; rzeczywiście należy uważnie przeczytać „Strukturę i dynamikę rozwoju” Wygotskiego i wtedy wszystko stanie się jasne. W związku z tym pragnę zaznaczyć, że materiały książki dotyczące psychologii dziecka (rozwoju), która była przygotowywana przez Wygotskiego, w tym także wyżej wymieniony rozdział „Struktura i dynamika rozwoju”, napisane po stwierdzeniu Elkonina w latach 1932-1934, były opublikowane dopiero w 1984 roku, tj. po 50 latach od ich napisania. I nawet to, że pierwszy paragraf rozdziału „Problem wieku rozwojowego” został opublikowany w czasopiśmie „Zagadnienia Psychologii” w 1972 roku¹⁶ nie usprawiedliwia faktu, że z podstawowym, a moim zdaniem, głównym materiałem zawartym w rękopisie, światowa społeczność naukowa została zaznajomiona wiele lat później.

Wysunięcie hipotezy

Wprowadzające założenie teoretyczne Wygotskiego dotyczyło dzielenia życia dziecka na okresy rozwojowe ($i = 1, 2, 3, \dots$), przy czym każdemu okresowi rozwojowemu przypisywano pewną nową formę F_i . Oznaczała ona, z jednej strony, jakościowy przyrost, który otrzymywały w i -m okresie formy rozwojowe już powstałych linii rozwoju, a także z drugiej strony, embrionalną nową formę, która zapoczątkowywała nową linię rozwoju.

W oparciu o wyżej wymienione założenia formę rozwojową j -j linii rozwoju w i -m okresie można byłoby zapisać w następujący sposób:

$$F_j \cdot \dots \cdot F_k \dots \cdot F_i \equiv \prod_{k=j}^{k=i} F_k, \quad (1)$$

gdzie:

j – liczba porządkowa okresu rozwojowego, w którym powstała dana linia rozwoju,

i – liczba porządkowa bieżącego okresu rozwojowego,

k – liczba porządkowa dowolnego okresu rozwojowego, przemieniającego się od j do i ,

¹⁴ Д. Б. Эльконин, *Послесловие...*, с. 395.

¹⁵ Тамże, s. 403.

¹⁶ Л. С. Выготский, *Проблема...*, с.114-123.

F_j – embrionalna forma nowa, zaczynająca daną linię rozwoju,
 F_i – nowa forma rozwojowa bieżącego okresu rozwoju,
 F_k – nowa forma rozwojowa k -go okresu rozwoju,
 „ $\cdot$ ” – dwumiejscowa operacja umownego (tu i dalej: symbolicznego, a nie arytmetycznego) mnożenia, oznaczająca „przyrost” każdej kolejnej nowej formy do formy rozwojowej poprzedniego okresu,

$\prod(\dots)$ – wielomiejscowa operacja umownego mnożenia, oznaczająca iloczyn nowych form rozwojowych,

$\prod_{k=j}^{k=i} F_k$ – forma rozwojowa j -j linii rozwoju w k -m okresie rozwojowym.

Zwróćmy uwagę, że i -j okres rozwojowy zawiera nie jedną, a kilka linii rozwoju, z których każda określona jest przez własną formę rozwojową. Dlatego ich zjednoczenie można byłoby zapisać w następujący sposób:

$$\prod_{k=1}^{k=i} F_k + \dots + \prod_{k=j}^{k=i} F_k + \dots + \prod_{k=i}^{k=i} F_k \equiv \sum_{j=1}^{j=i} \prod_{k=j}^{k=i} F_k, \quad (2)$$

gdzie:

„+” – dwumiejscowa operacja umownego dodawania form rozwojowych,

$\sum(\dots)$ – wielomiejscowa operacja umownego sumowania wielu form rozwojowych,

$\sum_{j=1}^{j=i} \prod_{k=j}^{k=i} F_k$ – struktura form rozwojowych i -go okresu rozwoju.

Aby od formuły struktury form rozwojowych i -go okresu rozwoju przejść do formuły struktury form rozwojowych $(i+1)$ -go okresu rozwoju, trzeba indeks i zastąpić na następujący po nim indeks $i+1$:

$$\sum_{j=1}^{j=i} \prod_{k=j}^{k=i} F_k \Rightarrow \sum_{j=1}^{j=i+1} \prod_{k=j}^{k=i+1} F_k. \quad (3)$$

Wzór ten dotykając merytorycznego sensu przejścia z jednego okresu do kolejnego, opiera się na kategorii czasu. Wiek $(i-1)$ -go okresu rozwoju – to najbliższy przeszły wiek rozwojowy, wiek i -go okresu – to aktualny, bieżący wiek rozwojowy, a wiek $(i+1)$ -go okresu rozwoju – to najbliższy przyszły wiek rozwojowy. Natural-

nie, nowe formy $(i+1)$ -go okresu rozwoju, tj. najbliższego przyszłego wieku rozwojowego, w i -m, bieżącym okresie rozwoju nie mogą być traktowane tak samo. Dzieje się tak, ponieważ istnieją one na razie tylko jako zewnętrzne, społeczne przesłanki rozwoju, które Wygotski nazwał społeczną sytuacją rozwoju. A zatem, aby odróżnić je od już działających form nowych, oznaczmy je małą literą f z indeksem $i+1$.

Społeczna sytuacja rozwoju odróżnia się od działających form nowych parzystym kryterium „zewnętrzny-wewnętrzny” i dlatego wymaga wprowadzania nowej dwumiejscowej operacji umownej, którą zazwyczaj nazywa się interioryzacją. Oznaczywszy tę operację znakiem „*”, otrzymujemy następującą formułę, która pokazuje, jak struktura form rozwojowych i -go okresu rozwoju przekształci się w strukturę form rozwojowych $(i+1)$ -go okresu rozwoju:

$$\left(\sum_{j=1}^{j=i} \prod_{k=j}^{k=i} F_{jk} + I \right) * f_{i+1} \Rightarrow \sum_{j=1}^{i+1} \prod_{k=j}^{i+1} F_{jk} . \quad (4)$$

Oznaczywszy strukturę form rozwojowych i -go okresu rozwoju jako S_i , a strukturę form rozwojowych $(i+1)$ -go okresu rozwoju jako S_{i+1} , formułę (4) możemy dokonać zapisu w następujący sposób:

$$(S_i + I) * f_{i+1} \Rightarrow S_{i+1} . \quad (5)$$

Tak więc, na podstawie wyżej przedstawionego w niniejszym artykule twierdzenia (zacząłem o tym pisać już w 1981 roku¹⁷), struktura i dynamika rozwoju w rozumieniu Wygotskiego może być opisana w postaci następującej formuły:

$$S_{i+1} = (S_i + I) * f_{i+1} , \quad (6)$$

gdzie:

- i – liczba porządkowa bieżącego okresu rozwojowego,
- $i+1$ – liczba porządkowa następującego okresu rozwojowego,
- S_i – struktura bieżącego okresu rozwojowego,
- S_{i+1} – struktura kolejnego okresu rozwojowego,
- I – bazowa linia rozwoju,
- f_{i+1} – społeczna sytuacja rozwoju dla i -go okresu rozwojowego,
- * – interioryzacja społecznej sytuacji rozwoju.

Aby rozwinąć proces przejścia od i -go okresu rozwojowego do $(i+1)$ -go okresu na „mikroprzejścia”, wprowadzimy jeszcze trzy pojęcia:

F_{i+1} – wiodąca nowa forma $(i+1)$ -go okresu rozwojowego, określana jako rezultat interioryzacji społecznej sytuacji rozwoju,

¹⁷ Ю. Н. Карандашев, *Как дети понимают взрослых*. Минск 1981, 208 с.

„ $\circ$ ” – akomodacja wiodącej nowej formy rozwojowej F_{i+1} do struktury i -go okresu rozwojowego,

„ $\cdot$ ” – asymilacja („przyrastanie”) wiodącej nowej formy rozwojowej F_{i+1} strukturą i -go okresu rozwojowego,

Uwzględniając powyższe, przejście od struktury i -go okresu rozwojowego do struktury $(i+1)$ -go okresu rozwojowego będzie wyglądać jako konsekwencja następujących przekształceń:

$$(S_i + I) * f_{i+1} \Rightarrow (S_i + I) \circ F_{i+1}, \quad (7)$$

$$(S_i + I) \circ F_{i+1} \Rightarrow S_i \cdot F_{i+1} + I \cdot F_{i+1}, \quad (8)$$

$$S_i \cdot F_{i+1} + I \cdot F_{i+1} \equiv S_{i+1}, \quad (9)$$

gdzie $\dots * f_{i+1} \Rightarrow \dots \circ F_{i+1} \Rightarrow \dots \cdot F_{i+1}$.

Na podstawie formuły (6) określimy strukturę i -go okresu rozwojowego dla $i = 1, 2, 3$ i 4 . Zwróćmy uwagę, że formuła ta jest skonstruowana w taki sposób, iż w postaci początkowej, umownie trzeba uwzględnić strukturę 0 -go okresu rozwojowego. W związku z tym, że okres 0 -y nie istnieje, przyjmujemy iż jego struktura jest zbiorem pustym: $S_0 = \emptyset$. W rezultacie otrzymujemy:

$$S_1 = (S_0 + I) * f_1 \Rightarrow (\emptyset + I) \circ F_1 \Rightarrow I \cdot F_1 \equiv F_1 \equiv \sum_{j=1}^{j=1} \prod_{k=j}^{k=1} F_{jk}, \quad (10)$$

$$\begin{aligned} S_2 &= (S_1 + I) * f_2 \Rightarrow (F_1 + I) \circ F_2 \Rightarrow \\ &\Rightarrow F_1 \cdot F_2 + I \cdot F_2 \equiv F_1 \cdot F_2 + F_2 \equiv \sum_{j=1}^{j=2} \prod_{k=j}^{k=2} F_{jk}, \end{aligned} \quad (11)$$

$$\begin{aligned} S_3 &= (S_2 + I) * f_3 \Rightarrow (F_1 \cdot F_2 + F_2 + I) \circ F_3 \Rightarrow F_1 \cdot F_2 \cdot F_3 + F_2 \cdot F_3 + I \cdot F_3 \equiv \\ &\equiv F_1 \cdot F_2 \cdot F_3 + F_2 \cdot F_3 + F_3 \equiv \sum_{j=1}^{j=3} \prod_{k=j}^{k=3} F_{jk}, \end{aligned} \quad (12)$$

$$\begin{aligned} S_4 &= (S_3 + I) * f_4 \Rightarrow (F_1 \cdot F_2 \cdot F_3 + F_2 \cdot F_3 + F_3 + I) \circ F_4 \Rightarrow \\ &\Rightarrow F_1 \cdot F_2 \cdot F_3 \cdot F_4 + F_2 \cdot F_3 \cdot F_4 + F_3 \cdot F_4 + I \cdot F_4 \equiv \\ &\equiv F_1 \cdot F_2 \cdot F_3 \cdot F_4 + F_2 \cdot F_3 \cdot F_4 + F_3 \cdot F_4 + F_4 \equiv \sum_{j=1}^{j=4} \prod_{k=j}^{k=4} F_{jk}. \end{aligned} \quad (13)$$

Tak więc, dla każdego okresu rozwojowego otrzymujemy sumę iloczynów nowych form rozwojowych lub, inaczej mówiąc, widmo form rozwojowych, określane przez wprowadzone wyżej sumę S i iloczyn Π .

W czym wyraża się merytoryczny sens, dla przykładu, iloczynu $F_2 \cdot F_3$, mającego w ogólnym ujęciu następującą postać?

$$\prod_{k=j}^{k=i} F_{jk} . \quad (14)$$

Oczywiście, że chodzi o 2-ą (w ogólnym ujęciu, i -ą) linię rozwoju, która powstała w 2-m (w ogólnym ujęciu, i -m) okresie rozwojowym z wiodącą formą nową F_2 (w ogólnym ujęciu, F_i). Przy przejściu do 3-go (w ogólnym ujęciu, i -go) okresu rozwojowego na przeszłą wiodącą nową formę F_2 (w ogólnym ujęciu, F_i) nakłada się nowa wiodąca forma nowa F_3 (w ogólnym ujęciu, F_{i+1}), w rezultacie czego wychodzi 2-a (tzn. i -a) linia rozwoju w 3-m (w ogólnym ujęciu, i -m) okresie rozwojowym.

Merytoryczny sens sumy iloczynów reprezentujących linie rozwoju polega na tym, iż przedstawiają one dokładnie strukturę wieku rozwojowego. Sumę wprowadza się właściwie w tym celu, by połączyć linie rozwoju w jedną całość, odnosząc się do danego okresu rozwojowego i zestawiającą jego strukturę.

A zatem, wszystkie nowe formy rozwojowe otrzymane wyżej dla rozpatrywanych czterech okresów rozwoju, można uporządkować za pomocą następującej tabeli.

Tabela 1 Rozkład nowych form wg okresów rozwojowych (i) i linii rozwoju (j)

Wiodąca forma nowa		F_1 -linia	F_2 -linia	F_3 -linia	F_4 -linia	Struktura wieku rozwojowego
1	F_1	$\prod_{k=1}^{k=1} F_k = F_1$				$\sum_{j=1}^{j=1} \prod_{k=j}^{k=1} F_{jk}$
2	F_2	$\prod_{k=1}^{k=2} F_k = F_1 \cdot F_2$	$\prod_{k=2}^{k=2} F_k = F_2$			$\sum_{j=1}^{j=2} \prod_{k=j}^{k=2} F_{jk}$
3	F_3	$\prod_{k=1}^{k=3} F_k = F_1 \cdot F_2 \cdot F_3$	$\prod_{k=2}^{k=3} F_k = F_2 \cdot F_3$	$\prod_{k=3}^{k=3} F_k = F_3$		$\sum_{j=1}^{j=3} \prod_{k=j}^{k=3} F_{jk}$
4	F_4	$\prod_{k=1}^{k=4} F_k = F_1 \cdot F_2 \cdot F_3 \cdot F_4$	$\prod_{k=2}^{k=4} F_k = F_2 \cdot F_3 \cdot F_4$	$\prod_{k=3}^{k=4} F_k = F_3 \cdot F_4$	$\prod_{k=4}^{k=4} F_k = F_4$	$\sum_{j=1}^{j=4} \prod_{k=j}^{k=4} F_{jk}$

i	F_i	$\prod_{k=1}^{k=i} F_k =$ $F_1 \cdot \dots \cdot F_i$	$\prod_{k=2}^{k=i} F_k =$ $F_2 \cdot \dots \cdot F_i$	$\prod_{k=3}^{k=i} F_k =$ $F_3 \cdot \dots \cdot F_i$	$\prod_{k=4}^{k=i} F_k =$ $F_4 \cdot \dots \cdot F_i$	$\sum_{j=1}^{j=i} \prod_{k=j}^{k=i} F_k$
-----	-------	--	--	--	--	--

Na podstawie typologii nowych form rozwojowych, przedstawionej w tab.1, formuła (5) może być zapisana w następujący sposób:

$$S_{i+1} = \left(\sum_{j=1}^{j=i} \prod_{k=j}^{k=i} F_k + I \right) * f_{i+1}, \quad (15)$$

gdzie:

k – liczba porządkowa wiodącej formy nowej,

$\prod_{k=j}^{k=i} F_k$ – struktura j -j linii rozwoju w i -m okresie rozwojowym,

$\sum_{j=1}^{j=i} \prod_{k=j}^{k=i} F_k$ – struktura i -go okresu rozwojowego.

Oczywiście, zaproponowana tu projekcja formuły rozwoju wg Wygotskiego ma tylko czasowy charakter. Pojęcia „struktura” i „dynamika” wprowadzone przez Wygotskiego, nie powinny nas oszukiwać: zarówno pierwsze, jak i drugie pojęcia odnoszą się tylko do wieku, tj. kategorii czasu. Dlatego też pod pojęciem „struktury wieku rozwojowego” nie należy rozumieć prawdziwej struktury przestrzennej.

Jednocześnie w tekście Wygotskiego spotyka się twierdzenia, w których wyraża on przypuszczenia o wewnętrznym rozróżnieniu zarówno centralnej, jak i pobocznych linii rozwoju, noszących rzeczywiście strukturalny charakter, tzn. niezwiązanych z kategorią czasu. Ujęcie kategorii struktury wymaga nieznaczonej, lecz dla dalszej analizy istotnej, modyfikacji równania (14):

$$S_{i+1} = \left(\sum_{j=1}^{j=i} \prod_{k=j}^{k=i} \sum_l F_{jkl} + \sum_l I_l \right) * f_{i+1}. \quad (16)$$

Oczywiście, że w tej postaci pierwotne równanie (6) stało się mniej czytelnym, ale wzbogaciło się o strukturalną współrzędną, dzięki której można już mówić o rozwoju poszczególnych stron psychiki dziecka. Tak więc, wiodąca nowa forma

F_{i+1} , będąc pomnożoną przez $\sum_l I_l$, przekształca się, jak i poprzednio, w nową

linię rozwoju, ale już rozszczepioną na sumę $l=1, 2, \dots, L_{i+1}$. W następującym zaś okresie rozwojowym, nowa linia rozwoju, rozszczepiona na sumę, zaczyna splatać się, tj. tworzyć kombinacje, z komponentami struktury $l=1, 2, \dots, L_i$ poprzedniej linii rozwoju. W rezultacie ogólny obraz rozwoju strukturalnie komplikuje się, lecz jego czasowa, rozwojowa podstawa pozostaje bez zmian.

Sprawdzenie hipotezy

Sedno proponowanej poniżej procedury polega na tym, by w oryginalny tekst Wygotskiego wstawić oznaczenia i wyjaśnienia wynikające z wysuniętej wyżej hipotezy. Wprowadzona wyżej formuła rozwoju, którą w swoich myślach kierował się Wygotski jest i będzie hipotezą tak długo, dopóki nie przedstawimy dowodów, że Wygotski właśnie tak rozpatrywał przejście z jednego okresu rozwojowego do drugiego. Jeżeli ta hipoteza jest poprawna i zaproponowany przeze mnie model odpowiada pojęciom Wygotskiego, wtedy jego tekst „Struktura i dynamika rozwoju” zyska więcej dokładnych i konkretnych zarysów. Jeżeli zaś hipoteza jest nieprawidłowa, to podstawianie oznaczeń z zaproponowanego przeze mnie modelu w tekst Wygotskiego „zepsuje” go i uczyni nieczytelny. Aby moje uzupełnienia do tekstu Wygotskiego nie zlewały się z jego tekstem, poniżej zostaną wykorzystane zwyczajne nawiasy kwadratowe, które w tekście Wygotskiego nie występują. Przystępujemy zatem do pracy^{18*}.

Oryginalny tekst L. S. Wygotskiego z komentarzami

„Zadaniem drugiego rozdziału jest ustalenie ogólnych zasad charakteryzujących wewnętrzną strukturę procesu rozwoju w poszczególnych okresach. Ogólne twierdzenie głosi, że w każdym okresie $[i]$ proces rozwoju $[S_i \Rightarrow S_{i+1}]$, mimo złożoności jego organizacji i struktury $[S_{i+1} = (S_i + I) * f_{i+1}]$ oraz mimo różnorodności składających się na niego procesów cząstkowych

$$[(S_i + I) * f_{i+1} \Rightarrow (S_i + I) \circ F_{i+1}],$$

^{18*} W polskim wariantcie tego artykułu używam przekładu „Struktury i dynamiki rozwoju” L. S. Wygotskiego wydane w książce „Wygotski L. S. (2002). Wybrane prace psychologiczne II. Dzieciństwo i dorastanie. Pod red. A. Brzezińskiej i M. Marchow (s. 75-80). Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo”.

$$(S_i + I) \circ F_{i+1} \Rightarrow S_i \cdot F_{i+1} + I \cdot F_{i+1},$$

$$S_i \cdot F_{i+1} + I \cdot F_{i+1} \equiv S_{i+1},$$

jest jedną całością $[S_{i+1}]$ z określoną strukturą $[(\sum_{j=1}^{j=i} \prod_{k=j}^{k=i} F_{jk} + I) * f_{i+1}]$; zasady bu-

dowy tej całości $[S_{i+1}]$ (inaczej: strukturalne zasady okresu rozwojowego $[S_{i+1} = (\sum_{j=1}^{j=i} \prod_{k=j}^{k=i} F_{jk} + I) * f_{i+1}]$) określają strukturę i przebieg każdego cząstko-

wego procesu $[\prod_{k=j}^{k=i} F_{jk}]$ wchodzącego w całość rozwoju $[\sum_{j=1}^{j=i} \prod_{k=j}^{k=i} F_{jk}]$. Strukturą

nazywamy takie jednolite formacje, które nie powstały na zasadzie sumowania [w sensie arytmetycznym] odrębnych części, lecz same określają los i znaczenie każdej wchodzącej w ich skład części.

Okresy rozwoju $[i=0, 1, 2, \dots]$ to taka jednolita, dynamiczna formacja $[S_i]$, taka

struktura $[\sum_{j=1}^{j=i} \prod_{k=j}^{k=i} F_{jk}]$, która określa rolę i znaczenie każdej częściowej linii roz-

woju $[\prod_{k=j}^{k=i} F_{jk}]$. W każdym z okresów $[i]$ dochodzi do rozwoju $[S_i \Rightarrow S_{i+1}]$ nie

poprzez zmiany dokonujące się w odrębnych aspektach $[\prod_{k=j}^{k=i} F_{jk}]$ osobowości

dziecka, czego skutkiem byłaby przebudowa osobowości jako całości $[\sum_{j=1}^{j=i} \prod_{k=j}^{k=i} F_{jk}]$,

lecz przeciwnie, istnieje właśnie odwrotna zależność: osobowość dziecka

$[\sum_{j=1}^{j=i} \prod_{k=j}^{k=i} F_{jk}]$ zmienia się $[\dots \circ F_{i+1}]$ jako całość w swojej wewnętrznej strukturze

$[\sum_{j=1}^{j=i} \prod_{k=j}^{k=i} F_{jk}]$ i zasady zmiany $[S_{i+1} = (\sum_{j=1}^{j=i} \prod_{k=j}^{k=i} F_{jk} + I) * f_{i+1}]$ tej całości określają rozwój każdej jej części $[\prod_{k=j}^{k=i} F_{jk} \Rightarrow \prod_{k=j}^{i+1} F_{jk}]$.

A zatem, w każdym okresie $[i+1]$ można znaleźć centralną nową formę rozwojową $[F_{i+1}]$, jakby kierującą całym procesem rozwoju i charakteryzującą przebudowę na nowej podstawie osobowości dziecka $[\dots \circ F_{i+1}]$. Wokół podstawowej lub centralnej nowej formy rozwojowej $[F_{i+1}]$ danego okresu $[i+1]$ grupują się $[\dots \circ F_{i+1}]$

wszystkie cząstkowe nowe formy rozwojowe $[I \text{ lub } \sum_l I_l]$ dotyczące odrębnych

aspektów osobowości dziecka $[\sum_l I_l]$ oraz procesy rozwoju $[\dots \circ F_{i+1}]$ związane

z nowymi formami rozwojowymi $[\sum_{j=1}^{j=i} \prod_{k=j}^{k=i} F_{jk}]$ wytworzonymi w okresach wcze-

śniejszych $[i=0, 1, 2, \dots]$. Procesy bardziej lub mniej bezpośrednio związane z podstawową nową formą rozwojową $[F_{i+1}]$ będziemy nazywali centralnymi liniami rozwoju $[I \circ F_{i+1} \text{ lub } (\sum_l I_l) \circ F_{i+1}]$ w danym okresie $[i+1]$, a wszystkie inne procesy

cząstkowe i inne zmiany zachodzące w danym wieku $[i+1]$, będziemy nazywali pobocznymi liniami rozwoju $[(\sum_{j=1}^{j=i} \prod_{k=j}^{k=i} F_{jk}) \circ F_{i+1} \text{ lub } (\sum_{j=1}^{j=i} \prod_{k=j}^{k=i} \sum_l F_{jk}) \circ F_{i+1}]$. To

oczywiste, że centralne procesy rozwoju $[I \circ F_i \text{ lub } (\sum_l I_l) \circ F_i]$ jednego okresu $[i]$

stają się pobocznymi liniami rozwoju $[F_i \circ F_{i+1} \text{ lub } \sum_{l=1}^L F_{il} \circ \sum_l F_{(i+1)l}]$ w na-

stępnym okresie $[i+1]$ i na odwrót, poboczne linie rozwoju wysuwają się na

pierwszy plan i stają się centralnymi liniami rozwoju w innym okresie, bo zmianie ulega ich znaczenie i waga uczestniczenia w ogólnej strukturze rozwoju, zmienia się ich stosunek do centralnej nowej formy rozwojowej [podkreślone wyrażenie jest sprzeczne z modelem tekstu Wygotskiego zaproponowanym przeze mnie, ponieważ centralna nowa forma rozwojowa wynika ze społecznej sytuacji rozwoju, tzn. nie może występować wśród obecnych pobocznych linii rozwoju – Yu.K.]. Przy przejściu z jednego okresu $[i]$ do drugiego $[i+1]$ podlega zmianie (reorganizacji)

cała struktura charakterystyczna dla danego okresu $[\sum_{j=1}^{j=i} \prod_{k=j}^{k=i} F_{jk} \Rightarrow \sum_{j=1}^{i+1} \prod_{k=j}^{i+1} F_{jk}]$.

Każdy okres ma specyficzną dla siebie, jedyną i niepowtarzalną strukturę

$$[\sum_{j=1}^{j=i} \prod_{k=j}^{k=i} F_{jk}].$$

Dla przykładu, jeżeli zastanawiamy się nad świadomością dziecka jako „stosunkiem do otoczenia” (K. Marks) i przyjmujemy za świadomość spowodowany fizycznymi oraz społecznymi zmianami integralny obraz wyższych i najbardziej

istotnych cech struktury osobowości $[\sum_{j=1}^{j=i} \prod_{k=j}^{k=i} F_{jk}]$, widzimy, że przy przejściu

z jednego okresu $[i]$ do drugiego $[i+1]$ rosną i rozwijają się nie tylko odrębne cząstkowe aspekty świadomości, jej funkcje lub sposoby działania $[\prod_{k=j}^{k=i} F_{jk}]$, ale

w pierwszej kolejności zmienia się jej ogólna struktura świadomości

$[\sum_{j=1}^{j=i} \prod_{k=j}^{k=i} F_{jk} \Rightarrow \sum_{j=1}^{i+1} \prod_{k=j}^{i+1} F_{jk}]$, charakteryzująca się przede wszystkim określonym dla danego okresu $[i+1]$ układem stosunków i zależności $[\sum_{j=1}^{i+1} \prod_{k=j}^{i+1} F_{jk}]$ między po-

szczególnymi jej aspektami i rodzajami działalności $[\prod_{k=j}^{k=i+1} F_{jk}]$. Całkiem zrozu-

miałe jest, że przy przejściu od jednego okresu $[i]$ do drugiego $[i+1]$ razem

z ogólną przebudową świadomości $[\sum_{j=1}^{j=i} \prod_{k=j}^{k=i} F_{jk} \Rightarrow \sum_{j=1}^{i+1} \prod_{k=j}^{i+1} F_{jk}]$ zamieniają się

miejskami centralne $[I \circ F_{i+1}]$ lub $(\sum_l I_l) \circ F_{i+1}$ i poboczne $[(\sum_{j=1}^{k=i} \prod_{k=j}^{k=i} F_{jk}) \circ F_{i+1}]$ lub

$(\sum_{j=1}^{j=i} \prod_{k=j}^{k=i} \sum_l F_{jk}) \circ F_{i+1}]$ linie rozwoju. Rozwój mowy we wczesnym dzieciństwie

$[i]$, kiedy to dopiero powstaje w początkowych zarysach społeczna i przedmiotowa świadomość dziecka, jest na tyle ściśle i bezpośrednio związany z centralnymi nowymi formami rozwojowymi $[(\sum_l I_l) \circ F_i]$ tego okresu, że powinien być

traktowany jako jego $[i]$ centralna linia rozwoju $[\sum_l F_{il}]$. Chociaż w wieku szkol-

nym $[i+2]$ mowa dziecka $[F_{il} \Rightarrow \prod_{k=i}^{i+1} F_{ik} \Rightarrow \prod_{k=i}^{i+2} F_{ik}]$ dalej się rozwija, pozostaje

ona już w całkowicie innym stosunku do centralnej nowej formy rozwojowej $[F_{(i+2)k}]$ i stąd jej rozwój powinien być rozpatrywany jako jedna z pobocznych linii rozwoju $[\prod_{k=i}^{i+2} F_{ik}]$. W wieku niemowlęcym, kiedy to gaworzenie stanowi przygotowa-

nie do właściwego rozwoju umiejętności mówienia [tu Wygotski myli się: tylko po pewnym czasie można określić, że gaworzenie połączyło się z mową. Jednak gaworzenie dziecka wśród głuchoniemych nie łączy się z mową w żaden sposób. – Yu.K.], procesy te powinny być traktowane również w kategoriach pobocznych linii rozwoju [przytoczone twierdzenie nie odpowiada modelowi].

Ten sam proces rozwoju mowy może występować w formie pobocznej linii w wieku niemowlęcym, stając się centralną linią rozwoju we wczesnym dzieciństwie i znów zmieniając się w poboczną linię w następnych okresach [tu Wygotski, będąc zbyt zachwyconym myślą o symetrii w konstruowaniu modelu, jest sprzeczny w stosunku do siebie zakładając, że gaworzenie może stać się centralną linią rozwoju mowy bez uczestnictwa społecznej sytuacji rozwoju – Yu. K.]. Jest całkiem naturalne i zrozumiałe, że w każdym z tych trzech okresów, w wyniku prostej i bezpośredniej od nich zależności, rozwój mowy będzie przebiegał całkiem inaczej.



$$\begin{aligned} \text{Zmiana centralnych } [I \cdot F_i \Rightarrow F_i \cdot F_{i+1} \equiv \prod_{k=i}^{i+1} F_k \text{ lub } (\sum_l I) \cdot F_i \Rightarrow \\ (\sum_l F_i) \cdot (\sum_l F_{(i+1)l}) \equiv \prod_{k=i}^{i+1} \sum_l F_k] \text{ i pobocznych } [\prod_{k=j}^{k=i} F_k \Rightarrow \prod_{k=j}^{k=i} F_k \cdot F_{i+1} \equiv \\ \prod_{k=j}^{i+1} F_k \text{ lub } \prod_{k=j}^{k=i} \sum_l F_k \Rightarrow (\prod_{k=j}^{k=i} \sum_l F_k) \cdot F_{i+1} \equiv \prod_{k=j}^{i+1} \sum_l F_k] \text{ linii rozwoju przy} \end{aligned}$$

przejściu z jednego okresu $[i]$ w drugi $[i+1]$ prowadzi nas bezpośrednio do drugiego pytania sformułowanego w tym rozdziale, tj. do pytania o dynamikę powstawania nowej formy rozwojowej. Powinniśmy znów, podobnie jak przy pytaniu o strukturę rozwoju, ograniczyć się jedynie do ogólnych wyjaśnień tego pojęcia, a konkretne omówienie dynamiki rozwoju zawrzeć w następnych rozdziałach, poświęconych poszczególnym okresom.

Problem dynamiki rozwoju $[S_i \Rightarrow S_{i+1}]$ wywodzi się bezpośrednio z problemu struktury rozwoju $[S_{i+1} = (S_i + I) * f_{i+1}]$. Jak widzieliśmy, struktura rozwoju w poszczególnych okresach nie jest statyczna, niezmienna i nieruchoma. Wcześniej $[i]$ utworzona struktura $[S_i]$ przechodzi w nową $[S_{i+1}]$. Nowa struktura formuje się i układa z biegiem procesu rozwoju $[\cdot * f_{i+1} \Rightarrow \cdot \circ F_{i+1} \Rightarrow \cdot \cdot F_{i+1}]$. Stosunek między całością a częściami, istota struktury, jest stosunkiem dynamicznym, określającym zmiany i rozwój $[\cdot * f_{i+1} \Rightarrow \cdot \circ F_{i+1} \Rightarrow \cdot \cdot F_{i+1}]$ zarówno w ramach

całości $[S_i]$, jak i w ramach jej części $[\sum_{k=1}^K \prod_{k=j}^i F_k]$. Dynamiki rozwoju dotyczą

więc wszystkie te zasady $[S_{i+1} = (\sum_{j=1}^{j=i} \prod_{k=j}^{k=i} \sum_l F_{jkl} + \sum_l I_l) * f_{i+1}]$, które określają

czas $[\cdot * f_{i+1}]$, zachodzenia zmian $[\cdot \circ F_{i+1}]$ i łączenia w całość $[\cdot \cdot F_{i+1}]$ nowych

form rozwojowych $[\sum_{k=1}^K \prod_{k=j}^i F_k]$.

Najistotniejszym momentem, choć wstępnym przy ogólnym rozpoznaniu dynamiki rozwoju $[S_i \Rightarrow S_{i+1}]$, jest zrozumienie stosunków [najpierw interioryzacji



*, potem akomodacji $\cdot \circ \cdot$, a za tym asymilacji $\cdot \cdot \cdot$] między osobowością $[S_i]$ dziecka a jego otoczeniem społecznym $[f_{i+1}]$ w każdym z okresów rozwoju $[i]$ jako ruchliwych.

Jednym z największych utrudnień w teoretycznym i praktycznym badaniu rozwoju dziecka jest błędne podejście do problemu środowiska $[f_{i+1}]$ i jego roli w dynamice rozwoju $[S_i \Rightarrow S_{i+1}]$, rozpatrywanie środowiska $[f_{i+1}]$ jako czegoś zewnętrznego w stosunku do dziecka, jako całokształtu obiektywnych warunków, niezależnych od niego, istniejących i wpływających na nie poprzez sam fakt istnienia. Nie należy przenosić sposobu rozumienia środowiska stosowanego w biologicznych analizach ewolucji zwierząt do analiz problemów rozwoju dziecka.

Należy uznać, że od początku każdego okresu rozwojowego $[i]$ zachodzi całkiem specyficzny, wyjątkowy, jedyny i niepowtarzalny stosunek między dzieckiem

z wyrażeniem $[\sum_{k=1}^K \prod_{k=j}^i F_{jk}]$ a otaczającym je środowiskiem $[f_{i+1}]$, przede wszystkim środo-

wiskiem społecznym. Stosunek ten będziemy nazywali społeczną sytuacją rozwoju $[\cdot * f_{i+1}]$ w danym okresie $[i]$. Społeczna sytuacja rozwoju $[\cdot * f_{i+1}]$ jest

punktem wyjścia wszystkich dynamicznych zmian rozwojowych [interioryzacja $\cdot * \cdot$, akomodacja $\cdot \circ \cdot$ i asymilacja $\cdot \cdot \cdot$] zachodzących w danym wieku $[i+1]$. Całkowicie określa ona formy i drogę, podczas której osobowość dziecka nabywa no-

wych właściwości $[\sum_{k=1}^K \prod_{k=j}^i F_{jkl}]$, czerpiąc je ze społecznej rzeczywistości jako

głównego źródła rozwoju, drogę przekształcania w indywidualne tego, co społeczne [interioryzacja $\cdot * \cdot \Rightarrow$ akomodacja $\cdot \circ \cdot \Rightarrow$ asymilacja $\cdot \cdot \cdot$]. Stąd pierwszym pytaniem, na które powinniśmy sobie odpowiedzieć, badając dynamikę rozwoju $[i]$, jest pytanie o charakter społecznej sytuacji rozwoju $[f_{i+1}]$.

Społeczna sytuacja rozwoju $[f_{i+1}]$ jest specyficzna dla każdego okresu $[i]$ i określa prawidłowości stylu życia dziecka, sposób jego społecznego funkcjonowania. W związku z takim sposobem rozumowania pojawia się drugie pytanie, dotyczące badania dynamiki rozwoju, mianowicie pytanie o źródła, o genezę no-

wych form rozwojowych centralnych $[\sum I_i]$ w danym okresie $[i]$. Wyjaśnwszy

społeczną sytuację rozwoju $[f_i]$, kształtującą się od początku danego okresu $[i]$, w następnej kolejności powinniśmy wyjaśnić, w jaki sposób podleganie specyficznej społecznej sytuacji $[f_i]$ determinuje powstawanie i rozwijanie się nowych

form rozwojowych $[F_i \text{ и } \prod_{l=j}^i F_{jk}]$. Nowe formy rozwojowe $[\sum_{j=1}^{j=i} \prod_{k=j}^{k=i} \sum_l F_{jkl}]$, cha-

rakteryzujące przede wszystkim przebudowę świadomej działalności dziecka, są nie przesłanką, lecz wynikiem czy wytworem danego okresu rozwoju [interioryzacja $..^*.. \Rightarrow$ akomodacja $..^\circ.. \Rightarrow$ asymilacja $...]$. Zmiany $[S_i \Rightarrow S_{i+1}]$ w świadomości dziecka powstają na podstawie określonej, odpowiadającej danemu okresowi $[i+1]$ formy jego społecznego funkcjonowania $[f_{i+1}]$. Dlatego też nie na początku, lecz zawsze na końcu danego okresu dochodzi do osiągnięcia dojrzałej postaci nowej

formy rozwojowej $[\sum_{j=1}^{i+1} \prod_{k=j}^{i+1} \sum_l F_{jkl}]$.

Powstałe w obrębie osobowości dziecka nowe formy $[\sum_{j=1}^{i+1} \prod_{k=j}^{i+1} \sum_l F_{jkl}]$ świado-

mości wywołują zmianę samej osobowości, co nie może nie mieć istotnych następstw dla dalszego jej rozwoju $[S_{i+1} \Rightarrow S_{i+2}]$. Jeżeli poprzednim zadaniem w badaniu dynamiki rozwoju było określenie drogi prostego [przez interioryzację $..^*..$, akomodację $..^\circ..$ i asymilację $...]$ przejścia od społecznego funkcjonowania $[f_{i+1}]$

do nowej struktury świadomości $[\sum_{j=1}^{i+1} \prod_{k=j}^{i+1} \sum_l F_{jkl}]$, to teraz wyłania się następane

zadanie – określenie drogi zwrotnego ruchu od zmieniającej się struktury świadomości dziecka ku przebudowie jego funkcjonowania [przejścia od f_{i+1} do f_{i+2}]. Kiedy struktura osobowości dziecka podlega zmianom, staje się ono innym dzieckiem i jego społeczne funkcjonowanie $[f_{i+1}]$ nie może nie odróżniać się w istotny sposób od sposobu funkcjonowania $[f_i]$ w okresie wcześniejszym.

Następnym pytaniem, które wyłania się podczas badania dynamiki rozwoju, jest pytanie o następstwa wynikające z faktu powstania w danym okresie nowej formy rozwojowej $[\sum_{j=1}^{i+1} \prod_{k=j}^{i+1} \sum_l F_{jkl}]$. Konkretnie analizy pokazują, że następstwa

te są tak różnorakie i tak poważne, że obejmują całe życie dziecka. Nowa struktura świadomości $[\sum_{j=1}^{i+1} \prod_{k=j}^{i+1} \sum_l F_{jkl}]$ oczywiście oznacza nowy sposób spostrzegania

zewewnętrznej rzeczywistości i działalności w niej oraz nowy sposób spostrzegania przez samo dziecko własnego życia wewnętrznego i wewnętrznej aktywności jego funkcji psychicznych. Mówiąc o tym wszystkim, mówimy o czymś jeszcze, o czymś, co bezpośrednio prowadzi nas do ostatniego momentu charakteryzującego dynamikę rozwoju $[S_i \Rightarrow S_{i+1}]$. Uznaliśmy, że powstające wskutek rozwoju [interioryzacji ..*.., akomodacji ..°.. i asymilacji] na końcu każdego okresu $[i+1]$ nowe formy rozwojowe $[\sum_{j=1}^{i+1} \prod_{k=j}^{i+1} \sum_l F_{jkl}]$ powodują przebudowę całej struk-

tury świadomości dziecka i tym samym zmieniają system jego stosunków z zewnętrzną rzeczywistością oraz z samym sobą. Dziecko pod koniec każdego okresu $[i+1]$ staje się zupełnie inną istotą, niż było na jego początku. To musi prowadzić do wniosku, że oczywiście ulega zmianie także społeczna sytuacja rozwoju $[f_{i+1} \Rightarrow f_{i+2}]$, mająca na początku danego okresu $[i+1]$ określoną postać. Społeczna sytuacja rozwoju $[f_{i+1}]$ nie jest niczym innym jak systemem stosunków między dzieckiem w danym wieku $[\sum_{j=1}^{i+1} \prod_{k=j}^{i+1} \sum_l F_{jkl}]$ a rzeczywistością społeczną $[f_{i+1}]$.

Jeżeli dziecko zmieniło się w istotny sposób, to powinny zmienić się automatycznie i te stosunki. W miarę rozwoju dziecka ulega rozpadowi forma jego wcześniejszych stosunków społecznych $[..* f_{i+1}]$ oraz kształtują się podstawy nowego sposobu funkcjonowania społecznego $[..* f_{i+2}]$. Sposób ten po uformowaniu się

powinien stać się z kolei punktem wyjścia funkcjonowania w następnym okresie rozwoju $[i+2]$. Badania wskazują, że taka przebudowa społecznej sytuacji rozwoju stanowi główną składową kryzysu.

W ten sposób doprowadziliśmy do możliwości sformułowania podstawowego prawa dynamiki rozwoju $[S_{i+1} = (\sum_{j=1}^{j=i} \prod_{k=j}^{k=i} \sum_l F_{jkl} + \sum_l I_l) * f_{i+1}]$. Według tego pra-

wa w każdym kolejnym okresie $[i]$ siły napędzające rozwój [interioryzacji ..*.., akomodacji ..°.. i asymilacji] w sposób konieczny prowadzą do negowania i niszczenia podstaw, na których opierał się on w okresie poprzedzającym $[\sum_{j=1}^{j=i} \prod_{k=j}^{k=i} \sum_l F_{jkl}]$.

W sposób silnie wewnętrznie determinowany koniecznością prowadzą do zmiany

$[i-j]$ społecznej sytuacji rozwoju $[f_i]$, do końca danej epoki $[i]$ rozwoju i do przejścia w następną $[i+1]$, wyższą jego formę $[\sum_{j=1}^{j=i+1} \prod_{k=j}^{k=i+1} \sum_l F_{jkl}]$.

Taki jest ogólny schemat dynamiki poszczególnych okresów rozwoju”.

Zakończenie

Z przedstawionego wyżej tekstu wcale nie wynika, że zaproponowany przeze mnie „model rozwoju wg Wygotskiego” wchodzi w sprzeczność z tekstem samego Wygotskiego. Raczej na odwrót: pozwala on ujawnić te szczegółowe sprzeczności, które znajdują się w tekście i poprawić je. Jedli chodzi o skuteczność zaproponowanego modelu, to jest ona oczywista. Na podstawie tego modelu tekst Wygotskiego „Struktura i dynamika rozwoju” można rozwijać dalej. Zadziwiające jest, jak głęboko Wygotski wczuwał się w proces rozwoju i jak głęboko wyraził go w opisanym przez siebie schemacie, w jakim stopniu adekwatnie przeniósł ten schemat na fenomenologię wieku rozwojowego i otrzymał proste potwierdzenie prawidłowości wybranej przez siebie drogi. Oczywiście nie miał czasu i niewątpliwie bardzo się śpieszył. I chociaż w jego tekstach znajdujemy niekiedy niedokładności, niedokończone myśli, drobne braki związków – ogólny obraz rozwoju zbudowany, przez Wygotskiego, zachwyca wyobraźnią.

Na zakończenie przeprowadzonej analizy pragnę koniecznie zaznaczyć i zastrzec, że celem tej publikacji było wydzielenie i sformalizowanie schematu rozwoju, z którego korzystał Wygotski w trakcie pisanie tekstu. Oczywiście, w jego tekście nie ma tych wszystkich formalizacji, które zostały wprowadzone przeze mnie, lecz one milcząco „stoją za jego tekstem”, oczekując kiedy będzie w nas tyle cierpliwości i czasu, aby przeczytać ten tekst jako czysto naukowy i teoretyczny, a nie jako stronicę z popularno-naukowej broszury. W początkach mojej drogi w psychologii rozwoju długo opierałem się na modelu Wygotskiego. Później¹⁹ został on przekształcony przeze mnie w „funkcjonalno-stadialny model rozwoju ontogenetycznego”. Ten model nie tylko zgadza się ze schematem Wygotskiego, ale wychodzi daleko naprzód. Chcę jednak powtórzyć myśl, iż każda teoria rozwoju nieodpowiadająca metateorii rozwoju Wygotskiego nie ma szans na prawdziwość wiedzy o rozwoju. Wynika stąd, że metateoria Wygotskiego ma zostać podstawowym założeniem każdej teorii rozwoju i może być używana na dzień dzisiejszy jako kryterium oceniania prawdziwości wszystkich teorii rozwoju.

Zawsze byłem i będę uważać się za zwolennika, i w znacznym stopniu ucznia Wygotskiego: może objaśnia to fakt, z jaką skrupulatnością starałem się przeczy-

¹⁹ Ю. Н. Карандашев, *Как дети понимают взрослых*. Минск 1981, 208 с.

tać jego tekst. W moich myślach pojawia się następująca refleksja: wypowiedanie krytyki w odniesieniu do tekstów Wygotskiego, wykorzystywanie jej jako czynnika oceny stworzonej przez niego i, moim zdaniem, zupełnie zakończonej teorii rozwoju psychicznego człowieka w całości, a nie tylko odnośnie dziecka, na dzień dzisiejszy jest nie do końca etyczne. Znacznie większy sens ma stworzenie nowych modeli i podejść, poszerzających i dopełniających metateorię rozwoju zdeklarowaną przez L. S. Wygotskiego ponad 70 lat temu.

Marta Makara-Studzińska
Uniwersytet Medyczny w Lublinie

Rola doświadczania przemocy w dzieciństwie w podejmowaniu zachowań ryzykownych w okresie adolescencji

The Significance of Experiencing Violence during the Childhood in Performing Hazardous Behaviors in the Adolescence

Streszczenie

Celem niniejszej pracy jest próba określenia związku pomiędzy doświadczeniem przemocy w dzieciństwie a zachowaniami ryzykownymi dla zdrowia i życia wśród polskiej młodzieży. Grupę badaną stanowili pacjenci w wieku 14-18 lat kilkunastu polskich placówek zajmujących się leczeniem młodzieży przejawiającej zachowania ryzykowne. Do badania wykorzystano Inwentarz Wczesnej Traumatyzacji (ETI) oraz Skalę Zachowań Zdrowotnych konstrukcji własnej. Wyniki: Młodzież po próbach samobójczych oraz nadużywająca środków psychoaktywnych najczęściej doświadczała w dzieciństwie przemocy fizycznej. Młodzież z zaburzeniami odżywiania najczęściej doświadczała przemocy emocjonalnej oraz przemocy seksualnej.

Summary

The aim of this work is to determine the relationship between experiences of violence in childhood and health and life risk behaviors among Polish youth. The studied group consisted of patients 14-18 years old from a dozen or so Polish centers treating young people with risk behaviors. Early Trauma Inventory (ETI) and our Scale of Healthy Behaviors were used in the study. Results: Young people after suicidal attempts and with substance abuse the most often had physical violence experiences in childhood. Adolescents with eating disorders had experienced emotional and sexual violence.

Słowa kluczowe: krzywdzenie dzieci, zachowania ryzykowne, adolescencja.

Key words: child abuse, health risk behaviors, adolescence

Wstęp

Od dłuższego czasu ukazują się doniesienia na temat wpływu doznawanej w dzieciństwie przemocy na późniejsze zachowania ryzykowne (takie jak zaburzenia odżywiania się, nadużywanie substancji psychoaktywnych czy też zachowania samobójcze) w okresie adolescencji.

Kwestię istnienia związku pomiędzy wykorzystaniem seksualnym w dzieciństwie a zaburzeniami odżywiania podjęły między innymi w swojej metaanalizie Smolak i Murnen (2002), przy czym punktem wyjścia ich badań był fakt otrzymywania rozbieżnych wyników przez innych badaczy. Niektórzy (Pope, Hudson, 1992) dokonując przeglądu literatury wnioskują, że z powodu tej rozbieżności związek nie istnieje, inni natomiast (Wonderlich i wsp., 1997) dowodzą, że wykorzystanie seksualne w dzieciństwie jest czynnikiem ryzyka. W swoim badaniu metaanalitycznym Smolak i Murnen (2002) zbadały z jednej strony siłę i stałość związku pomiędzy wykorzystaniem seksualnym w dzieciństwie a zaburzeniami jedzenia, a z drugiej – czynniki metodologiczne, które mogą przyczyniać się do niejednorodności wyników. Autorki stwierdziły wyłonienie się małego, znaczącego, pozytywnego związku pomiędzy wykorzystaniem seksualnym a zaburzeniami odżywiania, przy czym związek ten charakteryzował się niejednorodnością.

Badania i relacje klinicystów wskazują jednak na wysoki związek między wykorzystaniem seksualnym w dzieciństwie a zaburzeniami jedzenia, zwłaszcza w genzie bulimii jako ucieczkowej reakcji na relacje w rodzinie, które są szczególnie dysfunkcyjne, agresywne, związane z przemocą seksualną i uwodzeniem dziecka przez rodzica (Briere, 1992).

Do połowy lat 70. XX w. większość badań dotyczących przyczyn picia alkoholu i zażywania innych środków psychoaktywnych koncentrowała się niemal wyłącznie na mężczyznach. Od czasu, kiedy badaniami nad etiologią problemów związanych ze spożywaniem alkoholu i narkotyków objęto kobiety, okazało się, że wiele istotnych kwestii w obrębie tego tematu związanych jest z seksualnością (Wilsneck, 1985). Coraz więcej dowodów wskazywało na to, że wiele z badanych kobiet doznało przemocy seksualnej w dzieciństwie (Root, 1989). To odkrycie doprowadziło wielu klinicystów i badaczy do założenia, że doznanie przemocy seksualnej w dzieciństwie może być etiologicznym czynnikiem ryzyka dla rozwoju problemów ze spożywaniem substancji psychoaktywnych (Miller i Downs, 1995). Sugerowano również, że doświadczenie przemocy fizycznej w dzieciństwie może stanowić podobne ryzyko dla wielu osób. Badania polskie (Cekiera, 1985a; Piotrowski 1976, Stankowski 1988) wskazały, że rodzice, a zwłaszcza ojcowie, respondentów przyjmujących środki odurzające deklarowali większą skłonność do stosowania kar fizycznych u dzieci i młodzieży. Również badana przez Marzec-Tarasińską (1998) polska młodzież odurzająca się postrzega swoich ojców jako stosujących kary, w tym fizyczne i godzące w godność osobistą.

Do innych wysoce niebezpiecznych zachowań ryzykownych należą zachowania samobójcze. Herman (1981) informowała, że 38% jej grupy wykorzystywanych

seksualnie pacjentów miało za sobą próby samobójcze, wobec 5% w grupie kontrolnej, a de Young (1982) w grupie ofiar przemocy seksualnej znalazł 68% osób, które usiłowały dokonać samobójstwa, z czego 2/3 – wielokrotnie. Bryer i wsp.(1987) stwierdzali, że u pacjentek z historią zachowań czy prób samobójczych trzykrotnie częściej znajdowano historię fizycznych i/lub seksualnych nadużyć w dzieciństwie.

W swoim przeglądzie badań Brzozowska (2004) zwraca uwagę na znaczenie zaburzeń psychicznych i behawioralnych, w tym agresywnej impulsywności, występujących u krzywdzonych osób, które znacznie podwyższają u nich ryzyko zachowań samobójczych.

Wiele przeprowadzonych badań zdaje się potwierdzać istnienie związku pomiędzy doświadczeniem przemocy w dzieciństwie a angażowaniem się przez jednostkę w zachowania ryzykowne dla zdrowia i życia, takie jak: zaburzenia w odżywianiu się, używanie alkoholu i narkotyków oraz zachowania samobójcze. Podkreślić jednak należy, że rola przemocy w etiologii takich zachowań jest wysoce złożona i związek ten powinien być umiejscowiony w kontekście wielowymiarowego modelu obejmującego biologiczne, psychologiczne i socjokulturowe czynniki ryzyka.

Celem niniejszej pracy jest próba określenia związku pomiędzy doświadczeniem przemocy w dzieciństwie a zachowaniami ryzykownymi dla zdrowia i życia wśród polskiej młodzieży, stanowi ona próbę kompleksowego opracowania omawianego problemu z uwzględnieniem wszystkich typów przemocy (fizycznej, seksualnej, emocjonalnej) oraz różnych zachowań ryzykownych, takich jak: zażywanie substancji psychoaktywnych, zaburzenia odżywiania się, zachowania samobójcze.

Procedura badawcza

Grupa badawcza obejmowała 299 osób. Badania przeprowadzono w latach 2003-2006 na terenie całej Polski. Z założenia grupę badaną miała stanowić młodzież w wieku 14-18 lat przejawiająca zachowania ryzykowne dla zdrowia i życia. Przedział wieku podyktowany był faktem, iż na ten okres życia przypada najczęściej zachowań określanych mianem ryzykowne w grupie młodzieży. Zastosowano metody badawcze adekwatne do wieku badanych oraz dostosowane do ich poziomu autorefleksji oraz umiejętności posługiwania się metodami kwestionariuszowymi.

Grupę badaną stanowili pacjenci kilkunastu polskich placówek zajmujących się leczeniem młodzieży przejawiającej zachowania ryzykowne. Przed przystąpieniem do badań uzyskano pozytywną opinię Komisji Bioetycznej Akademii Medycznej w Lublinie o realizacji projektu klinicznego.

Do przeprowadzania badania przystąpiono po otrzymaniu:

- ustnej lub pisemnej zgody dyrektora, kierownika lub ordynatora ośrodka,
- pisemnej zgody rodziców lub jednego z rodziców badanego,
- pisemnej zgody osoby badanej.

Każdy z badanych otrzymał kopertę zawierającą instrukcję i materiał testowy. Respondenci mogli wypełniać metody anonimowo. W badaniu uczestniczyły tylko te osoby, od których uzyskano zgody rodziców i zgody indywidualne oraz spełniły następujące kryteria włączające:

1. Podjęcie leczenia z powodu jednego z wybranych przejawów zachowania ryzykownego dla zdrowia i życia – diagnoza ośrodka leczącego.
2. Brak objawów poważniejszych schorzeń somatycznych i objawów organicznego uszkodzenia O.U.N.
3. Podjęcie leczenia w specjalistycznym ośrodku – I etap leczenia.
4. Wiek 14-18 lat.
5. Brak oznak upośledzenia umysłowego.
6. Brak kryteriów choroby psychicznej.

Pacjenci byli badani w ośrodku lub oddziale, gdzie przebywali w związku ze swoim leczeniem. Wszyscy z grupy klinicznej byli w pierwszym etapie leczenia – osoby po próbie samobójczej od 1 do 3 dni po zamachu, osoby nadużywające środków psychoaktywnych od 2 do 3 miesięcy, pacjentki z zaburzeniami odżywiania od 1 do 3 tygodnia pobytu w szpitalu.

Podczas realizacji tego projektu przyjęto następujące etapy badania. Rozpoczynano rozmowę od aktualnego samopoczucia, okoliczności i motywu leczenia – co wynikało z zasad interwencji kryzysowej polegających na poruszaniu najistotniejszego dla pacjenta zagadnienia. Następnie zbierano dane biograficzne i dotyczące rodziny, w ostatniej fazie przeprowadzano badania testowe wykorzystując Inwentarz Wczesnej Traumatyzacji (ETI) J.D. Bremner oraz Skalę Zachowań Zdrowotnych konstrukcji własnej.

Inwentarz Wczesnej Traumatyzacji (Early Trauma Inventory) został skonstruowany w odpowiedzi na odczuwaną potrzebę pełnej i wiarygodnej oceny traumy dziecięcej dla celów badawczych i klinicznych przez zespół pod przewodnictwem prof. Bremnera z Department of Psychiatry Emory University School of Medicine z Atlanty w USA. Polskiej adaptacji wersji ETI dokonał w latach 2002-2005 zespół naukowy (Śpila, Makara-Studzińska, Chuchra, Grzywa) z Katedry i Kliniki Psychiatrii Akademii Medycznej w Lublinie. Inwentarz Wczesnej Traumatyzacji w polskiej wersji składa się z 62 pytań podzielonych na 4 części: ogólne przeżycia stresowe – 24 pytania (w wersji samoobserwacyjnej 31 pytań), nadużycie fizyczne – 9 pytań, nadużycie emocjonalne – 7 pytań, nadużycie seksualne – 15 pytań. Nasilenie każdego z nadużyć szacuje się dla każdego z okresów rozwojowych: okresu przedszkolnego (0-5 lat), szkoły podstawowej (6-12 lat) i okresu dojrzewania (13-18 lat). W drugim podpunkcie ocenia się częstotliwość wydarzeń od 1 raz w roku do codziennie. Trzeci podpunkt ma na celu określenie sprawcy nadużycia. Każda z podskal kończy się oceną subiektywnego wpływu na osobę mierzoną w 7 punktowej skali Likerta od 0 – bardzo negatywny wpływ do 6 – bardzo pozytywny w zakresie emocji, funkcjonowania społecznego i relacji społecznych.

Przeprowadzanie adaptacji polskiej napotkało pewne trudności. Po szeregu konsultacjach zdecydowano się pozostawić wersję tłumaczenia zbieżną z amerykańską. Najtrudniejszym etapem w procesie translacji okazało się przystosowanie polskiego słownictwa do treści podskali dotyczącej nadużyć seksualnych. Podobnie jak dla wersji oryginalnej problematyczne okazało się pytanie o wiarygodność zapisów pamięciowych przeżytych w dzieciństwie przykrych doświadczeń i działania mechanizmów wyparcia traumy. Po przeprowadzeniu statystyk wykazano, że adaptacja jest wysoce rzetelna, współczynnik alfa Cronbacha dla całości Inwentarza wyniósł 0,88.

Drugim narzędziem badawczym zastosowanym w niniejszym badaniu jest Skala Zachowań Zdrowotnych (SZZ) konstrukcji własnej, która służy do badania dzieci i młodzieży, zdrowych i chorych. Umożliwia ona określenie preferowanych zachowań pro- i anty-zdrowotnych z uwzględnieniem ich rodzaju.

Narzędzie to może znaleźć zastosowanie w badaniach zachowań zdrowotnych dzieci i młodzieży oraz przy tworzeniu programów edukacji zdrowotnej dzieci i młodzieży od 10 roku życia. Pomiar zachowań zdrowotnych u dzieci i młodzieży może być wykorzystany także w programach promocji zdrowia uczących nowych umiejętności związanych z zachowaniami zdrowotnymi.

Skala SZZ jest narzędziem samoopisu. Badanie może być prowadzone indywidualnie lub grupowo. Czas wykonania badania zależy od wieku badanego i jego sprawności czytania tekstu, lecz na ogół nie przekracza 30 minut. Skala składa się z 131 stwierdzeń, które podzielono na następujące kategorie: dane osobiste i sytuacja rodzinna, przekonania i wartość zdrowia, odżywianie, aktywność fizyczna, sposoby spędzania czasu wolnego, higiena osobista, sen, palenie tytoniu, spożywanie alkoholu, przyjmowanie narkotyków, przejawy niedostosowania społecznego, uzyskiwanie różnych form wsparcia, postawa do życia.

Charakterystyka grupy badanej i metoda badań

W badanej grupie nieletnich ($n=299$) z zachowaniami ryzykownymi dla zdrowia i życia wyróżniono:

1. Młodzież po próbach samobójczych, której wyniki oznaczono symbolem – G-SUI.
2. Młodzież nadużywającą środków psychoaktywnych – G-NU.
3. Młodzież z zaburzeniami odżywiania – G-ZO.

W grupie młodzieży po próbie samobójczej (G-SUI) było 99 osób, w grupie młodzieży nadużywającej (G-NU) 100 osób, zaś z zaburzeniami odżywiania (G-ZO) także 100 osób.

Grupy podzielono na podgrupy ze względu na dominujący typ zachowania ryzykownego. W grupie młodzieży po zamachach samobójczych (G-SUI) wyróżniono podgrupę po pierwszej próbie (G-Sui1) i podgrupę po kolejnej próbie (G-Sui2+). W grupie po pierwszej próbie samobójczej było 53 badanych, po kolejnych próbach 46 osób. W grupie młodzieży nadużywającej środków psychoaktywnych (G-NU) wyróżniono młodzież nadużywającą alkoholu (G-Al) oraz młodzież nadużywającą narkotyków (G-Nar). W grupie tej wyróżniono 54 osoby nadużywające narkotyki i 46 osób wymagających leczenia z powodu nadużywania alkoholu. Trzecia grupa kliniczna obejmowała młodzież z zaburzeniami odżywiania (G-ZO). Wyróżniono w niej podgrupę pacjentek z jądłowstrętem psychicznym (G-AN) – 54 osoby i podgrupę pacjentek z żarłocznością psychiczną (G-BN) – 46 osób.

Procentowy rozkład wieku w badanych grupach był następujący: najczęściej przebadanych osób było w wieku 16-17 lat. W przedziale wiekowym 14-15 lat dominowały zachowania ryzykowne polegające na podejmowaniu pierwszej próby samobójczej, używaniu narkotyków oraz jądłowstręcie psychicznym. W przedziale wiekowym 16-17 lat odnotowano znaczący odsetek kolejnych zamachów samobójczych, spożywania alkoholu na równi z używaniem narkotyków oraz występowanie obu typów zaburzeń odżywiania. W przedziale wiekowym 18-19 lat najczęściej dochodziło do podejmowania kolejnych prób samobójczych, nadużywania alkoholu oraz zachowań bulimicznych.

W podgrupie młodzieży po pierwszej próbie samobójczej było 81,13% osób w wieku 16-17 lat, 11,32% osób w wieku 14-15 lat i 7,55% w wieku 18-19 lat. W podgrupie z kolejnymi zamachami samobójczych najczęściej było młodzieży w wieku 16-17 lat, w wieku 18-19 lat 39,13% zaś 2,71% w wieku 14-15 lat.

W podgrupie młodzieży nadużywającej narkotyki 85,19% było w wieku 16-17 lat, 3,7% w wieku 18-19 lat, zaś w wieku 14-15 lat było 11,11% badanych. W podgrupie młodzieży nadużywającej alkohol 84,78% badanych była w wieku 16-17 lat, 2,7% w wieku 14-15 lat, zaś w wieku 18-19 lat było 10,40% respondentów.

W podgrupie dziewcząt z anoreksją 77,78% osób było w wieku 16-17 lat (77,78%), 1,85 % w wieku 18-19 lat, zaś w wieku 14-15 lat 20,37%. W podgrupie dziewcząt z bulimią 71,74% osób było w wieku 16-17 lat, 4,35% w wieku 14-15 lat, zaś w wieku 18-19 lat było 23,91% respondentów.

Następnie poszukiwano złożonych zależności między doświadczeniem wczesnodziecięcej przemocy w grupie młodzieży z zachowaniami ryzykownymi dla zdrowia i życia.

Pierwszym krokiem była analiza w zakresie podejmowanej problematyki w całej grupie badanej, czyli dla 299 osób. Kolejnym zaś, było dokonanie analizy współzależności dla każdego typu zachowania ryzykownego młodzieży. Przedstawione rezultaty uzyskano przy pomocy procedury korelacyjnej, analizy dyskryminacyjnej oraz analizy skupień.

Poszukiwanie typologii doznanej przemocy polegało na podziale grupy badanej 299 osób (młodzieży przejawiającej różne zachowania ryzykowne dla zdrowia i ży-

cia) na podgrupy metodą empiryczną. Chodziło o ustalenie, na jakie grupy dzielić się badani ze względu na zróżnicowanie ich wyników dotyczących doświadczenia przemocy.

Metodą służącą do przeprowadzenia podziału była analiza skupień. Analiza skupień prowadzi do grupowania obiektów, czyli osób na podstawie ich podobieństwa określonego matematycznie (Marek, Noworol 1987). Użyta technika analizy skupień nosi nazwę metody średnich ważonych połączeń wewnątrz grup. Hierarchiczna analiza skupień daje możliwość podziału badanych na dowolną liczbę podgrup w zależności od tego, który poziom analizy uzna się za satysfakcjonujące rozwiązanie. Pomocniczym kryterium jest znaczący wzrost współczynnika skupienia między kolejnymi poziomami analizy (im wyższy współczynnik skupienia, tym mniejsze podobieństwo obiektów tworzących grupę).

W tym przypadku analiza skupień została przeprowadzona celem wyodrębnienia typów doświadczanej przemocy przez młodzież z zachowaniami ryzykownymi.

Następnie, celem potwierdzenia trafności podziału i stwierdzenia, czy między wyodrębnionymi grupami istnieją istotne różnice porównywano te grupy pod względem zmiennych psychologicznych i dotyczących zachowań zdrowotnych, przy pomocy analizy wariancji ANOVA.

Myślą przewodnią podziału było wyodrębnienie z próby klinicznej 299 osób takich podgrup, by każda z nich składała się z młodzieży, która odznaczała się charakterystycznym układem wyników. Chodziło więc o to, by badani odznaczający się określonym układem wyników w Skali Traumatyzacji tworzyli jedną podgrupę, w odróżnieniu od innych badanych, którzy charakteryzując odmiennymi wynikami w skali Traumatyzacji, znaleźliby się w innych grupach. Do analizy skupień wprowadzono wyniki w trzech głównych Skalach Traumatyzacji. Podział przy pomocy hierarchicznej analizy skupień zmierza do ujawnienia zarówno typowych, jak i nietypowych form doświadczanej przemocy, ponieważ dostarcza informacji – obrazowo przedstawianych na dendrogramie – o pozycji każdego przypadku w grupie. Z uwagi na charakter tej pracy, preferowany jest podział na niewielką liczbę podgrup, ponieważ chodzi w niej o analizę na wysokim poziomie ogólności.

Wyniki

Typy przemocy

W wyniku analizy skupień uzyskano 4 podgrupy, co odpowiada czterem typom doświadczanej w dzieciństwie przemocy przez młodzież z zachowaniami ryzykownymi dla zdrowia i życia.

Tabela 1. Porównanie wyników dotyczących typów przemocy w zakresie trzech głównych skal Inwentarza ETI przy użyciu analizy wariancji ANOVA

Rodzaj przemocy	Typ przemocy								ANOVA	
	Przemoc fizyczno-emocjonalna		Przemoc fizyczna		Przemoc seksualna		Przemoc emocjonalna			
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	F	p.i.
Przemoc fizyczna	700,00	153,14	730,35	136,52	349,25	326,77	66,14	70,14	305,72	***
Przemoc emocjonalna	494,36	117,74	104,31	66,09	402,56	242,41	564,16	96,89	177,44	***
Przemoc seksualna	6,07	10,43	4,35	9,94	57,97	14,62	5,16	9,47	235,45	***

$p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$

Podział próby na 4 podgrupy wydawał się rozwiązaniem uzasadnionym względami statystycznymi (formalnymi) i merytorycznymi. Uzyskane grupy mają różną liczebność, co utrudnia ich porównywanie. Wyróżniono następujące podgrupy: Typ A – przemoc łączona fizyczno-emocjonalna, Typ B – przemoc fizyczna, Typ C – przemoc seksualna, Typ D – przemoc emocjonalna.

Typ przemocy A – przemoc fizyczno-emocjonalna

Najmniej liczna wyodrębniona grupa oznaczona została jako typ A. Obejmuje ona 28 osób z 299 badanych. Grupa ta charakteryzuje się wysokimi wynikami w skali przemocy fizycznej i skali przemocy emocjonalnej oraz niskimi w skali przemocy seksualnej. Stąd też powstała nazwa tego typu przemocy – przemoc łączona, gdyż doszło w niej do stosowania obu rodzajów przemocy jednocześnie. Uzyskany typ polega na stosowaniu kar z użyciem siły fizycznej wobec dziecka, które są połączone z niszczeniem w dziecku umiejętności prawidłowego funkcjonowania społecznego oraz godzące w rozwój jego osobowości. Przemoc emocjonalna może obejmować różnorodne formy werbalnej agresji i wrogości wobec dziecka lub takie działania, jak: straszenie, szantażowanie, wymuszanie lojalności, terroryzowanie, upokarzanie, różne formy nadmiernej kontroli, wzbudzanie poczucia winy, stawianie dziecka w sytuacji sprzecznych wymagań i komunikatów, nieposzanowanie godności osobistej i prywatności dziecka. Zaliczyć można tu także unikanie interakcji z dzieckiem, jego izolowanie, emocjonalne odrzucenie i zaniedbywanie potrzeb emocjonalnych, ignorowanie oraz pozbawianie stymulacji.

Przeanalizowano także, jakie zachowania ryzykowne prezentowała młodzież, która doświadczyła wyodrębnionego typu przemocy. Najliczniejszą grupę stanowiła młodzież po próbach samobójczych – 46,43%, młodzież nadużywająca środ-

ków psychoaktywnych stanowiła 39,29%, zaś młodzież z zaburzeniami odżywiania tylko 14,29%.

Typ przemocy B – przemoc fizyczna

Najliczniejszą grupę, w skład której weszło 85 osób z 299 ankietowanych, tworzy skupienie II nazwane przemocą typu B. Uzyskane skupienie charakteryzuje się wysokimi wynikami w skali przemocy fizycznej i niskimi w skali przemocy emocjonalnej i przemocy seksualnej.

W typie przemocy B wyraźnie dominuje przemoc fizyczna. Są to zachowania, które mogą występować w postaci czynnej (klapsy, policzki, bicie pięścią, przedmiotem, bicie „na oślep”, kopanie, zmuszanie do uwłaczających usług, oparzenia, skaleczenia, duszenie, usiłowanie lub dokonanie zabójstwa) lub biernej – różnego rodzaju zakazy (opuszczania domu, chodzenia, mówienia). Przemoc ta obejmuje także zachowania napastliwe i destrukcyjne. Zachowania napastliwe są skierowane na określony podmiot i celem ich jest zadanie bólu, wywołanie strachu lub wyrządzenie przykrości. Mogą one być proste (o stosunkowo krótkim czasie trwania) – uderzanie, trącanie, szarpanie, wrywanie, ciągnięcie, szczypanie, ściskanie, duszenie, kopanie, przedrzeźnianie, plucie, gryzienie, rzucanie, uderzanie, klucie za pomocą przedmiotów martwych lub też złożone (trwające dłużej) – bójki lub przestraszanie. Celem zachowań destrukcyjnych jest uszkodzenie lub niszczenie przedmiotów i obejmują one: darcie, uderzanie, rzucanie, kopanie, wybuchy gniewu.

Najwięcej osób, które doznały tego typu przemocy, przejawiało zachowania ryzykowne polegające na nadużywaniu środków psychoaktywnych – 70,59%. W grupie młodzieży po zamachach samobójczych doświadczyło tego typu przemocy 29,41% osób. Należy zauważyć, że typ B przemocy nie wystąpił w grupie młodzieży z zaburzeniami odżywiania.

Typ przemocy C – przemoc seksualna

Kolejna wyodrębniona grupa to przemoc typu C. Obejmuje 32 osoby, których wyniki charakteryzują się wysokimi wartościami w skali przemocy seksualnej oraz niskimi w skali przemocy fizycznej i niskimi w skali przemocy emocjonalnej. Przemoc typu C obejmuje włączanie dziecka w aktywność seksualną, której nie jest ono w stanie w pełni zrozumieć i udzielić na nią świadomej zgody i/lub na którą nie jest dojrzałe rozwojowo i nie może zgodzić się w ważny prawnie sposób i/lub która jest niezgodna z normami prawnymi lub obyczajowymi danego społeczeństwa.

Wśród zachowań związanych z przemocą typu C wyróżnia się zachowania związane z wystąpieniem penetracji oraz kontakt bez penetracji (dotykanie intymnych części ciała dziecka, całowanie o charakterze seksualnym oraz dotykanie intymnych części ciała partnera). Do zachowań takich zalicza się także ekshibi-

cjonizm, woyeurism (podglądanie, doprowadzenie do eksponowania genitaliów przez dziecko), włączanie dziecka w oglądanie lub produkcję materiałów pornograficznych, składanie dziecku propozycji o charakterze seksualnym oraz werbalne molestowanie dziecka. Zalicza się tutaj: rozmowy o treści seksualnej kierowane do dziecka, ekspozycje anatomii i czynności seksualnych (np. masturbowanie się w obecności dziecka, czynienie z dziecka świadka aktów płciowych), podglądanie (np. oglądanie dziecka podczas kąpieli, czynności fizjologicznych, zmuszanie do pozowania do fotografii i filmów o treści pornograficznej). Przemoc typu C obejmuje także prostytutkę dziecięcą, handel dziećmi, pornografię dziecięcą. Najliczniejszą grupę ofiar tego typu przemocy odnotowano w grupie z zaburzeniami odżywiania – 53,75% oraz w grupie młodzieży po próbach samobójczych – 30,38%. Najmniej tego typu przemocy odnotowano w grupie młodzieży nadużywającej środki psychoaktywne – 1,88%.

Typ przemocy D – przemoc emocjonalna

Następna wyodrębniona grupa to typ przemocy D, który zawiera 74 osoby z 299. Charakteryzuje się to skupienie wysokimi wynikami w skali przemocy emocjonalnej oraz niskimi w skali przemocy fizycznej i seksualnej.

Przemoc emocjonalna uniemożliwia dzieciom zaspokajanie takich podstawowych potrzeb, jak: potrzeba bezpieczeństwa, potrzeba życia w środowisku wolnym od wrogości i przemocy, potrzeba stałego kontaktu ze zrównoważonym opiekunem oraz potrzeba poczucia własnej godności. W typie przemocy D występują następujące formy maltretowania psychicznego: odtrącanie (werbalne i niewerbalne odrzucenie lub poniżanie dziecka przez opiekuna); zastraszanie (groźenie dziecku spowodowaniem krzywdy fizycznej lub narażeniem jego, lub bliskiej, kochanej osoby na niebezpieczeństwo); izolowanie (odmawianie dziecku kontaktów z rówieśnikami i dorosłymi); wyzyskiwanie / deprawowanie (modelowanie, pozwalanie lub zachęcanie do zachowań antyspołecznych); odmawianie reakcji emocjonalnych (ignorowanie potrzeby interakcji ze strony dziecka i nieokazywanie pozytywnych uczuć, brak emocji w interakcji z dzieckiem); zaniedbanie rozwoju umysłowego, edukacyjnego, zdrowotnego dziecka (ignorowanie lub nieumiejętność zaspokajania tych potrzeb dziecka). Przemoc typu D w praktyce oznacza powtarzający się wzorzec zachowań opiekuna, lub skrajnie drastyczne wydarzenie (lub wydarzenia), które powodują u dziecka poczucie, że jest nic nie warte, złe, niekochane, niechciane, zagrożone i że jego osoba ma jakąkolwiek wartość jedynie wtedy, gdy zaspokaja potrzeby innych.

Przemoc typu D można zdefiniować jako wrogie lub niedbałe zachowanie rodziców, które (jeśli przejawia się w sposób ostry i stały) wpływa destrukcyjnie na godność dziecka, osłabia poczucie samorealizacji, zmniejsza poczucie przynależności oraz uniemożliwia zdrowy i prawidłowy rozwój.

Tego typu przemocy doświadczyło najwięcej osób w grupie z zaburzeniami odżywiania – 76% oraz w grupie po zamachach samobójczych – 23%, zaś tylko 1% w grupie młodzieży nadużywającej środków psychoaktywnych.

Uzyskane wyniki wskazują na istnienie istotnych współzależności pomiędzy typem przemocy stosowanej przez rodziców a płcią dziecka. Najliczniejszą grupę ofiar przemocy łączonej stanowili chłopcy – 57,14%. W typie z dominacją przemocy fizycznej także dominowali chłopcy jako ofiary – 82,35%. Zaś w typie przemocy seksualnej najwięcej ofiar wykazano w grupie dziewcząt – 98,50%. Podobne tendencje odnotowano w typie przemocy emocjonalnej, w której wśród ofiar dominowały dziewczęta – 86,49%. Reasumując, wobec chłopców w dzieciństwie najczęściej stosowana jest przemoc fizyczna albo łączona, zaś wobec dziewczynek przemoc emocjonalna albo seksualna.

Analizy korelacyjne doprowadziły do zidentyfikowania związku zachowań ryzykownych młodzieży z doznaniem przemocy w okresie dzieciństwa.

Typ przemocy a rodzaj zachowań ryzykownych

Dokonano analizy uzyskanych typów przemocy ze względu na prezentowane przez młodzież różne typy zachowań ryzykownych dla zdrowia i życia

Tabela 2. Porównanie wyników dotyczących typów przemocy w obrębie badanych grup

Grupy badane	Typ przemocy				Razem
	TYP A	TYP B	TYP C	TYP D	
	przemoc fizyczno- emocjonalna	przemoc fizyczna	Przemoc seksualna	przemoc emocjonalna	
G-SUI	13%	25%	11%	18%	33%
G-NU	11%	60%	7%	0%	33%
G-ZO	4%	0%	26%	56%	33%
Razem	9%	28%	11%	25%	100%

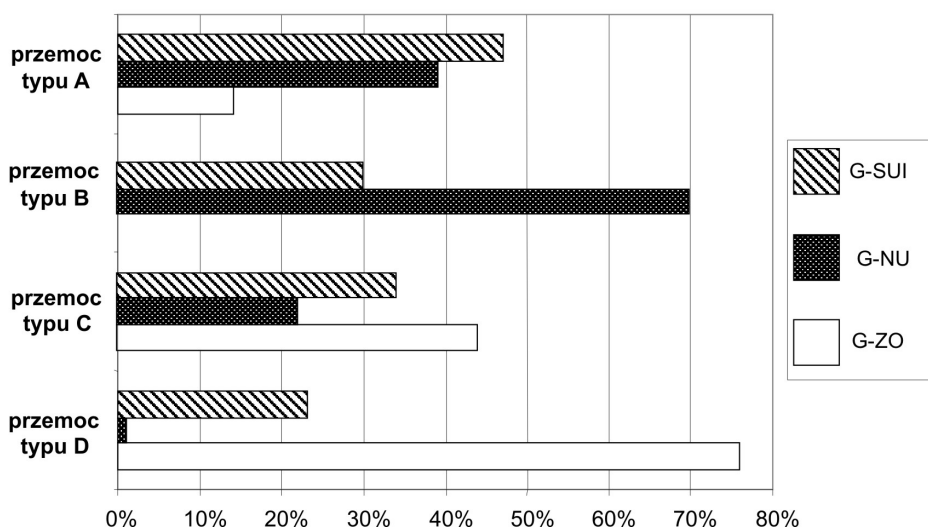
Młodzież po próbach samobójczych najczęściej doświadczała w dzieciństwie przemocy fizycznej (typ B) (25%).

Młodzież nadużywająca środków psychoaktywnych najczęściej doświadczała w dzieciństwie przemocy fizycznej (typ B) (60%). Odnotowano także w tej grupie przemoc seksualną (typ C) (7%).

Młodzież z zaburzeniami odżywiania najczęściej doświadczała przemocy emocjonalnej (typ D) (56,68%), przemocy seksualnej (26%). Dziewczęta z jadalno-wstrętem psychicznym najczęściej doświadczyły w dzieciństwie przemocy emo-

cjonalnej (57,41%) oraz seksualnej (24,07%). Nie odnotowano w tej grupie przemocy fizycznej. Dziewczęta z żarłocznością psychiczną najczęściej doświadczyły przemocy emocjonalnej (54,35%) i seksualnej (34,17%).

Rycina 1. Charakterystyka badanych grup ze względu na typ doznanej przemocy



Dyskusja

W podsumowaniu analizy trendów w literaturze, dotyczącej przemocy wobec dzieci w okresie 22 lat, Behl i wsp. (2003) stwierdzają, iż 32,7% artykułów dotyczyło przemocy seksualnej, 20,2% przemocy fizycznej, a jedynie 4,2% przemocy emocjonalnej. Spekulując nad przyczynami niedoreprezentowania przemocy emocjonalnej wskazano, że przemoc fizyczną i seksualną znacznie łatwiej zoperacjonalizować dla celów badawczych. Brakuje zgody odnośnie tego, co składa się na ten typ przemocy, ofiary rzadko ją zgłaszają, objawy nie są specyficzne i brak patognomonicznych skutków przy badaniu Thompson, Kaplan (1996). Skupienie się na badaniach nad przemocą seksualną i fizyczną wobec dzieci może być także reakcją na przypadki nagłośnione przez media (Behl i wsp. 2003).

Często w literaturze bada się wpływ łączonej przemocy na ofiarę, stwierdzając, że doświadczenie kilku typów przemocy jest bardziej dla niej szkodliwe (Teicher i wsp., 2006). Wielu autorów identyfikuje przemoc emocjonalną jako podstawową

wy komponent przemocy (Hart i wsp. 1996) Jednakże wielu autorów koncentruje się na badaniu wpływu przemocy fizycznej i/lub seksualnej, stwierdzając szczególnie dewastujący wpływ połączenia tych dwóch typów dla ofiary. Na przykład, młodzież, która doświadczyła tych dwóch typów przemocy jednocześnie wydaje się być narażona na szczególne ryzyko stosowania substancji psychoaktywnych (Moran i wsp. 2004).

Na podstawie literatury przedmiotu i dotychczasowych analiz wyników badań własnych zauważono, iż wyróżnionych przez badaczy rodzajów przemocy nie można zastosować w pełni wobec ofiar przemocy wczesnodziecięcej. Stąd też zrodziła się potrzeba poszukiwania własnej typologii przemocy.

Konieczność uwzględnienia w badaniach przemocy połączonej (typ A wg naszej typologii) uzasadniają wyniki badań między innymi Ney (1993), który postawił hipotezę, że różne rodzaje maltretowania rzadko występują oddzielnie i pojedynczo. Tylko 5% uczestników jego badania miało do czynienia z pojedynczymi, wyizolowanymi przykładami przemocy czy zaniedbania, co oznacza, że błędem jest traktowanie dziecka jako ofiary jednego tylko rodzaju maltretowania. Podobnie, Farmer i Owen (1995) podawali, iż u większości dzieci wpisanych do Rejestru Ochrony stwierdzono więcej niż jedną formę krzywdzenia. Wyniki niektórych badań (Crittenden, 1988) wskazują, że w większości przypadków krzywdzenie fizyczne jest związane z krzywdzeniem psychicznym.

W typie przemocy B dominują wszelkie formy przemocy fizycznej wobec dziecka. Wśród badanej młodzieży z zachowaniami ryzykownymi, najliczniejszą grupę ofiar stanowiła młodzież nadużywająca środków psychoaktywnych – 70,59%. Podwyższony poziom doświadczenia przemocy fizycznej w dzieciństwie u dziewcząt i chłopców nadużywających substancji psychoaktywnych został stwierdzony również w przeglądzie badań Simpson i Miller (2002). Należy zauważyć, że typ przemocy B nie wystąpił w badanej przez nas grupie młodzieży z zaburzeniami odżywiania. Można to wyjaśnić faktem, że grupę tę stanowiły dziewczęta, które – o czym będzie mowa poniżej – w niewielkim stopniu doświadczyły przemocy fizycznej.

Wyodrębniony typ przemocy C obejmuje włączanie dziecka w aktywność seksualną, której nie jest ono w stanie w pełni zrozumieć i udzielić na nią świadomej zgody. Przemoc typu C obejmuje także prostytutkę i pornografię dziecięcą. Najliczniejszą grupę ofiar przemocy typu C odnotowano wśród badanych z zaburzeniami odżywiania – 53,75% oraz po próbach samobójczych – 30,38%. Najmniej ofiar tego typu przemocy odnotowano w grupie młodzieży nadużywającej środki psychoaktywne – 1,88%. Nieco inne prawidłowości zaobserwowała Salter (2003). Pisząc o technikach kontrolowania psychicznego bólu stosowanych przez ofiary przemocy seksualnej, autorka ta wymienia zachowania samobójcze, jednak równie dużo miejsca poświęca stosowaniu alkoholu i narkotyków przez te osoby. Simpson i Miller (2002), w przeglądzie badań analizującym związek pomiędzy przemocą i nadużywaniem substancji psychoaktywnych stwierdzają, iż doświad-

czenie przemocy (w tym seksualnej) może być ważnym czynnikiem ryzyka dla rozwinięcia się problemów z alkoholem i narkotykami u płci żeńskiej. Niewielki procent doświadczania przemocy seksualnej w grupie nadużywającej substancji psychoaktywnych w badaniach własnych ma związek z faktem, iż grupę nadużywającą środków psychoaktywnych stanowili w całości chłopcy, którzy w niewielkim stopniu doświadczali przemocy seksualnej lub też jej nie ujawnili.

Zaobserwowany przez nas związek pomiędzy przemocą emocjonalną a zaburzeniami odżywiania jest zgodny z wynikami Kent i wsp. (1999) oraz Kent i Waller (2000), którzy wykazali, że wpływ doświadczania przemocy emocjonalnej w dzieciństwie na zaburzenia odżywiania jest większy niż wpływ doświadczania przemocy seksualnej i fizycznej. Również badania Hund i Espelage (2006) wskazują na istnienie związku pomiędzy doświadczeniem przemocy emocjonalnej a występowaniem zaburzeń w odżywianiu się w dalszym życiu. W badaniach Bifulco i współpracowników (2002) doświadczanie przemocy emocjonalnej w dzieciństwie było związane z przejawianiem zachowań suicydalnych w dalszym życiu. Natomiast Moran i in. (2004) wykazali związek pomiędzy doświadczeniem przemocy emocjonalnej a stosowaniem substancji psychoaktywnych przez adolescentów, jednakże był on najslabszy, w porównaniu do innych analizowanych typów przemocy.

Przeprowadzone badania mają szereg niedoskonałości. Badania te są typu przekrojowego, nie dają więc wprost informacji na temat przemian okresu dojrzewania, jego faz i dynamiki. Pozwalają natomiast ustalić korelaty poszczególnych zmiennych charakteryzujących zachowania ryzykowne oraz związek doświadczania przemocy wczesnodziecięcej z tymi zachowaniami w okresie adolescencji. Ograniczenia wynikające z zastosowania przyjętej metody badawczej nie pozwalają na wykazanie przyczynowości zaobserwowanych związków, musi więc to pozostać wyzwaniem dla przyszłych badań.

Jako badania typu kwestionariuszowego są podatne na zafałszowania. Kolejne ograniczenie wynika z doboru analizowanych zmiennych. W tym miejscu słabsze strony przeprowadzonych badań wskazują na możliwe kierunki dalszych poszukiwań. Warto by poszerzyć zakres badań np. o pomiar nasilenia stresu, o pomiar sensu życia oraz analizę wydarzeń życiowych – wszystko to są ważne zmienne w okresie adolescencji.

Kwestia wydarzeń życiowych dotyczy nie tylko faktów poprzedzających wystąpienie zachowań ryzykownych, ale powinna obejmować wszechstronną analizę biografii. W tej mierze potrzebne są dogłębne studia polegające na analizie przypadków, co może dać pełniejszy obraz podejmowania zachowań ryzykownych przez młodzież i pomoc w uświadomieniu sobie indywidualnych dróg przejścia przez okres adolescencji.

Cenne byłyby w szczególności badania podłużne, pozwalające śledzić poszczególne etapy tego procesu. Grupy wyróżnione przy pomocy analizy skupień sugerują potrzebę dalszych badań tego rodzaju.

Po pierwsze, wydaje się ciekawe, jaka jest subiektywna interpretacja różnych wydarzeń życiowych i przemian zachodzących w życiu młodzieży u przedstawicieli poszczególnych grup? Odpowiedzi na te pytania być może uda się uzyskać poprzez analizę materiału idiograficznego.

Po drugie, warto jest przeprowadzić badania podłużne celem stwierdzenia dynamiki zmian w funkcjonowaniu osobowości u ofiar różnego typu przemocy wczesnodziecięcej. W tych badaniach warto brać pod uwagę sposób interpretacji faktów z historii życia.

Po trzecie, warto przypomnieć o znaczeniu badań interdyscyplinarnych nad zagadnieniem zachowań ryzykownych w grupie młodzieży oraz przemocy wobec dzieci. Tego rodzaju badania stwarzają szansę globalnego ujmowania czynników i przemian psychologicznych, społecznych i biologicznych, dzięki czemu możliwy jest pełniejszy wgląd w badane problemy, a jednocześnie unika się ryzyka tłumaczenia złożonych zjawisk przy pomocy jednego rodzaju przyczyn. Perspektywa cyklu życia znacznie wybiega poza statyczny obraz osobowości, stwarzając podstawy do badania zmian w sposobie funkcjonowania i adaptacji w różnych okresach życia ofiar przemocy wczesnodziecięcej. Analizy tego typu warto wzbogacić o eksplorację znaczeń, jakie ofiara przemocy nadaje wydarzeniom życiowym i poszczególnym składnikom osobistego doświadczenia, skutkiem czego zmieniają się przekonania, wartości i sposoby funkcjonowania psychospołecznego osoby.

Podejście integracyjne stwarza szansę na wieloaspektowe i dogłębne poznanie przemian związanych z adolescencją, podejmowaniem zachowań ryzykownych oraz przemocą wczesnodziecięcą, stosownie do złożoności tych zjawisk.

Literatura

- Behl L. E., Conyngham H. A., & May P. F. (2003). Trends in child maltreatment literature. *Child Abuse & Neglect*, 27, 215-229.
- Bifulco A., Moran P. M., Baines R., Bunn A., & Stanford K. (2002). Exploring psychological abuse in childhood: II. Association with other abuse and adult clinical depression. *Bulletin of the Menninger Clinic*, 66 (3), 241-258.
- Briere J. N. (1992). *Child abuse trauma: theory and treatment of lasting effects*, Sage, Newbury Park.
- Bryer J. B., Nelson B. A., Miller J. B., & Kol P. A. (1987). Childhood sexual and physical abuse as factors in adult psychiatric illness. *American Journal of Psychiatry*, 144 (11), 1426-1430.
- Brzozowska A. (2004). Krzywdzenie dzieci jako czynnik ryzyka zachowań samobójczych – przegląd literatury. *Psychiatria Polska*, 25 (1), 29-36.
- Cekiera Cz. (1985a). Patologia rodziny w środowisku narkomanów, alkoholików i samobójców. *Zdrowie Psychiczne*, 2.

- Crittenden P. (1988). Family and dyadic patterns of functioning in maltreating families. In: K. Brown, C. Davies, & P. Stratton (eds.), *Early prediction and prevention of child abuse*, Chichester: Wiley.
- De Young M. (1982). *The sexual victimization of children*, McFarland, Jefferson.
- Farmer E., & Owen M. (1995). *Child protection practice: Private risk and public remedies – decision making, intervention and outcomes*. London: Protection Work HMSO.
- Herman J. L. (1981). *Father-daughter incest*, Harvard University Press, Cambridge.
- Hund A. R., & Espelage D. L. (2006). Childhood emotional abuse and disordered eating among undergraduate females: Mediating influence of alexithymia and distress, *Child Abuse & Neglect*, 30 (4), 393-407.
- Kent A., & Waller G., (2000). Childhood emotional abuse and eating psychopathology. *Clinical Psychology Review*, 20, 887-903.
- Kent A., Waller G., & Dagnan D. (1999). A greater role for emotional than physical or sexual abuse in predicting disordered eating attitudes: The role of mediating variables. *International Journal of Eating Disorders*, 25, 159-167.
- Moran P. B., Vuchinich S., & Hall N.K. (2004). Associations between types of maltreatment and substance use during adolescence. *Child Abuse & Neglect*, 28, 565-574.
- Ney P. G., Fung T., & Wickett A. R. (1993). *Child neglect: The precursor to child abuse* pre – and perinatal psychology. *Pre- & Perinatal Journal*, 8 (2), 95-112.
- Miller B. A., & Downs W. R. (1995). Violent victimization among women with alcohol problems. In: M. Galanter (red.), *Recent developments in alcoholism*, vol.12: Women and alcoholism. New York: Plenum, pp 267-285.
- Marek T., & Noworol C. (1987). Zarys analizy skupień – niehierarchiczne i hierarchiczne techniki skupiania. [W:] J. Brzeziński (red.), *Wielozmiennowe modele statystyczne w badaniach psychologicznych*. Warszawa-Poznań: PWN.
- Marzec-Tarasińska A. (1998). *Sytuacja rodzinna młodzieży zażywającej środki odurzające*. Stalowa Wola: Oficyna Wydawnicza Fundacji Uniwersyteckiej w Stalowej Woli.
- Piotrowski A. (1976). Niektóre psychospołeczne determinanty przyjmowania przez młodzież środków odurzających w latach 1969-1973. [W:] M. Jarosz (red.), *Wybrane zagadnienia patologii rodzinnej*. Warsaw: GUS, s. 150-151.
- Pope H. G., & Hudson J. I. (1992). Is childhood sexual abuse a risk factor for bulimia nervosa?. *American Journal of Psychiatry*, 149, 455-463.
- Root M.P. (1989). Treatment failures: the role of sexual victimization in women's addictive behavior. *American Journal of Orthopsychiatry*, 59, 542-549.
- Salter A. C. (2003). *Pokonywanie traumy. Jak zrozumieć i leczyć dorosłe ofiary wykorzystywania seksualnego w dzieciństwie*. Poznań: Media Rodzina.
- Simpson T. L., & Miller R. W. (2002). Concomitance between childhood sexual and physical abuse and substance use problems. A review. *Clinical Psychology Review*, 22, 27-77.

- Smolak L., & Murnen S. K. (2002). A meta-analytic examination of the relationship between child sexual abuse and eating disorders. *International Journal of Eating Disorders*, 31, 136-150.
- Stankowski A., (1988). *Narkomania-narkotyki-narkomani*. Katowice: Uniwersytet Śląski.
- Teicher M. H., Samson J. A., Polcari A., & McGreenery C. E. (2006). Sticks, stones, and hurtful words: relative effects of various forms of childhood maltreatment. *The American Journal of Psychiatry*, 163, 6, 993-1000.
- Thompson A. E., & Kaplan C. A. (1996). Childhood emotional abuse. *British Journal of Psychiatry*, 168, 143-148.
- Wilsnack S. C. (1984). Drinking, sexuality, and sexual dysfunction in women. In: S. C. Wilsnack, L. J. Beckman (eds.), *Alcohol problems in women*. New York: Guilford Press, pp189-227.
- Wonderlich S. A., Brewerton T. D., Jolic J., Dansky B. S., & Abbott D. W. (1997). Relationship of childhood sexual abuse and eating disorders. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 36, 1107-1115.



Marta Pawelec

Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji w Lublinie

Rola dyscypliny i dyscyplinowania w rozwoju podmiotowości dziecka. Analiza psychologiczna w świetle literatury przedmiotu

The Role of Discipline and Disciplining in the Development of Child Subjectivity. Psychological Analysis in the Light of Literature on the Subject

Streszczenie

Współcześnie, na gruncie nauk psychologicznych, pedagogicznych i szerokiej świadomości społecznej, przyjmuje się założenie, że w procesie rozwoju i wychowania przysługuje dziecku status podmiotu. Konsekwencją jest respektowanie jego podmiotowości oraz równorzędności z dorosłym. Równorzędność nie oznacza identyczności zachowań, oczekiwań i potrzeb, gdyż dziecko jest podmiotem rozwijającym swoją podmiotowość. W rozwoju potrzebne są pewne ramy i wsparcie rodzica, później wychowawcy. Narzędziem wspomagania rozwoju może stać się dyscyplina i dyscyplinowanie, często budzące negatywne emocje i sprzeciw jako surowe narzędzia restrykcji i przymusu, sprzeczne z podmiotowym traktowaniem. Przyjmując, że dyscyplina polega na ustalaniu sprawiedliwych granic, przekazywaniu zasad postępowania, wydawaniu jasnych, uprzejmych i asertywnych poleceń, udzielaniu pochwał, zachęcaniu do współdziałania i stosowaniu jednolitych konsekwencji niewłaściwego zachowania, zmienia się sposób widzenia jej użyteczności w kształtowaniu podmiotowości dziecka. Celem tej pracy jest wskazanie na dyscyplinę jako narzędzie wspierające rozwój podmiotowości, a nie wykluczające podmiotowość dziecka.

Summary

Nowadays in psychological and pedagogical sciences, as well as in wide social consciousness, there is an assumption, that in the process of development and education a child must have the status of the subject. The consequence of this premise results in adopting a strictly defined reference towards a child – respecting its subjectivity and an equal status of a child and an adult. This equality between a child and an adult doesn't mean identity of behaviour, expectations and needs. A child is a subject, but the one developing its subjectivity in a particular way. In the development of its subjectivity, a child needs certain frameworks and at first parental and later a tutor's support. The discipline and connected with it activities (disciplining) may become a valuable tool to support the development, including the advancement of a child subjectivity. The main task of this study is an attempt to answer the question how discipline and disciplining are conducive to the subjectivity development.

Słowa kluczowe: dyscyplina, dyscyplinowanie, podmiot, podmiotowość dziecka, rozwój podmiotowości.

Key words: discipline, disciplining, development of subjectivity, subject, subjectivity of child.

Wprowadzenie

Współcześnie, zarówno na gruncie nauk psychologicznych i pedagogicznych, jak i w szerokiej świadomości społecznej, przyjmuje się założenie, że w procesie rozwoju i wychowania przysługuje dziecku status podmiotu. Konsekwencją tego założenia jest przyjęcie określonego odniesienia wobec dziecka – respektowanie jego podmiotowości oraz aspektowej równorzędności między nim a dorosłym. Owa równorzędność w relacji dziecka z dorosłym nie oznacza identyczności zachowań, oczekiwań czy potrzeb. Nie może umknąć z pola widzenia fakt, że dziecko jest podmiotem, ale podmiotem wyłaniającym, i w szczególny sposób, rozwijającym swoją podmiotowość. W rozwoju podmiotowości potrzebne są mu pewne ramy oraz rozsądne wsparcie rodzica, później wychowawcy. Wartościowym narzędziem wspomagania rozwoju, w tym rozwoju podmiotowości dziecka, może stać się dyscyplina i działania dyscyplinujące, czyli dyscyplinowanie. Pojęcie dyscypliny i dyscyplinowania często budzi negatywne emocje i sprzeciw. Bywa postrzegane jako surowe narzędzie restrykcji i przymusu, czyli coś, co jest sprzeczne z podmiotowym traktowaniem drugiej osoby. Tymczasem dyscyplina polega na ustalaniu sprawiedliwych i stanowczych granic, przekazywaniu rozsądnych zasad postępowania, wydawaniu jasnych, uprzejmych i asertywnych poleceń, udzielaniu pochwał i zachęcaniu do współdziałania oraz stosowaniu jednolitych konsekwencji w przypadku niewłaściwego zachowania. W tym kontekście zmienia się sposób widzenia jej użyteczności w sferze kształtowania podmiotowości dziecka.

W niniejszym artykule podjęta jest próba odpowiedzi na pytanie o to, w jaki sposób dyscyplina i dyscyplinowanie sprzyjają rozwojowi podmiotowości. Powodem podjęcia tych analiz jest praktyka psychologiczna, praca z rodzicami dzieci w wieku przedszkolnym, którzy miewają problemy z dyscyplinowaniem swych dzieci. Powody tego są różnorodne, niekiedy jest to brak odpowiedniej wiedzy, umiejętności pedagogicznych, brak zaangażowania w aktywne wspieranie rozwoju dziecka czy nieprawidłowe postawy rodzicielskie. Uwagę zwraca fakt, iż wielu rodziców nie podejmuje prób dyscyplinowania swoich dzieci z tego względu, że obawiają się, iż zachowania dyscyplinujące mogą godzić w podmiotowość dzieci i stanowią zagrożenie dla ich obrazu siebie, poczucia własnej wartości i poczucia bycia kochanym i szanowanym.

Podmiotowość w świetle wybranych koncepcji psychologicznych

Problem podmiotowości jest złożony i niejednoznaczny. Poszczególni autorzy psychologicznych koncepcji podmiotowości w centrum swoich rozważań stawiają różne atrybuty podmiotu. W polskiej literaturze dotyczącej tego zagadnienia

możemy z łatwością dostrzec ową wielość i różnorodność. Korzeniowski (1983, 1986, 1990, 1991) zwraca uwagę na procesualny charakter podmiotowości. Według niego podmiotowość polega na tym, że działalność człowieka przebiega według jego własnych wartości i standardów. Zieliński (1983) koncentruje się nie tyle na podmiotowości, co poczuciu podmiotowości, które rozumie jako poczucie przez jednostkę sprawowania kontroli poznawczej i sprawczej. Według Danieleckiego (1983) poczucie podmiotowości pojawia się, gdy człowiek uświadamia sobie, że wpływ, jaki wywiera, jest zadowalający, ze względu na posiadane standardy oraz oczekiwania. Kofta (1983, 1989) operuje pojęciem orientacji podmiotowej. Opisuje w ten sposób styl regulacji zachowania towarzyszącego aktywności sprawczej. Tomaszewski (1985) uważa, że pojęcie podmiotowości jest nierozłączne z pojęciem przedmiotowości, ponieważ żaden obiektywny proces ani z tych, które zachodzą na zewnątrz człowieka, ani z tych, które zachodzą w nim samym, nie zależy wyłącznie od niego samego. Uchnast (1979, 1990, 2002) nawiązując do Maya dylematu egzystencjalnego, gdzie podmiotowość i przedmiotowość nie są przeciwstawne lecz komplementarne, koncentruje się na roli podmiotowego „ja”. Gurycka (1986, 1989) rozważa problem podmiotowości w kontekście wychowania. Twierdzi, że podmiotowość może być rozumiana jako podmiotowy charakter wychowania i jako cel wychowania. Babska i Shugar (1986) zwracają uwagę na podmiotową równorzędność dziecka z dorosłymi i ich rolę w urzeczywistnianiu owej równorzędności. Jarymowicz (2008) podkreśla fakt kształtowania się, rozwijania podmiotowości każdego człowieka. Akcentuje to, że podmiotowość nie jest dana, lecz kształtuje się w trakcie życia i rozwoju człowieka.

W niniejszej pracy podmiotowość pojmowana jest jako cel wychowania. W kontekście analiz koncepcji podmiotowości z zakresu psychologii, socjologii oraz antropologii kulturowej Urban (2008) uważa, że podmiotowość jest ideą utrwaloną w świadomości społecznej, która reprezentuje określony sposób myślenia o człowieku. „W jego ramach szczególną uwagę przywiązuje się do takich cech traktowanych jako atrybuty podmiotu, jak między innymi samoświadomość, świadomość, racjonalność, wolność wyboru co do własnego postępowania i związana z nią odpowiedzialność za swoje czyny oraz zdolność powodowania zmian, dotycząca zarówno własnej osobowości, jak i świata zewnętrznego” (tamże s. 11-12). Podmiotowość przejawia się w sferze orientacyjno-poznawczej, emocjonalno-motywacyjnej oraz decyzyjno-wykonawczej. „Przybiera określoną postać w rezultacie rozwoju zdolności, które nigdy nie są człowiekowi dane w pełni: proces rozwoju podmiotowości nie ma końca” (Jarymowicz 2008 s.11). Według Jarymowicz podmiotowość kształtuje się za sprawą uniwersalnych naturalnych procesów rozwojowych oraz specyficznych, własnych, celowych aktywności podmiotu (tamże). Zgodnie z takim ujęciem podmiotowość u poszczególnych ludzi osiąga różny poziom dojrzałości. Stawiając jako cel rozwoju i wychowania dojrzałą podmiotowość należy uwzględnić możliwości rozwojowe i adaptacyjne dzieci w określonym wieku, określonej fazie rozwojowej. Zarówno oczekiwania,

jak i środki oddziaływania muszą być temu podporządkowane. Jednym ze środków oddziaływania jest dyscyplina i dyscyplinowanie dziecka.

Dyscyplina i dyscyplinowanie

W proponowanym ujęciu dyscyplina polega na ustalaniu sprawiedliwych i stanowczych granic, wydawaniu jasnych, uprzejmych, asertywnych instrukcji i poleceń, udzielaniu pochwał oraz zachęcaniu do współdziałania a także stosowaniu jednolitych konsekwencji w wypadku niewłaściwego zachowania (Kast-Zahn 1999, Przetacznik-Gierowska, Tyszkowa 2002 Ilg, Ames, Baker 2003, MacKenzie 2003).

Ustalanie granic, inaczej wprowadzanie reguł postępowania w danym środowisku, jest procesem uniwersalnym, dzięki któremu dzieci uczą się obowiązujących zasad i oczekiwanych zachowań. Wyznaczane dziecku granice powinny być na tyle mocne, by ukierunkować jego aktywność, a jednocześnie na tyle elastyczne, by mu umożliwić rozwój i zmiany. Naturalne jest, że dzieci testują granice, czyli robią to, co zostało zabronione i sprawdzają, jak zareagują dorośli. Reakcja dorosłych, głównie rodziców, wyznacza granice dopuszczalnego zachowania. Jeśli słowa i działania rodziców są rozbieżne, dzieci zaczynają ignorować słowa i opierają się na tym, czego doświadczają (MacKenzie 2003). W procesie dyscyplinowania istotne jest działanie oraz postawa wychowawcy, rodzica. W pewnym sensie ważniejsze jest to, co robi, niż to, co mówi. Niemniej nie traci na znaczeniu sposób, w jaki dorosły zwraca się do dziecka, szczególnie to, w jaki sposób wydaje polecenia i instrukcje. Wychowanek chętniej, z mniejszym oporem reaguje, gdy instrukcje dawane są w sposób jasny, pozytywnie sformułowany, gdy dorosły zachowuje kontrolę głosu i mowy ciała prezentując pozytywną postawę wobec wychowanka (Fontana 1998, Ilg, Ames, Baker 2003).

Do motywowania zachowań dziecka nie wystarczają zasady lub uwagi dotyczące spodziewanego zachowania. Najskuteczniejszą metodą nauki postępowania w określony sposób jest poparcie pozytywnego zachowania, inaczej nagroda. Szczególnym rodzajem nagrody jest pochwała. Aby pochwała stanowiła odpowiednie narzędzie kształtowania zachowania, musi być adekwatna, uzależniona od zachowania i udzielona możliwie najszybciej po docenianym działaniu. Skuteczna pochwała precyzyjnie wyraża uznanie i podkreśla, jakiego aspektu aktywności, dotyczy. Istotne jest, by pochwała nie zawierała elementów sarkazmu lub cynizmu. Pochwał udziela się w każdej sytuacji dostrzeżenia postępu w zachowaniu dziecka, pozytywnej zmiany, bez czekania na zachowania perfekcyjne. Pozytywne efekty przynosi pochlebne wyrażanie się o dziecku w obecności innych. Duże znaczenie ma wskazywanie dziecku, jak samo może nagradzać się za właściwe zachowanie. Nabycie takiej umiejętności jest niezwykle wartościowe

w późniejszych fazach rozwojowych w procesie samodyscyplinowania, samorozwoju i samorealizacji (Harwas–Napierała, Trempała 2002, Ilg, Ames, Baker 2003, Herbert 2005).

W sytuacji, gdy dziecko przejawia nieodpowiednie zachowania, konieczne jest stosowanie naturalnych konsekwencji jego działania. Naturalna konsekwencja oznacza wszystko, co jest rezultatem działania bądź braku działania dziecka, bez interwencji dorosłych. Naturalne i logiczne konsekwencje uczą dzieci większej odpowiedzialności. Aby spełniały swoją rolę powinny być adekwatne do wieku dziecka i do przewinienia oraz wprowadzane natychmiast po zaistnieniu sytuacji, która do tego skłania. Kolejnym istotnym warunkiem ich skuteczności jest odpowiednia forma. Oznacza to, iż lepsze efekty przynosi stosowanie konsekwencji, które są utratą przywileju, a nie formą kary. Istotne jest, by osoba, która stosuje metodę naturalnych konsekwencji była pozytywnie usposobiona i przyjacielska. Pojawienie się wrogości czy złości w relacji – wypacza charakter i skuteczność tego podejścia do dyscypliny. Wychowawca (szczególnie dotyczy to rodziców) powinien upewnić się, czy sam jest w stanie znieść konsekwencje, które ustala dla dziecka, np. czy on sam może znieść tygodniowy zakaz oglądania telewizji przez dziecko. Pozytywną rolę odgrywa prowadzenie spokojnych rozmów z dzieckiem i ewentualnie z bliskimi mu osobami na temat tego, jak poradzić sobie z niepożądanym zachowaniem (Przetacznik-Gierowska, Tyszkowa 2002, Herbert 2005, Phelan 2005).

Cennym narzędziem kształtowania czy wyzwalania pozytywnych zachowań dziecka jest aktywne, pełne zaangażowania ze strony rodzica wspólne spędzanie czasu. Stanowi to okazję do zachęcania do współpracy w miejsce rywalizacji, do modelowania określonych postaw oraz do poznania dziecka. Pozytywnie spędzony wspólnie czas stanowi podstawę do budowania relacji i głębokiej więzi, nici porozumienia tam, gdzie dominują trudne emocje i zachowania. Jest sposobem wprowadzania i budowania pozytywnej atmosfery wychowawczej, która stanowi podstawę dla podjęcia różnorodnych działań (Babska, Shugar 1986, MacKenzie 2003, Phelan 2005, Bee 2006).

Dyscyplina i dyscyplinowanie jako narzędzie rozwoju podmiotowości dziecka – analiza literatury

W kontekście poglądu, że podmiotowość nie jest czymś danym, lecz tym, co się kształtuje w trakcie życia i u poszczególnych osób osiąga różny poziom dojrzałości (Jarymowicz 2008) oraz mając na uwadze, że dla urzeczywistnienia podmiotowości dziecka potrzebne jest wsparcie dorosłych (Babska, Shugar 1986) warto wskazać na narzędzia, metody czy środki, którymi dorośli, przede wszystkim rodzice, mogą posłużyć się, by kształtować podmiotowość dzieci. Istotnym

narzędziem, które współcześnie jest niedocenianym lub nawet odrzucanym, jest dyscyplina i dyscyplinowanie.

Podstawowym zadaniem rodzica, który pragnie urzeczywistnienia podmiotowości dziecka jest stworzenie ram dla jego aktywności, dostrzeganie zachowania, wkładu do relacji i wspólnych działań oraz znajdowanie czasu na własną interakcję z dzieckiem na zasadach podmiotowej równorzędności (tamże). Stworzenie ram dla aktywności dziecka jest pojęciem szerokim. Z pewnością obejmuje organizację czasu, przestrzeni, dostępności zabawek, sprzętów oraz osób, z którymi może wchodzić w relacje. Ramy dla jego aktywności tworzą zasady i reguły zachowania obowiązujące w domu i otoczeniu dziecka, czyli granice zachowania. Istotne jest nie tylko samo wytyczenie granic, ale konsekwentne reagowanie na ich przekroczenie przez dziecko. Dla kształtowania podmiotowości wychowanka ważne jest, by określone reguły i zasady dotyczyły także dorosłych.

Dowodem tego, iż rodzic dostrzega aktywność dziecka, jego zaangażowanie i wysiłek, są często udzielane pochwały. Stanowią sygnał, że rodzic dostrzega i docenia dziecko oraz wzmacniają u dziecka tendencję do tego typu zachowań.

Kwestia roli wspólnie spędzanego czasu została już zasygnalizowana. Jest to czynnik bezcenny w wychowywaniu, jednak nie zawsze realizowany w życiu. Prawdopodobnie przez część rodziców nie jest akceptowany, przez innych jest akceptowany i pożądanym, jednak z różnych względów realizowany niesystematycznie lub w ogóle.

Pisząc o rozwoju podmiotowości i jego ograniczeniach Jarymowicz (2008) wskazuje na rozróżnienie systemów regulacji psychicznej: automatycznego i refleksyjnego oraz obronnego i wzrostowego (transgresyjnego). Bez rozwoju podmiotowości, czyli bez przejścia od systemu regulacji automatycznego i obronnego do refleksyjnego i wzrostowego, człowiek niewiele wie o sobie, o tym, co rządzi jego zachowaniem, relacjami z innymi ludźmi. Czyni siebie najważniejszą osobą, a inni potrzebni są do zaspokajania jego potrzeb, nie może przeciwstawić się naciskom otoczenia. Rozwój podmiotowości ma związek z samoświadomością, wolą, decydowaniem o sobie, otwartością na świat, uniezależnieniem się od ograniczeń wewnętrznych i zewnętrznych. Przez ograniczenia wewnętrzne autorka rozumie naciski popędów, zbędne niepokoje, brak wglądów, egocentryzm, egoizm, brak umiaru, zniekształcenia w spostrzeganiu siebie, innych i świata. Ograniczenia zewnętrzne w tym ujęciu to bezwiedne lub bezkrytyczne przejmowanie poglądów, wzorów, zależności. W konsekwencji tego uleganie wpływom, naciskom, silnej potrzebie aprobaty. Dla przezwyciężenia tego typu ograniczeń istotny jest rozwój określonych zdolności, aktywność ukierunkowana na ich wykorzystanie, a w przypadku dzieci szczególnego znaczenia nabiera odpowiednie wsparcie ze strony dorosłych (Harwas-Napierała, Trempała 2002, Przetacznik-Gierowska, Tyszkowa 2002, Bee 2006, Jarymowicz 2008).

Użytecznym narzędziem rodziców wspierających dzieci w tym procesie może być dyscyplina i dyscyplinowanie. Wyznaczenie dziecku jasnych granic stwarza

ramy, tworzy bezpieczne warunki dla testowania samodzielności, podejmowania różnego typu aktywności, sprawdzania się w różnych rolach, „przymierzania” różnych osobowości, inaczej kształtowania tożsamości. Jednocześnie jest to podejmowanie działań w odniesieniu do reguł, zasad, wartości oraz konieczności respektowania ich. Eliminuje to sytuacje, gdy chwilowe nastawienie czy emocje rodziców są wyznacznikiem poprawnego czy dobrego zachowania. Ponoszenie konsekwencji własnych działań lub ich zaniechania uczy tego, że wolność niesie ze sobą odpowiedzialność, konieczność stawienia czoła, czasem naprawienia tego, w czym zawiodło się siebie lub innych. Dziecko uczy się tego, że każde działanie lub jego brak rodzi określone efekty. Pochwały dają radość, energię i motywację do kolejnych działań. Informują, że rodzice widzą i doceniają dziecko. Pochwały pomagają w utrwaleniu określonych zachowań, uczą aktywności podejmowanej z innych powodów niż unikanie kary.

Ogromne znaczenie w rozwijaniu podmiotowości ma jasne, asertywne wydawanie instrukcji, poleceń oraz taki właśnie sposób komunikacji. Taki sposób komunikacji jest jednym z elementów pozytywnej dyscypliny. Czarnawska (2006) rozróżnia dwa sposoby komunikacji, egotyczną i pozytywną. Komunikacja egotyczna to taki rodzaj komunikacji, który jest nastawiony wyłącznie na realizowanie własnych celów. Świat, osobowość, potrzeby i punkt widzenia partnera nie są przedmiotem zainteresowania ani troski. Nie szuka się z nim porozumienia, lecz stara się go sobie podporządkować i ugruntować swoje poczucie mocy wobec niego. Partner traktowany jest wyłącznie (co jednak nie znaczy, że zawsze w pełni świadomie) jako element rozgrywki. Dewizą komunikacji egotycznej jest takie działanie, aby partner musiał zrobić to, do czego jest nakłaniany. Działanie w komunikacji egotycznej skierowane jest głównie na wzbudzanie emocji partnera. Techniki stosowane w tym typie komunikacji to: konsekwentne wprowadzanie w podświadomość partnera przekonania o jego słabości i niemocy, głupocie, braku kompetencji, rozeznania, doświadczenia itp., niekorzystne porównywanie z innymi, pomniejszanie sukcesu oraz wprowadzanie poczucia winy. Wykorzystuje się tkwiący w człowieku lęk lub wzbudza się nowe obszary lęku.

Komunikacja pozytywna to taka, która w centrum uwagi stawia porozumienie. Dominuje w niej chęć nawiązania kontaktu z drugim człowiekiem, zrozumienia jego intencji i interpretacji spraw, poznania świata, jego odczuć oraz motywacji. Akceptuje się odrębność świata partnera. Istotą komunikacji pozytywnej jest podejmowanie takich działań, aby partner chciał zrobić to, do czego jest nakłaniany. Działanie w komunikacji pozytywnej skierowane jest na intelekt i wolę partnera. Koncentruje się na: zachęcaniu do podejmowania decyzji, zachęcaniu do podejmowania właściwych działań, do współpracy, niezależności i rozwoju. Rodzic, który chce wspierać rozwój podmiotowości dziecka powinien zachować standardy komunikacji pozytywnej. Tylko stosując komunikację pozytywną, będzie kształtować osoby mające obiektywne poczucie własnej wartości, samodzielne, niezależne i odpowiedzialne, uznające samodzielność i niezależność innych ludzi.

Osoby, dla których drugi człowiek nie będzie źródłem obaw, lęków i przedmiotem manipulacji, a stanie się kimś zasługującym na szacunek i zrozumienie.

Z przeprowadzonych analiz wyodrębnia się związek pomiędzy dyscypliną i dyscyplinowaniem dzieci a kształtowaniem, czy raczej wspomaganiem kształtowania ich podmiotowości.

Zakończenie

Inspiracją dla powstania niniejszej pracy stały się doświadczenia z praktyki psychologicznej, z pracy z rodzicami dzieci w wieku przedszkolnym. Problemem wielu rodziców zgłaszających się po pomoc psychologiczną w rozwiązaniu trudności wychowawczych – był brak rozsądnego kierowania rozwojem i wychowaniem dzieci. Z większości rozmów z nimi wynikało, że nie potrafią lub nie chcą podejmować zdecydowanych działań wychowawczych wobec własnych dzieci. Pytanie o dyscyplinowanie dzieci często budziło zaniepokojenie lub opór. Niektórzy z rodziców wyrażali nawet obawy, że dyscyplinowanie dzieci, w ich opinii, godzi w podmiotowość, a nawet godność dzieci oraz kojarzy się z surowością i brakiem serdeczności. W kontekście takich doświadczeń zostały podjęte analizy literatury psychologicznej i pedagogicznej dotyczącej zagadnień podmiotowości oraz dyscypliny. Celem niniejszych analiz jest wskazanie na użyteczność dyscypliny i dyscyplinowania w rozwoju podmiotowości u dzieci. Realizacja tego zadania polegała na wskazaniu atrybutów podmiotowości oraz warunków jej rozwoju i zestawienie ich ze wszystkimi elementami dyscypliny. Działania te pozwoliły na zrealizowanie stawianego celu. Podkreślić należy, że dokonano tego w oparciu o analizę literatury.

Literatura

- Babska Z., Shugar G.W. (1986) *Idea dwu-podmiotowości interakcji dorosły-dziecko w procesie wychowania w pierwszych latach życia*. Raporty Sekcji Psychologii KUL. Lublin: Na prawach rękopisu.
- Bee H. (2006). *Psychologia rozwoju człowieka*. Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.
- Biela A., Łoboda M. (1987). *Poczucie podmiotowości jako psychologiczny wskaźnik humanizacji pracy*. *Przegląd Psychologiczny*, 30, 817-839.
- Czarnawska M.M. (2006). *Przyjazne porozumiewanie się*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Daniecki W. (1983). *Poczucie podmiotowości i jego uwarunkowania organizacyjne*. W: K. Korzeniowski, R. Zieliński, W. Daniecki (red.). *Podmiotowość*

- jednostki w koncepcjach psychologicznych i organizacyjnych, 9-75. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Fontana D. (1998). *Psychologia dla nauczycieli*. Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.
- Gurycka A. (1986). *Systemy wartości młodzieży licealnej (1978) a oddziaływania szkoły*. Warszawa: Wydawnictwo UW.
- Gurycka A. (1989). *Podmiotowość – postulat dla wychowania*. W: A. Gurycka (red.). *Podmiotowość w doświadczeniach wychowawczych dzieci i młodzieży*, 14-24. Warszawa: Wydawnictwo UW.
- Harwas-Napierała B., Trempała J. (2002). *Psychologia rozwoju człowieka*. Tom 3. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Herbert M. (2005). *Co wolno dziecku*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Ilg F. L., Bates Ames L., Baker S. M. (2003). *Rozwój psychiczny dziecka od 0 do 10 lat*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Jarymowicz M. (2008). *Psychologiczne podstawy podmiotowości*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kast-Zahn A. (1999). *Każde dziecko może nauczyć się reguł*. Poznań: Media Rodzina.
- Kofta M. (1983). *Wolność wyboru*. W: X. Gliszczyńska (red.). *Człowiek jako podmiot życia społecznego*, 103-129. Wrocław: PAN.
- Kofta M. (1989). *Orientacja podmiotowa: zarys modelu*. W: A. Gurycka (red.). *Podmiotowość w doświadczeniach wychowawczych dzieci i młodzieży*, 35-58. Warszawa: Wydawnictwo UW.
- Korzeniowski K. (1983). *Podmiotowość człowieka. Metateoretyczne ramy teorii*. W: K. Korzeniowski, R. Zieliński, W. Daniecki (red.). *Podmiotowość jednostki w koncepcjach psychologicznych i organizacyjnych*, 9-72. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Korzeniowski K. (1986). *Ku pojęciu poczucia alienacji*. *Przegląd Psychologiczny*, 29, 345-372.
- Korzeniowski K. (1990). *O dwóch psychologicznych podejściach do problematyki alienacji. Próba syntezy*. *Przegląd Psychologiczny*, 33, 121-144.
- Korzeniowski K. (1991). *Poczucie podmiotowości – alienacji politycznej: uwarunkowania psychospołeczne*. Poznań: Wydawnictwo Nakom.
- MacKenzie R. (2003). *Kiedy pozwolić? Kiedy zabronić?* Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Pawelec M. (1998). *Przegląd współczesnych psychologicznych koncepcji podmiotowości*. W: P. Francuz, P. Oleś, W. Otrębski (red.). *Studia z psychologii w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim*, 71-86. Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL.
- Phelan T. W. (2005). *Skuteczna dyscyplina*. Warszawa: K. E. Liber

- Przetacznik-Gierowska M., Tyszkowa M. (2002). *Psychologia rozwoju człowieka*. Tom 1. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Schiller P., Bryant T. (2004). *Wychowuj mądrze. Naucz dziecko podstawowych 16 wartości*. Warszawa: Wydawnictwo K. E. Liber.
- Tomaszewski T. (1985). Człowiek jako podmiot i człowiek jak przedmiot. W: J. Reykowski, O. W. Owczynnikowa, K. Obuchowski (red.). *Studia z psychologii emocji, motywacji i osobowości*, 61-73. Wrocław: ZN im. Ossolińskich.
- Uchnast Z. (1979). Koncepcja człowieka w ujęciu psychologów humanistycznych. *Częstochowskie Studia Teologiczne*, 7, 435-457.
- Uchnast Z. (1990). Problem podmiotowości w ujęciu psychologicznym. *Przegląd Psychologiczny*, 33, 41-57.
- Uchnast Z. (2002). Psychologiczne koncepcje zintegrowanego rozwoju człowieka. W: R. Jaworski (red.). *Rozwój zintegrowany*, 9-22. Płock: Płocki Instytut Wydawniczy.
- Urban O. (2008). Podmiotowość jednostki ludzkiej jako przedmiot badań nauk humanistycznych. Poznań: Bogucki Wydawnictwo Naukowe.
- Zieliński R. (1983). Koncepcja poczucia podmiotowości na tle teorii i badań psychologii społecznej. W: K. Korzeniowski, R. Zieliński, W. Daniecki (red.). *Podmiotowość jednostki w koncepcjach psychologicznych i organizacyjnych*, 77-125. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

Marzena Ożarowska
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Wykorzystywanie seksualne dziecka: istota zjawiska, objawy, skutki

Child sexual abuse: essence, symptoms, and results

Streszczenie

Celem artykułu jest prezentacja kluczowych problemów wykorzystywania seksualnego dziecka. Przedstawione zostały: rozmiary zjawiska, jego istota, objawy i skutki. Zaprezentowano także różnorodne uczucia jakich doznaje dziecko – ofiara molestowania.

W artykule poświęcono również uwagę zjawisku transmitowania przemocy z pokolenia na pokolenie, co wskazuje, iż doświadczenie nadużycia seksualnego jest nie tylko mocno urazowym przeżyciem dla dziecka, ale również dotyka szerszego kręgu osób i stąd jest czynem o dużej szkodliwości społecznej.

Summary

This article is aimed to introduce key problems of the child sexual abuse. It presents the scale of the phenomenon, its essence, symptoms and results. There are also presented various feelings experienced by the child-victim of molesting. The author shows the problem of violence transmission from the generation to another which indicated that sexual abuse is not only a strongly traumatic experience for the child, victim but concerns a wider pool of people. Moreover, social noxiousness of such act is considerable.

Słowa kluczowe: wykorzystywanie seksualne, przemoc seksualna, transmitowanie przemocy.

Key words: sexual abuse, sexual violence, violence transmission.

Problem wykorzystywania seksualnego jest jednym z najpoważniejszych zjawisk patologii społecznej. W istotny sposób wpływa zarówno na aktualne życie ofiary, jak i na jej przyszłość. Ponieważ ma charakter ukryty, stąd jest tylko szacowany, a rzeczywiste wskaźniki jego rozmiaru zaniżone. Wiele dzieci dotkniętych traumą wykorzystania jest zbyt przerażonych, wystraszonych, zawstydzonych i zakłopotanych, aby komuś o tym powiedzieć. Obawia się także braku społecznej akceptacji.

Starowicz (1992) na podstawie przeprowadzonych badań podaje, że 14,4% dziewczynek i 3,9% chłopców doświadczyło przemocy seksualnej. W Stanach Zjednoczonych liczba stwierdzonych i podejrzewanych przypadków nadużyć wobec dzieci rosła w latach 80-tych przeciętnie o 10 % rocznie (Finkelhor, 1991). Tłumaczy się to faktem wzrostu publicznego zainteresowania zjawiskiem wykorzystania seksualnego i większą świadomością społeczną.

W opublikowanym w 1986r. raporcie Światowa Organizacja Zdrowia stwierdziła, iż obniża się wiek ofiar i rośnie skala problemu. Dziewczynki w stosunku do chłopców wykorzystywane są o wiele częściej: od 50 do 70% (Glaser, Frosh, 1995). Natomiast u chłopców wykorzystywanie częściej związane jest z przemocą fizyczną niż w przypadku dziewczynek. Oni także doświadczają surowszych form nadużyć seksualnych (Watkins, Bentovim, 1992).

Ocenia się, że na 4 przypadki w 3 sprawca jest znany dziecku. Może nim być rodzic, dziadek, wujkowie, brat, ojczym, opiekunka, wychowawca, trener, nauczyciel. Zatem osoba, z którą dziecko jest w jakiś sposób emocjonalnie związane, od niego zależne. Osoba, która jest dla niego ważna lub ma nad nim władzę, czy przewagę. Przewaga ta dotyczy wieku, stopnia rozwoju oraz wynika z relacji pomiędzy sprawcą a dzieckiem. Są to relacje władzy, sprawowania opieki.

Zdecydowanie ogromną większość sprawców stanowią mężczyźni. Zgodnie z wynikami badań krzywdzenie seksualne dziecka jest fenomenem wiążącym się z męskim seksualizmem (Glaser, Frosh, 1995). Natomiast uważa się, iż udział kobiet sprawców jest nieoszacowany i wyższy niż się to podaje. Finkelhor (1984) stwierdził na podstawie przeprowadzonych badań, iż ojczymowie wykorzystują swoje córki 5 razy częściej niż naturalni ojcowie. Zbliżone wyniki podaje Russell (1983), iż 1 na 6 kobiet została wykorzystana w okresie dzieciństwa przez ojczyima. Natomiast w przypadku biologicznych ojców doświadczenie takie przeżyła 1 kobieta na 40.

W swoich badaniach Finkelhor (1984) wskazuje, że bardziej na przemoc seksualną narażone są dziewczynki z rodzin żyjących w ciągłym stresie, wyrastające w atmosferze braku fizycznej otwartości, słabo chronione przez matki i narażone na kontakt z promiskuitycznym mężczyzną.

Definiowanie wykorzystywania seksualnego dziecka

W literaturze przedmiotu dotyczącej problemu włączania dziecka w aktywność seksualną używa się zamiennie różnej terminologii:

- wykorzystywanie seksualne
- molestowanie seksualne
- krzywdzenie seksualne
- przemoc seksualna
- nadużycie seksualne

Faller (1988) definiuje wykorzystywanie seksualne jako „każdy akt pomiędzy osobami o różnym stopniu rozwoju, którego celem jest seksualna gratyfikacja osoby na wyższym stopniu rozwoju”. Natomiast Brytyjski Komitet ds. Wykorzystywania Seksualnego Dzieci proponuje następującą definicję: *Za dziecko seksualnie wykorzystywane uznać można każdą jednostkę w wieku bezwzględnej ochrony, jeśli osoba dojrzała seksualnie, czy to przez świadome działanie, czy też przez zaniedbywanie swoich społecznych obowiązków lub obowiązków wynikających ze specyficznej odpowiedzialności za dziecko, dopuszcza się zaangażowania dziecka w jakąkolwiek aktywność natury seksualnej, której intencją jest zaspokojenie osoby dorosłej.*

Dziecko odnośnie przemocy seksualnej definiowane jest przez odwołanie się do kryteriów prawnych. Kodeksy karne poszczególnych krajów dokładnie określają granicę wieku, poniżej której kontakty o charakterze seksualnym uznawane są za wykorzystywanie seksualne. Według polskiego kodeksu prawa karnego jest nią osoba poniżej 15 roku życia, a więc „w wieku bezwzględnej ochrony”.

Zaś Baker i Duncan (1985, s. 459) uważają, że wykorzystywanie seksualne jest to wciąganie dziecka przez osobą seksualnie dojrzałą w „jakąkolwiek aktywność z zamiarem seksualnego pobudzenia drugiego człowieka. Aktywność ta może obejmować zarówno stosunek seksualny, jak i dotykanie, eksponowanie organów genitalnych, pokazywanie materiałów pornograficznych, rozmowę na tematy seksualne w erotyczny sposób”.

Z powyższej definicji wynika, iż istnieje wiele różnych sposobów aktywności seksualnej. Zatem co zalicza się do form przemocy seksualnej:

- odbywanie z dzieckiem stosunków seksualnych,
- wprowadzanie dziecku palca lub różnych przedmiotów do: pochwy, odbytu,
- dotykanie, głaskanie, całowanie różnych części ciała dziecka,
- nakłanianie dziecka do dotykania, głaskania, całowania różnych części ciała osoby dorosłej,
- oglądanie narządów płciowych dziecka,
- podglądanie dziecka,
- onanizowanie się w obecności dziecka,
- pokazywanie dziecku swoich narządów płciowych przez osobę dorosłą,

- robienie dziecku szczególnych zdjęć,
- pokazywanie dziecku materiałów pornograficznych,
- filmowanie nagiego dziecka,
- realizowanie filmów pornograficznych.

Objawy molestowania seksualnego

U ofiar nadużyć seksualnych pojawiają się symptomy, które manifestują się w różny sposób. Udowodniono, że nie występuje specyficzny syndrom wykorzystania, charakterystyczny dla dzieci (Kendall-Tackett i in., 1993). Objawy jakie występują, stanowią szeroki zbiór różnorodnych zachowań, zaburzeń somatycznych czy stanów emocjonalnych. Wśród nich wyróżnić można symptomy specyficzne i niespecyficzne. Objawy takie jak: ciąża, obecność plemników w ciele dziecka, czy choroby przenoszone drogą płciową, stanowią ewidentny, jednoznaczny i niepodważalny fakt, że miało ono kontakt seksualny. Natomiast większość symptomów, które często towarzyszą molestowaniu seksualnemu, nie jest specyficzna. Oznacza to, że mogą one występować również z innych powodów, np. alkoholizm i patologia w rodzinie, rozwód rodziców, przeżywanie stresu, co utrudnia prawidłowe rozpoznanie.

Beisert (2004) w oparciu o wyniki badań Kendall-Tackett oraz Lwa-Starowicza zaproponowała następującą klasyfikację objawów wykorzystania seksualnego dziecka:

1. Specyficzne objawy somatyczne:
 - urazy zewnętrznych narządów płciowych
 - uroki odbytu i okołodbytnicze
 - urazy pochwy, przerwanie błony dziewiczej
 - infekcje
 - ciąża
2. Niespecyficzne objawy somatyczne:
 - bóle głowy
 - bóle brzucha
 - nudności
 - wymioty
3. Uogólnione objawy psychologiczne:
 - zaburzenia snu
 - lęki nocne, koszmary senne
 - lęki, fobie
 - depresja, przygnębienie
 - niska samoocena

4. Zaburzenia zachowania:
 - agresja
 - przestępczość
 - problemy szkolne
 - nadpobudliwość ruchowa
 - zachowania agresywne (niedojrzałe)
 - zachowania autodestrukcyjne
 - izolacja od wybranych osób (otoczenia)
5. Zaburzenia seksualne:
 - erotyzacja
 - patologiczna masturbacja
 - zachowania prowokujące (dorosłych, rówieśników)
 - twórczość erotyczna dziecka, słownictwo
6. Objawy złożone

Tak szerokie spektrum symptomów wskazuje na możliwość różnorodnego ich współwystępowania. Zatem znajomość objawów oraz wnikliwa obserwacja zachowania dziecka i słuchanie tego co mówi, ułatwia rozpoznanie wykorzystania seksualnego. Dobrym wskaźnikiem – jak pisze Beisert (2004) – zwiększającym prawdopodobieństwo nadużycia jest adekwatność objawów w stosunku do wieku dziecka, a także łączenie się ze sobą symptomów pochodzących z różnych podgrup zaburzeń somatycznych, psychologicznych behawioralnych. Przy czym należy pamiętać, iż występowanie tylko jednego objawu nie zmniejsza prawdopodobieństwa wykorzystania.

Doznawane uczucia

Doświadczenie przemocy seksualnej jest mocno urazowym przeżyciem, zwłaszcza dla dziecka. Odpowiedzią na nie są różnorodne uczucia, jakie mu towarzyszą. Najczęściej są to:

- strach,
- lęk,
- przerażenie,
- poczucie winy,
- wstyd,
- złość,
- gniew,
- poczucie pustki,
- samotność,
- smutek,

- przygnębienie,
- poczucie zagubienia,
- poczucie bezsilności i bezradności,
- poczucie zbrukania, bycia złym,
- przyjemność.

O doświadczanych przez dziecko emocjach, o pustce, przerażeniu i samotności oraz sposobach radzenia z nimi Herman (1999, s. 106) pisze *„dziecko uwięzione w wykorzystującym je środowisku staje przed przerażającym zadaniem adaptacji. Musi znaleźć sposób na zachowanie zaufania do ludzi, którzy nie są tego zaufania godni, poczucia bezpieczeństwa w sytuacji, która stanowi zagrożenie, poczucia kontroli w warunkach całkowicie nieprzewidywalnych, siły – w obliczu swojej zupełnej bezradności. Nie będąc jeszcze w stanie zadbać o swoje potrzeby ani się bronić, dziecko musi kompensować sobie brak opieki i ochrony ze strony dorosłych za pomocą jedynego narzędzia, którym dysponuje – niedojrzałego systemu obrony psychicznej.”* Narażanie dziecka na tak wielką traumę jest czymś niezwykle okrutnym, zwłaszcza jeśli czyni to rodzic.

Dziecko wykorzystywane seksualnie często boi się sprawcy, który stosuje wobec niego przymus, groźbę i szantaż. Groźby mogą dotyczyć samego dziecka, jego bliskich lub hodowanych przez niego zwierząt. Mówi np.: „jeśli wyjawisz nasz sekret, zabiję cię” albo „gdy komuś powiesz, pójdziesz do domu dziecka” lub „jak mama się dowie, to przestanie cię kochać i wyrzuci z domu”, „zabiję twojego psa”, itp. W dziecku narasta przekonanie, że to co się stało jest straszne, ale jeszcze gorsze może dopiero się stać, jeśli komuś powie. Tajemnica ta jest dla niego kolejnym źródłem lęku. Bywa i tak, że ofiara nie przeżywa strachu przed sprawcą. Ma to miejsce wówczas, kiedy ten omotuje, uwodzi i zaspokaja potrzeby emocjonalne dziecka. Wykazuje zainteresowanie nim i jego sprawami, aby zdobyć zaufanie.

Bardzo częstym uczuciem, które towarzyszy dziecku jest obwinianie się. Poszukuje ono, bez względu na wiek, winy w sobie samym, w swoim zachowaniu. Uważa, że nie było dość dobre i grzeczne. Do poczucia winy przyczynia się także uczestnictwo w zakazanej działalności, w „złym” akcie, w złamaniu tabu. Rodzi to także uczucie wstydu. Sprawca chcąc przerzucić odpowiedzialność na ofiarę, sprawia, iż dziecko czując się winne, milczy. To poczucie współodpowiedzialności staje się istotnym źródłem poczucia winy. Niektóre dzieci są obwiniane za to, że nie powiedziały „nie” i że nic nie zrobiły, aby nie dopuścić do nadużycia. Większość czuje się sparaliżowana i zażenowana. Starszym dzieciom towarzyszy myśl, iż mogły się obronić. Skoro tego nie zrobiły, czują się jeszcze bardziej winne. Dodatkowym źródłem poczucia winy może być świadomość, że sprawca nadużycia został aresztowany. Praktyka wskazuje, że im dłużej trwało wykorzystywanie, tym silniejsze i głębsze jest przeżywane przez dziecko poczucie winy i tym trudniej przychodzi mu uporanie się z nim.

Wiele z nich myśli o sobie w kategoriach czegoś wstrętnego (Herman, 1999), niegodziwego, zepsutego, przepełnionego złem. Ma poczucie braku własnej war-

tości. Powoduje to smutek i przygnębienie. Doświadczane negatywne emocje pogłębiają poczucie samotności dziecka. Zwłaszcza dotyczy to tych, które krzywdzone są przez osoby bliskie. Te zaś zamiast zapewnić mu poczucie bezpieczeństwa, miłości, troski skazują na cierpienie i urazowe przeżycia. Kaziroddstwo stanowi bowiem najbardziej zawstydzającą i przerażającą formę przemocy. Burzy zaufanie do ludzi. Dziecko czuje się wówczas bezradne, bezbronne i opuszczone, pozbawione jakiegokolwiek ochrony. Stan ten potęguje społeczna izolacja ofiary ze strony sprawcy, który w ten sposób wymusza zachowanie tajemnicy i zapewnia sobie całkowitą kontrolę. Sprawia to, że dziecko nie ma z kim porozmawiać, komu ujawnić swą tajemnicę i samo musi dźwigać ciężar traumy. W szczególnie trudnej sytuacji są te ofiary, które obwiniane są przez rodzinę, że opowiedziały o wszystkim.

Niektóre z krzywdzonych dzieci doznają uczucia złości, gniewu, marzą o zemście. Są pełne wściekłości i czasami bywają agresywne. Głębokie poczucie wewnętrznego zła staje się rdzeniem, wokół którego kształtuje się tożsamość dziecka wykorzystywanego (Herman, 1999). Doznawanie powyższych uczuć przekonuje je o wewnętrznym złu i przyczynia się do samopotępienia.

Czasami może zdarzyć się, iż kontakt o charakterze seksualnym stanowi dla dziecka źródło nowych, przyjemnych doznań zmysłowych. To pogłębia jeszcze dodatkowo poczucie winy, ponieważ z reguły zdaje sobie ono sprawę, że złamało jakiś zakaz i uczestniczyło w czymś zakazanym. Tak więc przeżywanie przyjemności nie ułatwia zaakceptowania tej sytuacji, wręcz przeciwnie zwiększa poczucie wstydu, odczuwanie podłości i zakłopotania.

Skutki wykorzystania seksualnego

Bycie ofiarą przemocy seksualnej, zwłaszcza dla dziecka, jest jednym z najbardziej urazowych doświadczeń. Dotyczy to każdego dziecka, a w szczególności takiego, które doznało krzywdzenia ze strony rodzica. Wykorzystanie uniemożliwia mu prawidłowy rozwój i często prowadzi do zaburzeń sfery emocjonalnej, społecznej i seksualnej. Wiele osób skutków traumy doświadcza nie tylko w okresie dzieciństwa, ale również w dorosłym życiu.

W związku z tym skutki wykorzystania seksualnego dzieli się na:

- wczesne, bezpośrednie
- odległe

Typ i zakres następstw przemocy seksualnej determinują następujące czynniki (Harasim, 1999): okres trwania przemocy, rodzaj relacji, typ przemocy i reakcja na przemoc. Do następstw bezpośrednich, wczesnych Rostain i Shumwag (za: Starowicz, 2000) zaliczają:

- *objawy behawioralne typu acting out* (nadpobudliwość, agresywność) oraz *typu acting in* (regresywne zachowania, zaburzenia psychosomatyczne),
- *zaburzenia emocjonalne* (lęki, depresje, samodestrukcja),
- *zaburzenia poznawcze* (zaburzenia myślenia, problemy z nauką),
- *zaburzenia interpersonalne* (konflikty, problemy rodzinne, zanik autorytetów).

Natomiast występowanie odległych skutków wykorzystywania seksualnego Bentovim (1990) i Miller (1990) wiąże z młodym wiekiem ofiary, wielopostaciowymi formami, wielokrotnymi aktami przemocy i ich urazowym przebiegiem oraz ignorowaniem nadużycia przez członków rodziny.

Z literatury przedmiotu wynika, że do odległych następstw molestowania seksualnego należą:

- negatywna samoocena, również w zakresie seksualnego funkcjonowania (Finkelhor, 1984),
- depresja (Stein 1988, Gold i in., 1994, Peters 1988),
- stany lękowe (Gold i in., 1994),
- bezsenność,
- osobowość borderline (Herman i in., 1989),
- przewlekłe bóle miednicy u kobiet (Walker i in., 1988),
- dysocjacyjne zaburzenie tożsamości (Coons, 1986),
- zespół stresu pourazowego – tym wyższy jego poziom, im bardziej wymuszony jest kontakt seksualny i im więcej w nim elementów brutalności (Popiszyl, 2005),
- zaburzenia tożsamości płciowej,
- uzależnienia (Browne, Finkelhor, 1986),
- skłonność do złych nastrojów,
- fobie,
- zaburzenia seksualne, np.: promiskuityzm, awersja seksualna, dyspareunia (Bass, Davis, 1988; Browne, Finkelhor, 1986).

Na podstawie przeprowadzonych badań dotyczących odległych następstw przemocy seksualnej u mężczyzn Michael Myers (za: Lew-Starowicz 2000) stwierdził, że u wielu z nich ujawniły się homo- i biseksualizm, impotencja, fobie seksualne oraz problemy z postawami wobec swojego ciała. Zaś u kobiet Gloria Bachman (za: Lew-Starowicz 2000) wskazuje na: zaburzenia snu, bóle głowy, otyłość, depresję, lęki, zaburzenia miesiączkowania, brak orgazmu, chroniczne bóle miednicy.

Jak wskazują badania i doświadczenia kliniczne, seksualne wykorzystywanie w dzieciństwie może mieć zarówno krótko-, jak i długotrwałe konsekwencje. Finkelhor (1988) proponuje, aby następstwa te, powstałe w psychice dziecka, oceniać na podstawie modelu „czterech dynamicznych czynników traumatyzujących”:

- I. urazogennej seksualizacji;

- II. zdrady zaufania;
- III. stygmatyzacji lub oskarżania;
- IV. bezsilności.

Glaser i Frost (1995) dodają jeszcze dwa ważne elementy: poczucie izolacji i strachu wynikające z sekretne go charakteru zjawiska i zakłopotanie przeżywane przez dziecko wykorzystywane seksualnie.

Są i tacy badacze, według których doświadczenie kontaktów seksualnych przez dziecko nie wyrządza mu krzywdy, jest nieistotne dla jego rozwoju i nie powoduje negatywnych następstw. Szczególnie dotyczy to wyników dawnych badań prowadzonych przed 1980 rokiem (Salter, 2003). Przykładem takiego stanowiska jest stwierdzenie Brunolda (1964, s. 8): „*Utrzymywanie się psychologicznych ran wskutek napaści seksualnych w dzieciństwie, jest zjawiskiem niezwykle rzadkim*”.

Aktualnie uważa się, iż najużyteczniejsze są te badania, które próbują zidentyfikować dzieci narażone na wysokie ryzyko późniejszej patologii i starają się zrozumieć, co powoduje, że u jednych rozwijają się zaburzenia, zaś u innych nie.

Jednak praktyka wielu klinicystów, w tym również autorki oraz liczne badania wskazują, iż kontakt o charakterze seksualnym dziecka z osobą dorosłą lub starszą od siebie jest dla niego wydarzeniem traumatycznym.

Cotgrove i Kolvin (1994) dokonali podsumowania różnych badań i obserwacji ukazujących trwale skutki wczesnego molestowania seksualnego na późniejsze życie ofiary. W związku z tym te liczne, negatywne wpływy podzielili na cztery grupy:

1. skutki psychologiczne, np.: chroniczna depresja, uporczywe lęki, poczucie winy i in.;
2. zaburzenia w zachowaniu, np.: skłonności do samouszkodzeń, nadużywania środków uzależniających;
3. zaburzenia psychoseksualne, np.: promiskuityzm, nieumiejętność utrzymywania trwałych związków;
4. posttraumatyczne objawy psychiatryczne, np.: objawy z pogranicza psychozy.

Należy podkreślić, iż wyżej wymienione skutki wykorzystywania seksualnego nie zawsze i nie w każdym przypadku wystąpią w pełnej postaci. Bowi em głębokość traumy i jej następstwa zależą od wielu czynników. Są znacznie poważniejsze, gdy (Starowicz, 2000):

- dziecko było wykorzystywane wielokrotnie,
- przemoc seksualna występowała systematycznie, miała wielopostaciowe formy,
- do wykorzystania doszło w dzieciństwie,
- sprawcą była osoba bliska dziecku (zwłaszcza rodzic),
- dziecko nigdy nikomu nie opowiedziało o wykorzystaniu,
- w przebiegu wykorzystania doszło do uszkodzenia ciała dziecka,

- dziecko nie miało poczucia bezpieczeństwa w rodzinie, nie doznało z jej strony miłości, opieki i zainteresowania,
- sprawca był brutalny, agresywny i stosował najbardziej urazowe formy przemocy: kontakty oralne, analne, genitalne, dewiacyjne,
- dziecko było posądzane o świadomy współudział w zdarzeniu,
- było kilkakrotnie przesłuchiwane, badane,
- nie uzyskało (wkrótce po zdarzeniu lub potem) pomocy psychoterapeuty lub bliskich sobie osób.

Długotrwałe doświadczanie molestowania seksualnego jest szczególnie szkodliwe, gdy zostało rozpoczęte, kiedy dziecko było małe (Peters, 1988). Dla wielkości następstw wykorzystania ogromną rolę pełni podtrzymująca i wspierająca postawa otoczenia. Widzimy zatem, iż rozmiar wyrządzonej krzywdy zależy od ilości, rodzaju i głębokości skutków. Wyrządzoną szkodą są więc wszystkie następstwa wykorzystania dziecka, których doświadcza ono aktualnie, a także doświadczyło w przeszłości (na przykład poddanie się wielu badaniom lekarskim celem ustalenia przyczyn dolegliwości somatycznych).

U ofiar, które zaczęto krzywdzić już we wczesnym dzieciństwie wykryto istotny związek między doznany urazem a samookaleczeniem się i innymi formami brutalnego ataku na własne ciało (Kolk, Perry, Herman, 1991). Podobną zależność stwierdzono w odniesieniu do tendencji samobójczych (Brown, Anderson, 1991). Jak wyjaśniają autorzy, mają one na celu przerwanie nieznośnego cierpienia emocjonalnego. Z powodu głęboko utrwalonego negatywnego obrazu siebie, ofiary są skłonne kierować agresję w stosunku do siebie.

Maltretowane dziecko ma ogromne trudności z wypracowaniem spójnego obrazu siebie. W dorosłe życie wchodzi obciążone poważnymi deficytami w zakresie dbania o siebie, w sferze tożsamości i zdolności do tworzenia trwałych i stabilnych związków (Herman, 1999). Wykazuje problemy z poszanowaniem swojej intymności, ustaleniem i ochroną swoich granic psychologicznych, fizycznych, seksualnych oraz samego siebie w relacjach z drugim człowiekiem. Ma skłonność do poniżania siebie, dostrajania się do życzeń innych osób, zaspokajania ich potrzeb i skłonność do posłuszeństwa, co sprawia, iż w przyszłości może być znów łatwo wykorzystane. Przyczynia się to do bezbronności ofiary wobec tych osób, które uosabiają siłę i autorytet. Z kolei powoduje to poważne ryzyko, iż w swoim dorosłym życiu ponownie stanie się ofiarą gwałtu (Russel, 1986), molestowania seksualnego lub maltretowania. Dotyczy to zwłaszcza kobiet. Kiedy osoby te dorosną, często nadal pozwalają się krzywdzić innym i traktować siebie przedmiotowo lub traktują innych tak, jak same były traktowane w dzieciństwie. Bywa, że część z nich zostaje prostytutkami.

Chociaż osoby wykorzystywane seksualnie w przyszłości często stają się ofiarami, to również zdarza się, że niektóre z nich będą prześladowcami. Wówczas ofiara nadużyć w dzieciństwie zostaje sprawcą i jest bardziej skłonna do molestowania

wania innych (Sheldrick, 1991). Dotyczy to zwłaszcza osób płci męskiej i relacji ojciec – córka. Zaś matki, które jako dziewczynki były seksualnie krzywdzone, mniej chronią swoje dzieci przed wykorzystaniem.

Z literatury przedmiotu wynika, że skutki nadużyć seksualnych mogą obejmować pośrednio również dzieci osoby molestowanej i jej wnuki. W ten sposób następuje transmitowanie przemocy z jednego pokolenia na drugie (cykliczność przemocy) i odzwierciedla się wpływ doznanych negatywnych przeżyć z okresu dzieciństwa (Ożarowska, 2006).

Zjawisko to wskazuje, iż wykorzystywanie seksualne dotyka nie tylko dziecko – ofiarę, ale ma szerszy zasięg i jest czynem o dużej społecznej szkodliwości.

Literatura

- Baker A., Duncan S. (1985). Child sexual abuse: A study of Prevalence in Great Britain. *Child Abuse and Neglect*, 9, 457-467.
- Bass E., Davis L. (1988). *The courage to hill*. New York: Harper & Row.
- Beisert M. (2004). *Kazirodztwo*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe Scholar
- Bentorim A. (1990). *Childs Sexual Abuse within the Family*. London: Wright
- Brown G., Anderson B. (1991) Psychiatric Morbidity in Adult Inpatients with Child Histories of Sexual and Physical Abuse. *American Journal of Psychiatry*, 148, 55-61
- Browne A., Finkelhor D. (1986 b). Initial and long-term effects: A review of the research. [in:] D. Finkelhor (ed.) *A sourcebook on child sexual abuse*, 143-179. Newbury Park: Sage
- Brunold, H. (1964). Observations after sexual traumata suffered in childhood. *Excerpta Criminologica*, 11, 5-8.
- Coons P. (1986). Child abuse and multiple personality disorder: Review of the literature and suggestions for treatment. *Child Abuse and Neglect*, 10, 455-462.
- Cotgrove A., Kolvin I. (1994). The long term effects of child sexual abuse. *Hospital Update*, IX, 401-406.
- Faller K. C. (1988). *Child Sexual Abuse. An Interdisciplinary Manual for Diagnosis. Case, management and treatment*. Columbia University Press.
- Finkelhor D. (1984). *Child Sexual Abuse*. New York: Free Press.
- Finkelhor D. (1988). The Trauma of Child Sexual Abuse: Two Models. [In:] G. Wyatt, G. Powell (ed.) *Lasting Effects of Child Sexual Abuse*. London: Sage
- Finkelhor D. (1991). The Scope of the Problem. [In:] K. Murray, D. Gough (ed.). *Intervening in Child Sexual Abuse*. Glasgow: Scottish Academic Press
- Glaser D., Frosh S. (1995). *Dziecko seksualnie wykorzystywane*. Warszawa: Wydawnictwo Literackie PZWL

- Gold S., Milan L. D., Mayall A. (1994). A cross-validation study of the Trauma Symptom Checklist: The role of mediating variables. *Journal of Interpersonal Violence*, 9 (1), 12-26.
- Harasim M. (1999). Portret psychologiczny chłopca obserwowanego w celu stwierdzenia, czy jest on ofiarą wykorzystywania seksualnego (praca magisterska). Warszawa: Wydział Psychologii UW.
- Herman J. L., Perry J. C. van der Kolk, B. A. (1989). Childhood trauma in borderline personality disorder. *American Journal of Psychiatry*, 146, 490-495.
- Herman J. L. (1999). Przemoc. Uraz psychiczny i powrót do równowagi. Gdańsk: GWP.
- Kendall-Tackett, K. A., Finkelhor D. (1993). Impact of sexual abuse on children: A review and synthesis of recent empirical studies. *Psychological Bulletin*, vol.13, 1, 164-180.
- Kolk B. A., Perry J. C., Hermann J. C. (1991). Childhood Origins of Self-Destructive Behavior. *American Journal of Psychiatry*, 148, 1665-1671.
- Lew-Starowicz Z. (2000). Seksuologia sądowa. Wydawnictwo Lekarskie PZWL
- Miller A. (1990). The untouched key: Tracing childhood trauma in creativity and destructiveness. New York: Doubleday.
- Moore K. (1991). An Investigation into the Therapeutic Needs of Sexually Abused Children; unpublished Ph.D. thesis. London: University of London.
- Ożarowska M. (2006). Wpływ negatywnych doświadczeń z dzieciństwa na popełnianie przestępstw seksualnych. [w:] T.Rostowska, J.Rostowski (red.). Wokół wychowania. Łódź: Wyższa Szkoła Informatyki.
- Peters S. (1988). Child Sexual Abuse and Later Psychological Problems. [In:] G. Wyatt, G.Powell (ed.). *Lasting Effects of Child Sexual Abuse*. London: Sage.
- Pospiszyl I. (2005). Przestępstwa seksualne. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Russell D. (1983). The Incidence and Prevalence of Intrafamilial and Extrafamilial Sexual Abuse of Female Children. *Child Abuse and Neglect*, 7, 133-146.
- Salter A. (2003). Pokonywanie traumy. Poznań: Media Rodzina.
- Sheldrick C. (1991). Adult Sequelae of Child Sexual Abuse. *British Journal of Psychiatry*, 158, 55-62.
- Stein J. A., Golding J. H., Siegel J. M. (1988). Long-term psychological sequelae of Child Sexual Abuse: The Los Angeles Epidemiologic Catchment Area Study. [In:] G. Wyatt, G. Powell (ed.). *Lasting Effects of Child Sexual Abuse* (135-154). London: Sage.
- Walker E., Katon. W., Holm L. (1988). Relationship of chronic pelvic pain to psychiatric diagnoses and childhood sexual abuse. *American Journal of Psychiatry*, 145, 75-80.
- Watkins B., Bentovim A. (1992). The Sexual Abuse and Male Children and Adolescents: A review of Current Research. *Journal of Childhood Psychology and Psychiatry*, 33, 197-248.

Wojciech Ożarowski¹

Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi

Ustalenie przydatności Popperowskiej zasady falsyfikacji do oceny koncepcji osobowości autorskiej

The Usefulness of Popper's rule of Falsification to the Evaluating the Author's Personality concept

Streszczenie

Artykuł jest próbą oceny koncepcji osobowości autorskiej Kazimierza Obuchowskiego. Poszukuje odpowiedzi na pytania: Czy obraz funkcjonowania człowieka, który ukazuje ta teoria psychologiczna stanowi jednorodną całość, czy może daje tylko wyjaśnienia częściowe? Jaka jest wartość predykcyjna tej teorii? Co wnosi ta teoria do praktyki psychologicznej? Dokonano analizy teoriopoznawczej i metodologicznej teorii osobowości autorskiej za pomocą zasady demarkacji nauki opartej o kryterium falsyfikacji sformułowanej przez Karla Poppera. Celem było zbadanie możliwości osiągnięcia wzrostu znaczenia tej teorii.

Summary

The article attempts to evaluate the author's personality concept created by Kazimierz Obuchowski. It seeks answers to the following questions: Does the picture of human existence presented by this theory comprise homogenous entirety or perhaps it provides only partial explanations? What is the predictive value of this theory? What input this theory has to the psychological practice? A cognitive and methodological analysis of the author's personality concept was performed with the rule of demarcation of science, based on the criterion of falsification formulated by Carl Popper. An aim was to evaluate the possibility of increasing the significance of this theory.

Słowa kluczowe: podmiotowość, osobowość autorska, badanie teorii naukowych, krytyczna analiza teorii psychologicznej

Key words: the subjectivity, the author's personality, the investigation of scientific theories, the critical analysis of the psychological theory

¹ Autor wraz z zespołem badawczym skonstruował Kwestionariusz do Pomiaru Osobowości Autorskiej [KPOA], współpracując z Prof. Kazimierzem Obuchowskim w kierowanym przez niego Zakładzie Psychologii Osobowości w Instytucie Psychologii Akademii Bydgoskiej (obecnie: Uniwersytet Kazimierza Wielkiego).

Teoria naukowa jest jak słup wbity w ruchomy piasek, na którym buduje się całą konstrukcję, gdy słup zgnije albo się zawali pod naporem faktów, trzeba go zastąpić nowym.

Karl Raimund Popper

Uczony nie powinien być kapłanem prawdy. W dymie jego kadzideł prawda zmienia się w fałsz. Dlatego powinien on być raczej pielgrzymem, pełnym zwątpienia w swój wybór i podtrzymywanym przez nadzieję na to, że jest na właściwym szlaku.

Kazimierz Obuchowski

Wstęp

Myśl zawarta w powyższych sentencjach zachęca do podjęcia poszukiwań odpowiedzi na pytania, mające podstawowe znaczenie dla badań nad teoriami osobowości. Pamiętając, że w nauce największe znaczenie mają teorie wartościowe, trwałe i aplikacyjne, możemy pytać o to, jak rozpoznać czy teoria, którą jesteśmy zainteresowani, jest propozycją wartościową dla nauki? Co wskazuje na jej naukowy charakter? Na jakich założeniach jest oparta? Czy obraz funkcjonowania człowieka, który się z niej wyłania stanowi jednorodną całość, czy może daje tylko wyjaśnienia cząstkowe? Jaka jest jej wartość predyktywna? Co wnosi do praktyki psychologicznej?

Poniższa prezentacja stanowi próbę udzielenia odpowiedzi na te pytania, poprzez analizę teoriopoznawczą i metodologiczną koncepcji osobowości autorskiej [KOA] Kazimierza Obuchowskiego². Posłużono się zasadą demarkacji nauki opartej o kryterium falsyfikacji sformułowane przez Karla Poppera³.

Dlatego w części pierwszej zaprezentowane zostaną jego postulaty metodologiczne i epistemologiczne, pozwalające przybliżyć istotę popperowskiej metody badania teorii naukowych opartej na krytycznym racjonalizmie, która wymaga znalezienia przykładów obserwacji niebędących, zgodnych z testowaną teorią. Będąc falsyfikowalną (ale niesfalsyfikowaną w danym czasie), będzie miała cha-

² W dalszej części zawarte zostały również odniesienia do teorii osobowości rozwojowej: człowieka intencjonalnego i nowego indywidualizmu – czyli ujęć wcześniejszych, na bazie których Obuchowski formułował koncepcję osobowości autorskiej.

³ Popper podkreślał, że kryterium falsyfikacji stanowi rozwiązanie problemu demarkacji; nie rozwiązuje ani problemu sensowności, ani prawdy czy też dopuszczalności teorii. Nie traktował falsyfikowalności lub sprawdzalności jako kryterium znaczenia. Chodziło o przeprowadzenie linii demarkacyjnej między twierdzeniami czy też systemami twierdzeń nauk empirycznych i wszelkimi innymi. [por. K. R. Popper, 1999, s. 70-75]

rakter teorii empirycznej (stanie się teorią naukową). Zatem podjęcie takich działań może nieść ze sobą osiągnięcie wzrostu znaczenia teorii⁴.

W części drugiej, w oparciu o przyjęte tezy, określone zostaną obszary problemowe koncepcji osobowości autorskiej Kazimierza Obuchowskiego, będącej przedmiotem krytycznej analizy w ujęciu Karla Poppera, czyli na płaszczyźnie filozoficznej. Jest to w pełni uzasadnione, ponieważ psychologia osobowości zajmuje się pewną grupą zagadnień dotyczących człowieka i społeczeństwa (ujmując je od strony empirycznej), które interesują również filozofię. Wiąże się to m.in. z pytaniami: Czy założenia i tezy filozoficzne ograniczają, czy modyfikują możliwości eksploracji tego, co nazywamy osobowością? A wskutek tego, czy filozoficzny fundament pozwoli właściwie ukierunkować poznanie psychologiczne? ⁵ Aby udzielić odpowiedzi, należy przyrzeć się tym zagadnieniom na płaszczyźnie filozoficznej, w szczególności epistemologicznej, ponieważ epistemologia pozwala lepiej zrozumieć istotę podejścia naukowego i przypisywaną mu przewagę nad innymi źródłami wiedzy. Chodzi o badanie wytrzymałości fundamentów teorii, które uzupełnia analizę i krytykę metod naukowych, w tym założeń i naczelnych pojęć tworzących daną teorię.

Podejmując się krytycznej analizy teorii, należy wziąć pod uwagę zasadniczo dwa aspekty: (a) odniesienie danej teorii do innych propozycji teoretycznych oraz (b) weryfikację teorii w oparciu o dane empiryczne. Uwzględnienie ich prowadzi do sformułowania dwóch podstawowych tez, które zostaną tu rozpatrzone.

Teza 1: Udzielając wyjaśnień dotyczących funkcjonowania człowieka autor KOA czerpie z analiz dokonanych przez innych teoretyków i badaczy⁶. Jednakże zachodzą pewne różnice między tymi ujęciami teoretycznymi a KOA, co do kierunku płynących z nich wyjaśnień. W obecnym kształcie KOA, niektóre treści wypływające z tej teorii, nie dają się pogodzić z treściami pochodzącymi ze źródeł, do których nawiązuje. Podobnie sprzeczne obserwacje zauważyć można, badając odniesienia do rzeczywistości społecznej, które zawarte zostały w KOA.

Teza 2: Obraz osobowościowego funkcjonowania „autora siebie” sformułowany w KOA winien znaleźć potwierdzenie w przeprowadzonych badaniach empirycznych z wykorzystaniem nowego Kwestionariusza do Pomiaru Osobowości

⁴ Falsyfikacja nie jest obca w psychologii, wystarczy wspomnieć współpracę Poppera z Karlem Buhlerem w latach 20-tych XX w. Jednocześnie współcześnie widoczne jest odchodzenie od starego schematu weryfikacji hipotez na rzecz nowego schematu, opierającego się na ich falsyfikacji.

⁵ por. P. K. Oleś (2003) *Wprowadzenie do psychologii osobowości*, s. 29.

⁶ Por. związki między KOA a propozycjami Adlera, Masłowa, Rogersa, Fromma, Junga, jak również Kozielskiego czy Csikszentmihalyiego. Widoczne są odniesienia do Tofflera, Baumana, Blooma, Naisbitta i Auberdene – nie są to koncepcje *stricte* psychologiczne, ale też KOA dalece wybiega poza ramy wyznaczone przez psychologię osobowości. Czerpiąc z różnych źródeł, pozostaje jednakże oryginalną propozycją teoretyczną.

Autorskiej [KPOA], który oparty jest na założeniach sformułowanych przez Kazimierza Obuchowskiego w KOA⁷.

Krytyczne badanie teorii naukowych

Istotne dla całości przedstawianej problematyki staje się zrozumienie, na czym powinna opierać się teoria naukowa. Teoria podlega ocenie pod względem bycia lepszym przybliżeniem do prawdy niż inna teoria. Każda teoria próbuje opisywać zjawiska takimi, jakimi są, ale także wyjaśniać je, a tym samym wykracza poza zjawiska. Jest wysoce informacyjnym domysłem czy przypuszczeniem. Nie jest weryfikowalna, bo nie można okazać jej prawdziwości, ale poddać ją można surowym, krytycznym testom⁸. Żadna teoria nie jest wyjaśnieniem ostatecznym, bo- wiem każda z nich niesie ze sobą nowe, zrodzone przez nią problemy, które z kolei stanowią podstawę do budowania nowej teorii. Jeśli zaś nowa teoria ma stanowić odkrycie czy krok naprzód, musi popadać w konflikt ze swą poprzedniczką⁹.

Dążeniem nauki, w tym psychologii, jest zbudowanie takiej teorii, która by tłumaczyła wszystkie fakty znane, a ponadto pozwoliła przewidywać i odkrywać nowe. Popper twierdził, że możliwe jest formułowanie naukowych teorii psychologicznych, ale w ich konstrukcji należy wziąć pod uwagę następujące kryteria: (A) opierać się na obiektywnych, mierzalnych danych; (B) formułować je w ten sposób, aby mogły być falsyfikowane; (C) twierdzenia teorii mogą przewidywać krótkotrwałe trendy, nie mogą zaś przewidzieć bardzo długofalowych kierunków zmian (np. w okresie dłuższym niż 50-100 lat).¹⁰ Jednocześnie nie można oczekiwać, aby jakkolwiek teoria wyjaśniająca nauk społecznych była prawdziwa. Natomiast chodzi o umiejętne wykazanie, że metody, którymi się posługuje, mogą być bardzo dobre w tym sensie, że umożliwiają krytyczne rozważanie kwestii, któ-

⁷ Badania przeprowadzone zostały przez zespół badawczy Zakładu Psychologii Osobowości Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy w latach 2002-2005.

⁸ zob. K. Popper (1997, s. 137-138).

⁹ Popper uważał, że „nowa teoria musi zawsze nadawać się do pełnego wyjaśnienia sukcesu swej poprzedniczki. We wszystkich przypadkach, w których jej poprzedniczka cieszyła się powodzeniem, musi dawać wyniki przynajmniej tak dobre, jak wyniki tamtej, a gdy to możliwe, lepsze. Poprzednia teoria musi uchodzić za dobre przybliżenie nowej, muszą natomiast istnieć inne przypadki, gdzie nowa teoria dostarcza innych i lepszych wyników niż dawna” [por. Droga do wiedzy, 1999, s. 57].

¹⁰ Według Poppera nie mogą to być teorie wyjaśniające „wszystko” i na podstawie tych wyjaśnień przewidywać przyszłość w bardzo długich okresach czasu. Muszą one mieć charakter „minimalistyczny” i samoograniczający się. Zwykle mają one charakter drobnych, systematycznych zmian [por. K.R. Popper, 1998, *Wiedza a zagadnienia ciała i umysłu* Przeł. T. Baszniak, Książka i Wiedza]. Mimo postępu, psychologia jest od tego ideału jeszcze bardzo daleka. Potrzebuje wsparcia, którego należy szukać w filozofii, bo jak zauważał Cassirer: „Filozofia postępuje przed naukami, oświecając im drogę.”

ra z konkurujących teorii, czy który z modeli zbliża się najbardziej do nieznanej prawdy¹¹.

Badacz staje zatem przed problemem poszukiwania teorii tłumaczącej fakty doświadczalne – te, które wyjaśniała teoria dotychczasowa, również te, których nie wyjaśniała, i wreszcie te, które ją faktycznie obalały. Popper postuluje zatem, aby nowa teoria: [1] wychodziła od jakiejś prostej, nowej, płodnej koncepcji dotyczącej związków między przedmiotami dotąd niepowiązanymi¹²; [2] była niezależnie sprawdzalna, czyli tłumaczyła nie tylko wszystkie dotąd znane fakty, dla wyjaśnienia których została stworzona, lecz ponadto wynikać z niej muszą nowe, sprawdzalne konsekwencje¹³; [3] sprostała surowym zabiegom sprawdzającym¹⁴.

Skuteczną formą krytyki jest odwołanie się do obserwacji, eksperymentu i pomiaru, które ukazując brak zgodności z przewidywaniami wynikającymi z teorii, spowodują jej obalenie i stworzą nowy problem, a więc nową ścieżkę rozwoju. Natomiast, jeśli możemy pokazać, że następstwa teorii nie zgadzają się z pewnymi faktami (lub obserwacjami czy pomiarami), czyli że falsyfikujący ją eksperyment można wyjaśnić za pomocą jakiejś konkurencyjnej teorii, to mamy silny, przemawiający przeciw niej argument. A falsyfikujący eksperyment to jeden ze swoistych sposobów wyłaniania się nowych problemów w naukach empirycznych¹⁵.

Zajmując się problemem tworzenia teorii, Popper przede wszystkim zwrócił uwagę, że poznanie nie może zaczynać się od niczego (od tabula rasa), ale nie może ono także wychodzić od obserwacji, spostrzeżeń, bądź gromadzenia danych czy też faktów, lecz rozpoczyna się od dostrzeżenia problemów. Obserwacje mogą sprzyjać kreowaniu problemów, ale tylko wówczas, gdy przeczą pewnym naszym świadomym bądź nieświadomym oczekiwaniom. Wtedy punktem wyjściowym pracy naukowej jest nie tyle obserwacja jako taka, lecz raczej obser-

¹¹ Por. K. R. Popper, (1997, s. 231).

¹² Teorie mają opisywać strukturalne własności świata. Jednakże, każda koncepcja struktury świata zakłada już jakąś teorię ogólną [por. K. R. Popper, (1999), *Droga do wiedzy*, s. 406-407].

¹³ Teoria ma prowadzić do przewidywania nowych, dotąd nieobserwowalnych zjawisk i wskazywać nowe problemy które będzie musiała rozwiązać jej następczyni [por. Karl R. Popper, (1999), *Droga do wiedzy*, s. 407].

¹⁴ O tym, czy teoria spełni trzeci warunek można przekonać się wyłącznie sprawdzając ją doświadczalnie (jest to „wymóg materialny”, wymóg empirycznego sukcesu). Popper uważał, że „każde obalenie traktować należy jako wielki sukces: nie tylko tego uczonego, który go dokonał, ale również autora teorii, który choćby pośrednio zasugerował eksperyment obalający” [por. Karl R. Popper, (1999), *Droga do wiedzy*, s. 408].

¹⁵ Są też inne swoje sposoby: można wykryć np. wewnętrzne sprzeczności wewnątrz teorii, co oznacza, że można rozwiązywać zadowalająco różne problemy za pomocą różnych teorii, ale może się okazać, że niektórych z nich nie da się ze sobą uzgodnić [por. K. R. Popper, 1999).

wacja we właściwym znaczeniu – obserwacja tworząca problem¹⁶. Stąd też główna teza popperowskiej teorii poznania mówi, że metoda nauk społecznych polega na sprawdzeniu prób rozwiązania tych problemów, od których rozpoczynają się nasze badania. Należy wtedy zaproponować rozwiązania, a następnie poddać je rzeczowej, jak najsurowszej krytyce (czyli np. sprawdzeniu ich zgodności z obserwacjami). Jeśli próba rozwiązania zostaje obalona przez nasze działania krytyczne, proponujemy inne rozwiązanie. Jeśli oprze się krytyce, wówczas akceptujemy ją tymczasowo; to znaczy akceptujemy ją przede wszystkim jako zasługującą na dalszą dyskusję i krytykę. Wynika z tego, że metoda nauki jest metodą formułowania prób rozwiązań (bądź pomysłów), jest krytycznym doskonaleniem metody prób i błędów („*trial and error*”)¹⁷.

Epistemologiczne wnioski, jakie płyną z powyższych rozważań, wskazują kryteria różnicowe nauki od pseudonauki.

1. Źródła wiedzy nie są ostateczne.
2. Prawdziwość źródeł oceniamy na podstawie ich zgodności z faktami.
3. Zgodność obserwacji z naszymi teoriami jest najważniejszym sprawdzianem.
4. Najistotniejszym źródłem naszej wiedzy jest tradycja¹⁸.
5. Wiedza nie rodzi się z niewiedzy. Jej rozwój polega głównie na modyfikacji wiedzy już posiadanej.
6. Nie dysponujemy kryterium prawdy, ale dysponujemy kryteriami pozwalającymi rozpoznać błąd i fałsz¹⁹.
7. Autorytetem nie jest ani obserwacja, ani rozum. Prawda stoi ponad wszelkim ludzkim autorytetem.
8. Cenna jest jasność proponowanych rozwiązań, nie zaś ścisłość czy dokładność²⁰.

¹⁶ Każdy problem wynika z odkrycia, że w naszej domniemanej wiedzy coś jest nie w porządku; np. z powodu wewnętrznej sprzeczności w tej wiedzy, bądź sprzeczności między domniemaną wiedzą a faktami. Natomiast znaczenie jakiejś obserwacji lub odkrycia zależy od tego, czy umożliwi nam ono modyfikację teorii istniejących. Popper podkreślał: „*ani obserwacja ani rozum nie są miarodajne. Intuicja intelektualna i intelektualna wyobraźnia – mają ogromne znaczenie, ale także są zawodne: mogą ukazać nam rzeczy z niezwykłą jasnością, a mimo to wprowadzać nas w błąd. Są głównymi źródłami naszych teorii i jako takie nie do zastąpienia; ale przeważająca większość naszych teorii jest fałszywa*” [K. R. Popper.(1998). *W poszukiwaniu lepszego świata*. s. 83-84. Przeł. A. Malinowski, Książka i Wiedza]

¹⁷ K. R Popper (1998) *W poszukiwaniu lepszego świata*, s. 85.

¹⁸ Bez tradycji wiedza byłaby niemożliwa. Popper przypomina, że „*większość tego, co wiemy, do-wiedzieliśmy się z tego, co nam powiedziano, z lektury książek, dzięki zdobytej umiejętności krytykowania, uznawania krytyki i szacunku dla prawdy*”. [K. R. Popper (1999) *Droga do wiedzy*, s. 52]

¹⁹ „Jasność i precyzja nie są kryteriami prawdy, lecz mętność wskazywać może na błąd. O prawdzie nie decyduje też koherencja, chociaż jej brak świadczy o fałszu”. [por. K. R. Popper (1999) *Droga do wiedzy*, s. 52.

²⁰ Nie ma sensu dążyć do większej ścisłości, niż tego wymaga nasz problem. [Popper, (1999) *Droga do wiedzy*, s. 54].

9. Każde rozwiązanie jakiegoś problemu rodzi pytania kolejne, tym liczniejsze im bardziej oryginalny był problem i im śmielsze jego rozwiązanie.

10. Badać należy moc wyjaśniającą teorii, czyli sposób, w jaki teoria może rozwiązywać nasze problemy z wyjaśnianiem rzeczy²¹.

W dyskusji krytycznej nie atakuje się więc argumentów, którymi można się posłużyć do ustalenia czy choćby do wsparcia badanej teorii. Atakuje się samą teorię jako rozwiązanie problemu, który teoria ta usiłuje rozwiązać. Bada się i kwestionuje jej następstwa, jej moc wyjaśniającą, jej spójność i zgodność z innymi teoriami.

Metoda proponowana przez Poppera nasuwa szereg wniosków: (1) Jeśli tylko szukamy potwierdzenia dla jakiejś teorii, to można je uzyskać niemal dla każdej z nich²²; (2) Potwierdzenia mają znaczenie tylko wówczas, gdy są wynikiem przewidywań obarczonych ryzykiem (tzn. kiedy nie znając nowej teorii oczekiwaliśmyby wyników z nią niezgodnych, a więc takich, które, gdyby zostały uzyskane, wymagałyby jej odrzucenia)²³; (3) Każda „dobra” teoria naukowa wyklucza zachodzenie pewnych zjawisk (a im więcej wprowadza ograniczeń, tym jest lepsza); (4) Teoria, której nie może obalić żadne dające się pomyśleć zdarzenie, jest nie-naukowa; (5) Każde rzeczywiste sprawdzenie teorii polega na próbie falsyfikacji czy też odrzucenia. Sprawdzalność to falsyfikowalność; (6) Świadectwa potwierdzające powinny być brane pod uwagę tylko wówczas, gdy są rezultatem rzeczywistego sprawdzania teorii (tzn., gdy można je traktować jako wynik poważnych, lecz nieskutecznych prób jej obalenia); (7) Niektóre rzeczywiście sprawdzalne teorie, gdy okazują się fałszywe, bywają nadal utrzymywane przez ich zwolenników (np. przez wprowadzenie do nich *ad hoc* jakichś założeń pomocniczych lub przez

²¹ Ważna jest również zdolność teorii do rzucenia nowego światła na stare problemy i do sugerowania nowych problemów [por. K. R. Popper (1997) *Mit schematu pojęciowego*, s. 179-182. Przeł. T. Chwedeńczuk, Książka i Wiedza].

²² Popper podkreśla pozorną moc wyjaśniającą niektórych teorii (np. freudowska psychoanaliza czy psychologia indywidualna Adлера). Zdają się one wyjaśniać praktycznie wszystko, co tylko mogłoby się wydarzyć w dziedzinie zjawisk, których dotyczyły, bowiem świat pełen jest zdarzeń weryfikujących teorię a wtedy jej prawdziwość zdaje się oczywista. Pisał: „freudysta podkreśla, że „obserwacje kliniczne” nieustannie potwierdzają jego teorie. Cóż one jednak naprawdę potwierdzają? Chyba tylko to, że każdy dający się pomyśleć przypadek może zostać zinterpretowany przez psychoanalityczną teorię” [por. K. R. Popper, (1999) *Droga do wiedzy*, s. 64]. Pozostaje to w sprzeczności z argumentacją Eysencka, który wskazał, jakim eksperymentom lub obserwacyjnym weryfikacjom podlega teoria Freuda. Ich wyniki nie popierają teorii, czyli teoria nie wytrzymuje próby weryfikacji, jest przez to falsyfikowalna, zatem stanowi naukę [por. H. J. Eysenck (2002) *Zmierzch i upadek imperium Freuda*].

²³ Obserwacje, które znajdowały zawsze potwierdzenie, były w oczach wyznawców najmocniej przemawiającym za nimi argumentem. Ale tak naprawdę jej to jej mankamentem, bowiem niewyrotność jest wadą teorii [por. K. R. Popper, (1999) *Droga do wiedzy*, s. 65].

takie *ad hoc* reinterpretacje, które ratują je przed obaleniem). Takie postępowanie ratuje teorię kosztem obniżenia albo też przekreślenia jej statusu naukowego²⁴.

Wnioski te trzeba uwzględnić zanim przystąpimy do krytycznej dyskusji KOA, w której pomocne może być również przytoczenie poglądu Obuchowskiego na to, jak powinna wyglądać koncepcja osobowości²⁵. Dobrze skonstruowana teoria powinna zawierać trzy uzupełniające się składowe: (1) podstawowy mechanizm uruchamiający postępowanie ludzkie (w tej płaszczyźnie koncepcja psychologiczna wiąże się ściśle z filozoficzną); (2) architekturę osobowości (zestaw kategorii, w jakich się ujmuje zjawiska psychiczne i zależności między nimi); (3) koncepcję mechanizmów zmian osobowości oraz ich determinant zewnętrznych i wewnętrznych. Obuchowski dodaje jeszcze, że osobowość stanowić może odrębną ontologicznie jakość o właściwościach specyficznych, niesprowadzalnych do funkcji procesów regulacji czynności psychicznych²⁶.

Rekonstrukcja i analiza krytyczna KOA

W pracy tej zamierzam wykorzystać kryteria metodologiczne, których filozoficzne podstawy zawiera popperowska teoria poznania. W tym celu podejmuję próbę wyartykułowania podstawowych założeń KOA w taki sposób, aby możliwe było ich skonfrontowanie z postulatami Poppera. Na użytek niniejszego opracowania, przyjęto następujący schemat dochodzenia do wiedzy naukowej:

(1) Rozpocząć należy od postawienia problemu. Za punkt wyjścia przyjmuje się obserwację tworzącą problem: dzieje się tak wskutek odkrycia wewnętrznej sprzeczności w dotychczasowej wiedzy; (2) Następnie zbudować teorię tłumaczącą niewyjaśnione dotąd obserwacje; (3) Przeprowadzić krytyczną eliminację błędów. Po postawieniu pytania: czego brakuje tej teorii? następuje poszukiwanie sprzeczności między wiedzą domniemaną a faktami. Wtedy uwidaczniają się nowe problemy; (4) Dostrzec nowe problemy, które stwarza zmodyfikowana teoria. Powodują one, że zachodzi konieczność pogodzenia jej z innymi teoriami

²⁴ Taką procedurę ratowania teorii Popper nazywa „konwencjonalistycznym wybiegiem” [por. K. R. Popper, (1999) *Droga do wiedzy*, s. 67).

²⁵ Por. K. Obuchowski, *Adaptacja twórcza*, 1985, s. 115-127).

²⁶ Pozostawał w tym zgodny z punktem widzenia prezentowanym przez filozofów nauki, m.in. Cassirera, który opowiadał się za policentryczną koncepcją człowieka i skupiał swą uwagę na określaniu tej nieredukowalnej wielorakości. Twierdził, że filozofia człowieka winna „dawać wgląd w zasadniczą strukturę” różnych rodzajów ludzkiej działalności, dzięki czemu „pozwoliłaby nam rozumieć je jako organiczną całość”. Filozofia ta powinna dysponować jak najbogatszym materiałem faktów dostarczanych przez psychologię, etnologię, socjologię, historię. Podkreślał znaczenie jedności procesu twórczego i złożoności ludzkiej działalności [por. E. Cassirer (1977) *Esej o człowieku. Wstęp do filozofii kultury*. Tłum. Anna Staniewska. Książka i Wiedza, s. 22-24].

oraz przeprowadzeniem nowych, nierozwiązanych dotąd testów; (5) Prowadzi to do sformułowania nowej teorii.

Wyróżniając cztery kategorie tworzące metodę nauki (problemy-teorie-krytyka-nowe problemy), uznajemy, że najbardziej swoista dla nauki jest kategoria eliminacji błędów poprzez krytykę. Jest to zawsze próba znalezienia (i usunięcia) pomyłki, wady lub błędu wewnątrz teorii. Kontrolujemy budowanie naszych teorii, posługując się ujemnym sprzężeniem zwrotnym. W ten sposób, poddając krytycznej dyskusji KOA, staramy się rozstrzygnąć: które twierdzenia teorii są prawdziwe (czy są zgodne z faktami)? Które obserwacje zgodne są z tą teorią? Czy spójne są ze sobą źródła historyczne? Jak ta teoria ma odniesienia do tradycji? Jakim modyfikacjom poddana została wiedza poprzedzająca sformułowanie analizowanej teorii? Czy widoczny jest brak koherencji między porównywanymi teoriami, jak również wewnątrz analizowanej teorii? Czy analizowana teoria rozwiązuje problem, który stara się rozwiązać, czy może tylko zmienia problem, rodząc trudności gorsze niż te, które przezwycięża?

Pozostaje to w związku z krytycznym sprawdzeniem KOA przeprowadzonym z uwzględnieniem głównych kryteriów popperowskiej analizy.²⁷ Uwzględniając całe bogactwo KOA ukazane tu zostaną tylko te elementy treściowe, które znajdują swe odzwierciedlenie w przeprowadzonej w dalszej części krytycznej analizie teorii.

Jaki problem podejmuje teoria?

Punktem wyjścia w konstruowaniu KOA były dla Obuchowskiego dwa zasadnicze pytania dotyczące autonomii człowieka wobec świata, nawiązujące do odwiecznego sporu o naturę ludzką.

Pytanie I: Czy nastąpiło osłabienie normatywnej efektywności kultury, tak że coraz liczniejsze grupy ludzi uznają za pożądane podjęcie trudu osobistej aktywności twórczej, nawet kosztem ryzykownego wzięcia na siebie odpowiedzialności za popełnienie błędu? Do takiego postawienia problemu skłoniły go dwie wcześniej sformułowane tezy: (1) współcześnie zakwestionowano obowiązujący wcześniej paradygmat rozwoju przez „konflikt i zniszczenie” na rzecz paradygmatu „współlistnienia”; (2) pojawia się pragnienie stworzenia wiedzy kompensującej niewydolność kultury w spełnianiu roli standardu tego, co dobre i właściwe.

Najbardziej istotnych przyczyn tego stanu rzeczy autor upatruje w: rozwoju nauki, wzroście poziomu wykształcenia oraz wymykających się spod kontroli wydarzeniach historycznych w skali globalnej, a zwłaszcza osłabieniu normatywnej efektywności kultury, która od wieków określała normalność świata, normy postępowania i wymuszała przestrzeganie związanych z nimi standardów. Jednakże

²⁷ Wyrażają się one w następujących pytaniach: [a] Czy teoria rozwiązuje problem, który sobie stawia?; [b] Czy jej następstwa są do utrzymania?; [c] Czy jest spójna i zgodna z inną teorią? [Popper, (1997) *Mit schematu pojęciowego*]

kultura okazała się zbyt słaba i zbyt uboga w idee, jak na wymagania coraz bardziej złożonej i komplikującej się współczesności²⁸.

Pytanie II: Czy osobowość jednostek zmienia się wraz ze zmianami historycznymi, cywilizacyjnymi czy kulturowymi? Czy wskutek tych zmian muszą powstać nowe typy osobowości? Autor wychodził bowiem z założenia, że w ludzkim społeczeństwie czy kulturze muszą pojawiać się nowe formy – trudno jednak określić kiedy i w jaki sposób²⁹.

Stawiając te pytania, Obuchowski starał się też poznać, jakie są właściwości psychiczne człowieka wyznaczające jego postępowanie. Pytał, jak one powstają i przekształcają się w danej jednostce ludzkiej, stając się jej niepowtarzalną osobliwością psychiczną, a równocześnie tym, co stanowi kryterium jej wartości. Odpowiedzi na te pytania zakreślały problematykę osobowości człowieka i stanowiły teren poszukiwań, wykraczający poza ramy psychologii osobowości, bowiem KOA, mając silne odniesienia do socjologii, antropologii i filozofii, narzuca analizę wielopoziomową. Podobnie jak inni wybitni teoretycy osobowości (Freud, Adler, Jung czy Allport) przy formułowaniu problemu Obuchowski sięgał po aksjomaty z tych nauk, kiedy na przykład nawiązywał do warunków kulturowych, stanowiących podłoże życia człowieka. Uwzględniał przy tym temporalny charakter zmian zachodzących w osobowości³⁰.

Zbudowanie teorii

Koncepcja Osobowości Autorskiej ukazuje rozwój osobowości jednostki na tle zmian społeczno-kulturowych, które zachodzą intensywnie od II połowy XX w. Zagadnienia rozwoju osobowości łączą się z kwestią wzorców kulturowych, warunków społecznych, różnych środków nacisku na jednostkę, które blokują wiele zawartych w człowieku możliwości. Zmiany jednostki ludzkiej zależne są od wa-

²⁸ Można powiedzieć, że w ten sposób powstała sytuacja, w której „funkcje normatywne kultury musi przejąć jednostka ludzka samodzielnie, opierając je na własnych potencjałach twórczych. W tym celu poddaje przemyśleniu i stara się znaleźć uzasadnienie prawd ważnych dla niej, również takich, które są przedmiotem wyłącznie jej wiary. Nie musi ich odrzucić, musi je jednak współtworzyć w sobie, aby móc posługiwać się nimi w sposób sensowny. Jest to o tyle konieczne, że nie podejmując wyzwania do bycia współtwórcą, człowiek nie ma szans na osiągnięcie statusu podmiotu. W najlepszym wypadku pozostaje „świadomym siebie przedmiotem”, który ma tylko dwie możliwości. Albo stanie się fragmentem sytuacji (– bowiem wiele instytucji stawia na pierwszym miejscu utożsamianie się jednostek ludzkich z nimi), albo uzależni się od jakiegoś niekoherentnego zestawu wartości. I w jednym i w drugim wypadku [...] staje się już całkiem „nieświadomym siebie przedmiotem” [cyt. za: K. Obuchowski, 2005, *Rewolucja podmiotów*, Wydawnictwo... s. 11-14]

²⁹ Pozostaje to w zgodzie z postulatem Poppera [por. (1998) *Wiedza a zagadnienia ciała i umysłu*, s. 90] .

³⁰ Uznaje, że jednostka w rozwoju swej osobowości skoncentrowana jest na roli czasu przyszłego.

runków bytu. Dołączone zostało jeszcze założenie o adaptacyjnym charakterze tych zmian, co ukazało podstawy wszelkich rozważań o osobowości³¹.

Z KOA wynika, że poszczególni ludzie będą stawali się coraz bardziej różni z innych powodów niż w formacjach kulturowych przeszłości, które pomagały przede wszystkim unifikacji zachowania oraz precyzyjnemu realizowaniu programów i ich stabilności³².

Stawiając tezę, że w szybko zmieniającym się świecie muszą zmieniać się też sami ludzie, KOA próbuje również rozstrzygnąć, w jakim kierunku te zmiany będą przebiegały³³.

Ich istotą jest uformowanie osobowości sprzyjającej prawidłowemu współżyciu ludzi, rozwojowi społecznemu, subiektywnemu zadowoleniu z życia wówczas, gdy realizowane jest dobro społeczne. Akcent pada na wszechstronny rozwój, którego warunkiem jest samorealizacja. Rozwój ten jest wynikiem adaptacji twórczej jednostki do zadań, które stoją przed nią oddalone w czasie i odpowiadają treści sensu życia danej osoby³⁴. Zmianom podlegają treści programującego układu osobowości³⁵, a zakres tych zmian zależy od stopnia, w jakim człowiek w zadaniach własnych odzwierciedla problemy czasu, w którym żyje. Jest natomiast mało prawdopodobne, aby zmianom ulegał bazalny układ osobowości. W danych warunkach społeczno-ekonomicznych pewne właściwości tego układu będą mogły się ujawniać pełniej lub też będą intensywniej blokowane przez wymagania kulturowe, przez wymagania organizacji pracy czy wychowania³⁶.

Wskazując na mechanizmy, w wyniku których w określonych warunkach społecznych dochodzić może do pojawienia się zwiększonej liczby osób o specyficznych dla tych warunków właściwościach osobowości, Obuchowski wywoływał pytanie: czy działanie któregośkolwiek z tych mechanizmów może doprowadzić

³¹ por. K. Obuchowski *Adaptacja twórcza*. 1985, s. 365-375.

³² por. K. Obuchowski, *Adaptacja twórcza*, 1985, s. 31.

³³ To pytanie już od dawna inicjowało poszukiwania modelu najbardziej pożądanej osobowości i znajdowało odzwierciedlenie nie tylko na obszarze psychologii: w antropologicznej koncepcji ustalania orientacji kulturowych Florence Kluckhohn oparła się na pięciu podstawowych ludzkich problemach, z których jeden dotyczy typu osobowości, jaki jest najbardziej ceniony społecznie. Autorka doszła do wniosku, że istnieje związek między czasową orientacją kultury a określonymi preferencjami, jeśli chodzi o typ osobowości. Ukazała, że w kulturze nastawionej na przyszłość pożądanym powinien być typ indywidualistyczny, który cechuje nonkonformizm i twórczość (zob. Barbara Olszewska-Dyoniziak. *Człowiek-Kultura-Osobowość*, Kraków, 1991, s. 223-224).

³⁴ Obuchowski (por. 1985, s. 11) traktuje sens życia jako determinantę postępowania człowieka, mającą charakter instrumentalny, odgrywającą istotną rolę zarówno w zakreśleniu obszaru działań, jak i w zmianach psychicznych temu działaniu przyporządkowanych.

³⁵ **Układ programujący** to właściwości informacyjne dotyczące świata wewnętrznego, sposób interpretacji rzeczywistości, wartościowanie, koncepcja siebie, sens życia, osobiste zadania. Zaś **układ bazalny** to formalne właściwości osobowości: inteligencja, temperament, szczególnie uzdolnienia, a także niedefiniowane funkcjonalnie wskaźniki określonych stanów regulacji psychicznej. Za ich pomocą jednostka programuje swoje życie i interpretuje swoje doświadczenia [por. K. Obuchowski, 1996, s. 47-59].

³⁶ Por. K. Obuchowski, *Adaptacja twórcza*, 1985, s. 377-380.

do kształtowania się w jednostce takich relacji między przedmiotem a podmiotem, które warunkować będą pojawienie się jakościowo nowych właściwości psychicznych, takich jakich nie mieli ludzie w poprzednich okresach historycznych? Udzielał odpowiedzi twierdzącej, widząc w nowych okresach historycznych źródła nowej wiedzy o świecie i jednostce, co daje człowiekowi szansę wytyczania sobie zadań takich, jakich nikt przed nim nie stawiał.

KOA opiera się też na założeniu, że koncepcje jednostki zmieniają się wraz z historią. Im nowsza koncepcja, tym większy zakłada stopień autonomizacji jednostki. Dopiero po tysiącach lat, wraz ze zmianami pozycji jednostki ludzkiej i pojawieniu się idei uzasadniającej jej odpowiedzialność przed sobą, doszło do burzliwej demonstracji wiedzy o tym, czym jest człowiek, ze wskazaniem na jego indywidualność. Natomiast zupełnie od niedawna jesteśmy na etapie zrozumienia konieczności dystansu psychicznego jednostki wobec siebie i powiązania sensu jej istnienia z poczuciem odpowiedzialności za miejsce, w którym się rozwija jako człowiek. Jest to wynik rewolucji podmiotów, która jest w szczególności sposobem powiązana ze sposobem organizacji produkcji i stabilnością rozwoju ekonomicznego.³⁷ Zaś podstawowym problemem, wobec którego staje jednostka jest wytwarzanie kultury w sobie. Dlatego w KOA akcent położony jest na całkowicie nowe założenie dotyczące zasady rozwoju człowieka: najpierw musi zmienić się jednostka, a wskutek tego następują przeobrażenia w otaczającym go świecie. Można też rewolucją podmiotów nazwać zmiany podstawowych standardów wartościowania siebie, swoich celów i świata. Człowiek szukając sensu swojego życia, chcąc zrozumieć swój stosunek do innych ludzi i czując się za to odpowiedzialnym, powinien być twórcą własnych poglądów i ocen, powinien dążyć do wyjścia poza fakty i tworzyć ich znaczenia. Dzięki przetwarzaniu ich w toku osobistej refleksji, stają się one użyteczną dla człowieka składową koncepcji świata i jego planów życiowych. W trudnych sytuacjach jednostka jest w stanie formułować nowe zadania odpowiadające jej koncepcji świata i siebie w świecie. Zadania, o jakich nie śmiałyby uprzednio pomyśleć. W ten sposób jednostka przestaje być zależna nawet od własnych przemyśleń, stając się podmiotem.

Podstawowym warunkiem podmiotowości jest rozwinięcie przez jednostkę umiejętności posługiwania się kodem abstrakcyjnym. Myślenie abstrakcyjne jest narzędziem osoby, czyli podmiotu, który za jego pomocą wytwarza własne modele (koncepcje określonej rzeczywistości). Skoro model abstrakcyjny z natury ulega konkretyzacji, to, aby zachować swoje istnienie, musi ulec zmianom. Wtedy zmienia się też koncepcja siebie danej osoby. Czyli jednostka nieustannie zmieniając się, może zachować tożsamość.³⁸ Natomiast ludzie przetwarzający rzeczywistość

³⁷ Takie założenie znajduje się już w poprzedzającym KOA ujęciu teoretycznym Kazimierza Obuchowskiego, które nazywał nowym indywidualizmem [por. K. Obuchowski, *Od przedmiotu do podmiotu*, 2000, s. 74].

³⁸ Dlatego też osobę definiował Obuchowski jako jednostkę ludzką, która utrzymując dystans psychiczny wobec swoich potrzeb, rozwija się, kierując się sensem swojego istnienia [por. K. Obuchowski (2000) *Galaktyka potrzeb*, s. 265]

za pomocą kodu konkretnego, którego istotą jest widzenie siebie w kategoriach jednego konkretnego: prawdziwego albo fałszywego, funkcjonują w przedmiotowym standardzie waluacyjnym. Skonkretyzowana jednostka ludzka nie posługuje się koncepcją siebie i nie ma poglądu na siebie, ona jest tym poglądem. A zatem nie ma zdolności do tworzenia siebie, jako bytu wobec którego przeżycia psychiczne, własne zadania i oceny są przedmiotem, obrazem ujętym konkretnie.

Powyższe przesłanki stanowiły podstawę do sformułowania koncepcji osobowości autorskiej, która niesie ze sobą naukowy opis – klasyfikację osobowości ludzkich. Oparta jest ona na trzech założeniach głównych: [a] osobowość jest organizacją właściwości psychicznych kształtowaną między innymi przez cywilizację i odwrotnie. Dominacja danego typu osobowości w populacji ludzkiej może modyfikować formy cywilizacji; [b] typy osobowości mają swe odzwierciedlenie w trzech odmianach cywilizacji: **rolnej, industrialnej i informacyjnej**³⁹. Mogą być rozpatrywane od strony psychologicznej, jako podstawy do kształtowania się odrębnych typów osobowości. Każdej z tych „fal” cywilizacyjnych można przypisać kolejno trzy formy osobowości – **roli, uczenia się i autora siebie**; [c] zarówno formy danej cywilizacji, jak i ukształtowane w jej ramach typy osobowości, nie zanikają, lecz ulegają zmianom⁴⁰.

W KOA poprzez nawiązanie do krytycznych faz rozwoju cywilizacji i typów osobowości, które im odpowiadają, zauważamy, że od bardzo dawnych czasów mieliśmy do czynienia z **człowiekiem roli** (jest to osobowość właściwa dla fali rolniczej), który nie ma poczucia dystansu psychicznego ani do świata zewnętrznego, ani tym bardziej wobec siebie. Od okresu Odrodzenia pojawia się drugi typ: **człowiek uczenia się** (to osobowość odpowiadająca fali industrialnej), który co prawda jest w stanie wyzwolić się spod nacisku przypisanej mu roli społecznej i staje się zdolny do samookreślenia, ale nadal brakuje mu zdolności do uzyskania dystansu psychicznego wobec siebie. Natomiast ukształtowanie się nowego typu osobowości, który odpowiada fali informatycznej – nazywanego **autorem siebie** jest rezultatem rewolucji podmiotów, czyli zmian kulturowych nasilających się z początkiem lat 60. ubiegłego stulecia, kiedy to podmiotowy standard waluacyjny staje się dominującym składnikiem poglądów na świat, pozostając zgodnym z bieżącym, podmiotowym paradygmatem kultury⁴¹.

³⁹ por. A. Toffler (1986) *Trzecia fala*. Tłum. Ewa Woydyłło. PiW.

⁴⁰ Chodzi o to, że zmienia się ich znaczenie, ocena w danej kulturze oraz liczebność i proporcje. [por. K. Obuchowski, *Osobowość wobec zmian cywilizacji, czyli o ludziach roli, uczenia się i autorach siebie* (2004)].

⁴¹ „Rodzaj standardu walucji, jaki dominuje u danej jednostki ludzkiej zależy od poziomu i rodzaju jej wykształcenia, od sposobu jej uczestniczenia w procesach społecznych oraz od posiadanej koncepcji świata i uzasadnienia własnej roli w tym świecie. Natomiast w skali ponadosobowej, treść kryteriów ocen stosowanych przez osobę wydaje się mieć też związek z ustrojem politycznym, zasadami współżycia ludzi, a także metodami realizowania procesów gospodarczych” [cyt. za: K. Obuchowski, (2005) *Rewolucja podmiotów*, s. 63].

To zjawisko łączy się z szeregiem czynników⁴², które przyczyniają się do ukształtowania nowej pozycji jednostki w świecie, opartej na samodzielnie utworzonej koncepcji świata oraz siebie. Jest to wyraz realizacji podmiotowego standardu waluacyjnego, który określany jest poprzez 14 wymiarów (właściwości) konstytuujących człowieka będącego autorem siebie. Punkt wyjścia stanowią trzy wzajemnie uzupełniające się obszary funkcjonowania jednostki: (A) podmiotowość, (B) bycie osobą, (C) ustosunkowanie.

„Autor siebie” to układ podmiotowy, który cechuje: (1) dysponowanie wiedzą o osobie, (2) wytyczanie nowych zadań, (3) dobieranie metody do zadań, (4) inteligentna realizacja zadań, (5) intencjonalna autonomia „do”, (6) twórcza interpretacja pragnień, (7) osobisty model świata, (8) projektowanie siebie. Bycie osobą u autora siebie implikuje: (9) posiadanie dystansu psychicznego, (10) rozwój osobowości, (11) posiadanie sensu życia. „Autor siebie” wyraża się również w: (12) stosunku do siebie, (13) stosunku do swych zadań i (14) stosunku do świata⁴³.

Z powyższej charakterystyki wynika, że stawanie się autorem siebie nie jest łatwe, bo jeśli na przykład jednostka sama zachowa wierność sobie, to służyć to będzie wzmocnieniu tego, co już zostało ustalone, a nie rozwojowi osobowości. Trudność zachodzi także z innego powodu. Poglądy, którymi kieruje się człowiek (składające się na to, co Obuchowski określa jako **standard przedmiotowy**) są naturalne, to znaczy, że formują się samoistnie w toku praktyki jednostki, mają epistemologiczny status oczywistości, a psychologicznie odbierane są przez jednostkę jako stanowiące jej niezbywalną część. Ma ona poczucie, że są jej składnikiem a wówczas ich podważenie czy krytyka traktowane są jako osobisty atak na jednostkę. Mają więc one znaczny potencjał emocjonalny i nie dają się modyfikować ani negocjować. Natomiast poglądy składające się na **standard podmiotowy** są wytwarzane przez jednostkę w toku refleksji. Wymaga to wysiłku, a więc odpowiedniej osobistej motywacji. Jako zależne od racjonalnych przesłanek, poglądy te nie mają ani statusu oczywistości, ani nie są postrzegane jako niezbywalna część siebie. Osoba ma wobec nich dystans i traktuje je przedmiotowo. Dlatego też ich podważanie i krytyka są traktowane jako tylko ich podważanie i krytyka. Mogą być negocjowane. Podmiotowość zawierająca się w osobowości autora siebie ujawnia się najwyraźniej, gdy jednostka ludzka oceniając, że jest źródłem swojego postępowania, ocenia taką sytuację pozytywnie. Natomiast jej ocena jest negatywna, gdy jest ograniczana do spełniania przypisanej jej roli.

⁴² Obuchowski uważa, że należą do nich: osłabienie normatywnej efektywności kultury, rozwój nauki, wzrost poziomu wykształcenia oraz wymykające się spod kontroli wydarzenia historyczne w skali globalnej.

⁴³ Por. K. Obuchowski (*Od przedmiotu do podmiotu*, Bydgoszcz 2000, s. 101-102).

Reasumując, KOA jest koncepcją przeznaczoną do ujmowania cywilizacji, kultury i osobowości za pomocą tego samego zestawu pojęć⁴⁴; odnoszącą się do właściwości psychologicznych człowieka, które są pochodną genotypu, osobistych doświadczeń, własnej aktywności i doświadczeń tworzonych samodzielnie w wyniku refleksji nad światem; jest koncepcją jednostki ludzkiej odzwierciedlającą zmiany zachodzące we współczesnym świecie, które Obuchowski nazywa rewolucją podmiotów.

Teraz posługując się popperowską zasadą falsyfikacji, akcentującą stosowanie kryteriów pozwalających rozpoznać błąd i fałsz w dociekaniu naukowej prawdy, będziemy starali się sprawdzić to, co najważniejsze – czy obserwacje zgodne są z KOA.

Czy KOA rozwiązuje problem, który stawia?

Pamiętając, że podstawowe pytanie epistemologiczne dotyczy prawdziwości źródeł, czyli ich zgodności z faktami, powiążemy je z wysuwaniem przez Poppera postulatem niezależnej sprawdzalności: teoria ma tłumaczyć wszystkie dotąd znane fakty, dla wyjaśnienia których została stworzona, lecz ponadto płynąć z niej muszą nowego rodzaju, sprawdzalne konsekwencje. Wyakcentowane zostaną te punkty teorii, które wskutek niezależnego sprawdzianu, jakim jest krytyczna eliminacja, nie odpowiadają przyjętym założeniom, które przytoczone zostały uprzednio.

1. Ciąg przemian, określany jako rewolucja podmiotów daje podstawę do sformułowania założeń koncepcji osobowości autorskiej. Obuchowski wnioskuje, że po każdym buncie zmiany okazują się trwałe.⁴⁵ Jednakże, jeśli zmiany byłyby trwałe, to w jaki sposób doszłoby do umocnienia się postmodernizmu, a z nim relatywizmu? Przecież powstały one na gruncie „udeptanym” przez rewolucję lat 60. i doprowadziły do zupełnie innego obrazu nowego świata i człowieka w tym świecie.

2. KOA aspiruje do rangi teorii wyjaśniającej o charakterze globalnym, z której wynika, że obecnie, na całym obszarze naszej cywilizacji, upowszechnia się coraz szybciej standard podmiotowy oparty o kryteria samorealizacji i rozwoju, a dominującym obecnie typem osobowości staje się autor siebie. U podłoża leży przekonanie, że to od poglądów i dążeń jednostek zależy los instytucji społecz-

⁴⁴ O zasadności takiego ujęcia świadczy m.in. pogląd Ruth Benedict, która w pracy o przełomowym znaczeniu nie tylko dla antropologii, pisała: „Społeczeństwo i kultura nie są antagonistami. Dostarczają surowego materiału, z którego jednostka formuje swoje życie. Jeśli surowiec ten jest ubogi, cierpi na tym jednostka, jeśli bogaty, jednostka zyskuje szansę wykorzystania swych możliwości. Żadna jednostka nie może osiągnąć nawet progu swych potencjalnych możliwości, bez kultury, w której partycypuje. I odwrotnie, żadna cywilizacja nie zawiera żadnego składnika, który w ostatecznej analizie nie byłby wkładem jakiejś jednostki” (por. R. Benedict, *Wzory kultury*, 1966, PWN, s. 342-344).

⁴⁵ por. K. Obuchowski, 2005, *Rewolucja podmiotów*, s. 16.

nych, ekonomicznych czy politycznych, a ich wartość określa to, czy sprzyjają spełnianiu się jednostek. Osobiste pragnienia człowieka, jego prywatne cele i zamiłowania mają znaczenie nadrzędne.⁴⁶ Inicjuje to pytanie: czy naprawdę decydująca jest samorealizacja i rozwój? Można tu nawiązać do – oddziałującej szeroko na współczesną społeczność – filozofii postmodernizmu, która rzuciła jednostce wyzwanie: „musisz samodzielnie zdefiniować sens swojego życia, ale nie szukaj go ani w religii, ani w tradycji. Twórz go sam, bo jesteś przecież jedynym panem swego życia.” Jest to bardzo trudne zadanie, dlatego też niewielu ludzi zdołało mu sprostać, a większość próbuje się od niego uchylać, szukając ratunku w hedonizmie, co znajduje wyraz w stwierdzeniu: unikaj trudów, wysiłku, przykrości i bólu, szukaj atrakcji i przyjemności. Potoczne obserwacje dowodzą, że ludzie powszechnie realizują swoje pragnienia, które bliższe są pożądaniu, a to przecież nie jest równoważne z dążeniem do samorealizacji. Są to zatem inni ludzie, nie zaś ci, którzy mieliby się stawiać autorami siebie.

3. KOA opiera się na założeniu, że rewolucję podmiotów, która ma bezkrwawy przebieg robią przede wszystkim ludzie sami dla siebie. Pozostaje to w sprzeczności z obserwacją, o której nie sposób pominąć, że człowiek będąc istotą społeczną, nie jest w stanie funkcjonować w równowadze tylko w oparciu o własne prerogatywy, lecz musi liczyć się z oddziałującymi na niego prawidłowościami życia społecznego – a te pokazują wyraźnie, co ludzi motywuje do zmian w działaniu, a co nie. Motywującym czynnikiem staje się pragnienie (nie potrzeba!) wygodnego, spokojnego życia bez wyrzeczeń, będących podstawowym kryterium w poprzednim modelu, gdy dominującym typem osobowości byli ludzie uczenia się). Towarzyszy temu założenie, iż obowiązującym jest wzorzec „braku gwarancji na wszystko” (począwszy od relacji interpersonalnych, a skończywszy na osiągnięciu ciężko wypracowanych celów życiowych). Natomiast, jeśli ludzie uznają, że zasady moralne czy etyczne lub wartości nie są „modne”, bo wymagają większego wysiłku w ich przyjęciu i kierowaniu się nimi (bez gwarancji osiągnięcia tego, na czym im naprawdę zależy), to nie będą chcieli ich przyjmować. Tym samym, nie będą mieli motywacji do przeprowadzania zmian w swym życiu. Tu można oczywiście przytoczyć kontrargument, że dawniej, mimo iż nie zawsze była gwarancja, to jednak ludzie często kierowali się tym, co niosła ze sobą treść zasad czy wartości. Trzeba jednak pamiętać, że kierunek był dany przez czynniki „zewnętrzne” (których jednostka na ogół nie mogła zmienić). Teraz każdy ma ten kierunek wytworzyć sam, od „wewnątrz”. Odpowiedzialność za nieudane życie spada na jednostkę, a to rodzi poważne konsekwencje psychologiczne, nie zaś tylko radość bycia autorem siebie.

4. Modelowe ujęcie KOA zakłada upowszechnienie standardu podmiotowego, także w Polsce, czemu sprzyjać ma szereg zmian społecznych i gospodarczych. Krytyczna analiza pozwala zauważyć, że zmiany te niosą ze sobą też bardzo poważne ograniczenia, które powodują i będą nadal powodować, iż ludzi o osobo-

⁴⁶ por. K. Obuchowski, 2005, *Rewolucja podmiotów*, s. 61.

wości autora siebie będzie jeszcze ciągle bardzo mało. Jedną z istotnych przyczyn jest to, że ludzie młodzi dostrzegają powszechność takich zjawisk, jak: kumoterstwo, nepotyzm, załatwianie przez kontakty, „ustawianie” przez rodzinę, czy korupcję, które pomagają w życiu, niż dbałość o realizację postulatów podmiotowości. Olbrzymiego znaczenia nabiera pogląd wyrażany przez młodych: „*Nic nie osiągniesz bez znajomości, układów i pieniędzy*”. Jest to powszechne przekonanie, mające charakter obserwacji w znaczeniu popperowskim, czyli tworzącej problem. Przekonanie, którym dzielą się ludzie młodzi, wypowiadając się w licznych forach internetowych, jak również w sondażach socjologicznych, badaniach psychologicznych i podczas psychoterapii. Ich analiza prowadzi do jednoznacznych wniosków, które odnoszą się do bardzo licznych grup ludzi młodych: (1) upatrują przeszkód dla swego rozwoju w czynnikach zewnętrznych i poddają się nim, (2) widząc olbrzymie trudności na rynku pracy i bojąc się przyszłości, odwlekają wejście w nią, (3) nie podejmują trudów realizacji podmiotowego standardu walutowego, bo posługując się kodem konkretnym, dostrzegają tylko to, co ma dla nich doraźną wartość. Nie jest to zatem wyrazem wysiłków jednostek zwiększających zakres swej „autorskości”.

5. W KOA zachodzenie zmian opiera się na działaniach, zwłaszcza ludzi młodych, którzy prezentują dobre możliwości intelektualne. Jeżeli ten fakt zestawimy z obserwacją, że właśnie oni pozostają pod przemożnym wpływem instytucji edukacyjnych (które silnie kształtują ich według modelu wygodnego dla celów społecznych, gospodarczych i politycznych), to rodzi poważną wątpliwość: czy mogą tego dokonać? Zachodzi obawa, że może być to proces, który rozpoczyna się i powoli rozwija, ale szybko zgaśnie, gdyż nie ma wystarczająco dużo „strażników pilnujących, aby ogień się palił”⁴⁷.

6. Wątpliwość budzi też teza KOA, że „ludzie przedmiotowi” w postmodernizmie gubią się, bowiem nie mają ustalonych punktów odniesienia; brakuje im orientacji, bo nikt im jej nie dał. Zaś „ludzie podmiotowi”, czyli „autorzy siebie” mają trudność innego rodzaju: postmodernizm umożliwia im tworzenie prywatnej kultury w oparciu o pełną swobodę wyborów.⁴⁸ Jest to sprzeczne z faktem, który odnosi się do przedstawionych powyżej 14 właściwości osobowościowych, że autorzy siebie opierają się na pewnych niezmiennych zasadach i wartościach, nie zaś na jakichkolwiek, czyli zrelatywizowanych. A zatem to nie może dotyczyć autorów siebie, oni nie mogą podążać taką drogą.

7. Nie można również podzielać obawy, że autor siebie stanie się niewolnikiem stworzonej przez siebie koncepcji swojej osoby⁴⁹. Pozostaje to w sprzeczności z uprzednio poczynionym założeniem, że autor siebie może zmienić koncepcję siebie, którą najpierw sam tworzy, a potem ona, wraz z jego rozwojem, ewoluuje.

⁴⁷ por. A. Bloom, 1997, s. 213.

⁴⁸ por. K. Obuchowski, 2005, Rewolucja podmiotów, s. 27-28.

⁴⁹ por. K. Obuchowski, 2005, Rewolucja podmiotów, s. 37.

Poza tym ma dystans psychiczny wobec własnych wytworów i potrafi korzystać z funkcji kontrolowania samego siebie.

8. Kolejne założenie KOA, że wraz ze zmianami historycznymi, kulturowymi i społecznymi jednostki stają się coraz bardziej indywidualistyczne i dlatego też zachodzi konieczność wyróżnienia nowego typu osobowości – autora siebie – który możemy również sfalsyfikować. Wątpliwość budzi termin „typ”. Czy należy mówić o typie osobowości? Czy możliwe jest powstanie zupełnie nowej jakości, jaką jest autor siebie, w tak krótkim czasie, czyli od lat 60. XX wieku? W odpowiedzi oprzemy się na poglądzie Kowalika, że mamy do czynienia raczej z pewnymi wzorcami – modelami osobowościowymi, niż nowymi typami osobowości⁵⁰.

9. Z przedstawionych założeń KOA, a zwłaszcza tych, które niosą ze sobą opisy 14 właściwości, wynika, że autorem siebie nie może być człowiek pospolity. Przede wszystkim dlatego, że nie będzie umiał sprostać wymogowi realizacji tych właściwości, które odnoszą się do posiadania dystansu psychicznego, rozwoju osobowości, posiadania sensu życia, a zwłaszcza stosunku do siebie, swych zadań i świata. Zakłada się również wysoki poziom rozwoju intelektualnego. A zatem z założenia mogą to być tylko niektóre jednostki.

Z badań empirycznych z zastosowaniem POA [Pomiar Osobowości Autor-skiej] – kwestionariusza bazującego na KOA – wynika, że nawet wśród ludzi wykształconych i życiowo doświadczonych autorów siebie jest stosunkowo niewielu, bo ok. 10%⁵¹.

10. Jednym z kolejnych założeń KOA jest rozumienie autora siebie jako jednostki, która rozwija się dzięki temu, że posiada wiedzę i wykorzystuje ją w sposób inteligentny. Jeśli jednak zestawimy to założenie z poglądem podzielanym przez wielu autorów (por. Bloom, Bauman, Toffler), że rozwój i zmiany, którym podlega obecnie człowiek polegają na tym, iż musi uczyć się żyć w świecie nadmiernej i efemerycznej informacji, to następuje sprzeczność. A zatem, czy autor siebie wie, o jaką wiedzę chodzi? Czy zna zasady, które pozwolą mu ją wykorzystać w życiu? Rodzą się wątpliwości, bowiem autor siebie mając uformowaną wizję siebie – co następuje w toku refleksji – realizuje wymagania składające się na podmiotowy standard działania, a to uniemożliwia mu dokonywanie swobodnych zmian w tej wizji. Owszem, zmiany są możliwe, ale nie w dowolnym kierunku, co z kolei zakła-

⁵⁰ Jest to problem dotyczący antropogenezy, który postawił Prof. Stanisław Kowalik podczas dyskusji dotyczącej KOA w czasie obrony pracy doktorskiej L. Zając w maju 2004 r. w Instytucie Psychologii UKW). Interesujący w tej kwestii jest też pogląd Poppera, iż nie ma najmniejszych podstaw przekonanie, że za pomocą metod nauki zbliżamy się do naukowego opisu lub klasyfikacji osobowości ludzkich. One bowiem pozostają unikatowe, mimo wszelkich wysiłków w kierunku ich klasyfikacji i pomiarów. Sądzi również, że próby opisywania świata za pomocą uniwersalnych teorii mogą być próbą racjonalizacji tego, co unikatowe i irracjonalne, w kategorii praw, które sami tworzymy [Por. K. R. Popper (19.) *Wszechświat otwarty*, s. 71-73].

⁵¹ Przebadano ponad 2300 osób płci obojga, w różnych przedziałach wieku (17-79), z różnym wykształceniem, zamieszkujących w różnych środowiskach [zob. W. Ożarowski (2010) Kwestionariusz do Pomiaru Osobowości Autorskiej. Podręcznik. Wydawnictwo WSB w Toruniu (w druku)].

dają ujęcia teoretyczne proponowane przez wspomnianych teoretyków. Tu z kolei nasuwa się wniosek, którego nie uwzględnia KOA, że może być i tak, iż człowiek nie mogąc w pełni realizować postulatów związanych ze stawianiem się autorem siebie, staje się kimś innym. Chodzi zatem o inną osobowość, w której będzie się odzwierciedlać to, z czym, zdaniem Baumana mamy powszechnie do czynienia: tymczasowość, powierzchowność, obojętność.

Pojawia się zatem problem, przed którym ludzkość już kiedyś stała: kiedy dominowali ludzie roli, mało kto wyobrażał sobie, że może być inna sytuacja. Teraz, kiedy obok wcześniejszych wzorców osobowościowych mamy jeszcze autora siebie, też nie jest wcale pewne, w którą stronę zmierza człowiek w swym rozwoju, bo istniejące ukierunkowania są tak zróżnicowane, że nie pozwalają na jednoznaczną odpowiedź.

Uwidaczniające się niezgodności źródeł z faktami, co akcentował w swej epistemologii Popper, pozwalają wnioskować, że KOA nie rozwiązuje części problemów, które postawił autor koncepcji. Dotyczy to zwłaszcza drugiego z podstawowych pytań określających obszar poszukiwań teoretycznych, które odnosi się do zmian w osobowości i powstawania jej nowych typów. Tym samym, ukazane tu nowe obserwacje, nabierają znaczenia, gdyż umożliwiają wprowadzenie zmian sprzyjających sformułowaniu teorii jeszcze bliższej prawdzie. Tu z kolei, zgodnie z kolejnym epistemologicznym wnioskiem Poppera, wraz ze zmianami w teorii, pojawiają się ich konsekwencje w postaci nowych problemów.

Nowe problemy, które stwarza zmodyfikowana teoria

Modyfikując KOA, Obuchowski dokonuje rozszerzenia formuły, zakładając, że obok siebie współistnieją ludzie roli, ludzie uczenia się, ludzie autorzy siebie i niedoformujący się ludzie o **osobowości płynnej**. Jego zdaniem typ osobowości jakim jest autor siebie „przechodzi” w kolejny typ, który określa mianem „człowiek płynny”. Autor siebie jest fazą przejściową osobowości uczenia się, a z kolei jako zapowiedź jest wzorem istnienia możliwym do zaakceptowania przez człowieka o osobowości płynnej. Czyli modyfikacja dotyczy rozbudowania typologii osobowości o typ⁵² **człowieka płynnego** oraz umiejscowienie go w IV fali cywilizacyjnej: **indywidualizacyjnej**.⁵³ Jednakże takie podejście stwarza szereg nowych problemów, z których – z powodu ograniczoności miejsca – zasygnalizowane zostaną tylko niektóre z nich. Poddane będą krytycznej analizie, poprzez zastosowanie

⁵² Pozostajemy przy terminologii stosowanej przez K. Obuchowskiego, mimo iż użycie określenia „typ osobowości” budzi zastrzeżenia formalne.

⁵³ Piszę: „Ponieważ obecnie pojawiła się możliwość wyróżnienia fali czwartej – nazwałem ją falą **indywidualizacyjną** i powiązałem z kształtowaniem się **osobowości płynnej**. Nazwę osobowości kształtowanej pod naciskiem fali indywiduacyjnej (por. A. i H. Toffler, 1955, *Budowa nowej cywilizacji. Polityka trzeciej fali*. Poznań, Zysk i S-ka) przejąłem z **koncepcji płynności** opisanej przez Zygmunta Baumaną jako właściwość ponowoczesności (por. Z. Bauman, 2001, *Liquid Modernity*, Polity Press). [cyt. za: Obuchowski K. (2005) *Rewolucja podmiotów*].

w dalszym ciągu zasady falsyfikacji, którą Popper uważa za skuteczną formę krytyki, jeśli odwołuje się do obserwacji, eksperymentu czy pomiaru i ukaże brak zgodności z przewidywaniami wynikającymi ze zmodyfikowanej teorii. Spowoduje to z kolei sformułowanie nowego problemu, a więc stworzenie nowej ścieżki rozwoju.

Pierwsza trudność dotyczy umiejscowienia osobowości płynnej względem wcześniej analizowanych typów.

(1) Obuchowski stwierdza, że zarówno autor siebie, jak i człowiek o osobowości płynnej, to są przykłady najdalej posuniętej postaci autonomii jednostki ludzkiej. Dodaje zaraz, że charakterystyka jest bliska opisowi „zboczeńca ponadnormalnego” w ujęciu Znanieckiego⁵⁴.

Zauważmy, że nie jest to możliwe, już chociażby z tego względu, iż autor siebie przechodząc na pozycję charakteryzującą człowieka płynnego, musiałby utracić te właściwości, które już w sobie rozwinął stając się autorem siebie. W takim razie, jak przedstawiał Znaniecki,⁵⁵ należy sądzić, że jest raczej znów „zboczeńcem ponadnormalnym”, bo idzie pod prąd, a świat zmierza ku innemu celowi.

(2) Autor siebie jako podmiot jest odpowiedzialny. Tymczasem człowiek o osobowości płynnej unika jej, przyjmuje rolę niesamodzielną, działając zgodnie z instrukcją⁵⁶. A tym samym nie może być mowy o jego podmiotowości.

(3) Obuchowski twierdzi, że ludzie chcą być bardziej podmiotowi, rozwijają się, mając na uwadze odległe cele. Tymczasem człowiek płynny, opierając się na tezach Baumana, sporządzając życiowe projekty kieruje się tym, co jest teraz. Ponadto: przyszłe, odległe plany wiążą się z upływem czasu – a ten działa przeciwko jednostce, przynosi jej straty – oznacza bowiem zaprzepaszczenie okazji. A zatem: ludzie, którzy się najbardziej rozwijają, widzą, że ogólnie cenioną wartość ma to, co jest teraz (nie ma gwarancji i pewności, że nawet najlepsi nie staną się szybko ludźmi, których Bauman określa jako „odpady”). Jest to, co prawda, widzenie społecznie upowszechnione, ale nie znaczy, że właściwe! Czyli jednostka widząc to, nie ugina się pod presją społeczną, stara się wytworzyć swoją ocenę, gdyż ma dystans psychiczny.

(4) Zgodnie z założeniem, że poglądy składające się na standard podmiotowy są wytwarzane w toku refleksji, należy uznać, że jednostka stając się autorem siebie, ma wówczas uformowaną wizję siebie samego.⁵⁷ A zatem, co może ją zmienić, żeby stała się człowiekiem płynnym? Znalezienie odpowiedzi jest wielce problematyczne. Nasuwa się propozycja, że człowiek nie mogąc w pełni zrealizować postulatów związanych ze stawianiem się autorem siebie, staje się człowiekiem płynnym. Ale wówczas zakładamy, że musi brakować mu niektórych z 14 właściwości. Jednakże skoro tak, to wtedy standard podmiotowy nie znajduje wystarczającego

⁵⁴ Por. K. Obuchowski, *Rewolucja podmiotów*, 2005, s. 51.

⁵⁵ Por. F. Znaniecki (1974) *Ludzie teraźniejsi a cywilizacja przyszłości*, Warszawa, PWN.

⁵⁶ Por. Z. Bauman (2004) *Razem osobno*, s. 181-182.

⁵⁷ Por. K. Obuchowski (2005) *Rewolucja podmiotów*, s. 62-63.

potwierdzenia. Wnioskować zatem można, że człowiek płynny to nie kolejna forma wyłaniająca się z autora siebie, lecz kontynuacja człowieka uczenia się. Czyli człowiek płynny nie jest „wyższą formą rozwoju”. Jest to raczej kolejna forma, bo poprzednia nie jest zadowalająca. A dzieje się tak dlatego, gdyż ludzie współcześni nadają inne znaczenie faktom, inaczej je wartościują. Pozostaje to zatem w zgodzie z postulatem Feyerabenda: „*Anything goes*” – żadnej świętości!

(5) W zmodyfikowanej teorii nadal obowiązującym jest założenie, że podmiotowy standard funkcjonowania realizuje się poprzez 14 właściwości osobowości autorskiej. Jednakże pod względem treściowego bogactwa „wymagań”, które należy spełnić rysuje się obraz zbyt trudny do spełnienia⁵⁸. Wielokrotne prezentacje KOA wraz z narzędziem służącym do jej empirycznego zobrazowania, jakim jest kwestionariusz do pomiaru osobowości autorskiej, uwiaryściły, że respondenci w swych komentarzach odbierają autora siebie jako rodzaj „nadczłowieka”. Zwłaszcza w opinii ludzi młodych tego rodzaju osobowość jawi się jako zbyt odbiegająca od realiów świata codziennego, a tym samym otwarcie deklarują, że wcale nie chcą dążyć do bycia kimś takim⁵⁹. Stoi to również w sprzeczności z ich oczekiwaniami⁶⁰, bowiem uważają, że najważniejsze jest życie spokojne – w oparciu o miłość, pracę, religię/duchowość i umiarkowaną konsumpcję. W tym również nie widać człowieka płynnego.

Wyniki przeprowadzonej analizy krytycznej pokazują, że nie wszystkie następstwa, jakie niesie ze sobą teoria, zasługują na przyjęcie.

Sformułowanie nowej teorii

Kazimierz Obuchowski rozwinął koncepcję osobowości autorskiej w kierunku osobowości płynnej. Podstawę do sformułowania założeń dotyczących osobowości płynnej oparł na koncepcji Bauman⁶¹. Zwróćmy zatem uwagę na fakt następujący: jeżeli koncepcja Bauman stanowi podstawę modyfikacji teorii osobowości, to człowiek płynny nie może być najdalej posuniętą postacią autonomii jednostki – jak chce Obuchowski, bo człowiek Bauman wcale nie jest wolny od podsuwanych mu przez różne źródła możliwości, lecz kieruje się tym, co dla niego najlepsze. A najlepsze to może być i to, co podsuwają np. massmedia (kierujące się tworzeniem popytu na pewne pseudowartości czy pseudo-normy).

Ponadto trzeba mieć na uwadze fakt niewystarczającego uzasadnienia dla wyróżnienia osobowości płynnej. Obuchowski utrzymuje, że wprowadzenie koncep-

⁵⁸ Nasuwa się tu porównanie do szerokiego zakresu kryteriów stawianego samoaktualizерom w koncepcji Masłowa.

⁵⁹ Oparte na wynikach badań własnych [por. W. Ożarowski, (2005). Zastosowanie modelu Rascha w konstrukcji narzędzia do badania zdrowej osobowości . Polskie Forum Psychologiczne. T. XI, Nr 2].

⁶⁰ Sondaż został przeprowadzony przez autora w latach 2004-2005 wśród licznych grup studentów z różnych kierunków i uczelni (dane niepublikowane).

⁶¹ Por. K. Obuchowski. Rewolucja podmiotów, 2005, s. 32.

cji osobowości płynnej powodowane jest tym, że człowiek współczesny zachowuje dystans psychiczny wobec wszystkiego, a więc i wobec własnych wytworów. Jeżeli zaś autora siebie cechuje dystans wobec własnych wytworów i potrafi korzystać z funkcji kontrolowania samego siebie, to budzi sprzeciw twierdzenie, że człowiek płynny cechuje największy stopień autonomizacji jednostki⁶².

Powyższe uwagi ukazują, że mimo przeprowadzonych modyfikacji nadal istnieją w tej koncepcji osobowości pewne kwestie sporne, których usunięcie wymaga znalezienia nowych rozwiązań. Jednym z rozwiązań jest znalezienie odpowiedzi na pytanie, dlaczego ludzie młodzi nie chcą stawać się autorami siebie, lecz ludźmi płynnymi? Jakie zachodzą przeszkody? Można przytoczyć argumenty, którymi posługuje się Bloom⁶³. Wymienia m.in. elementy odnoszące się do społecznych relacji międzyludzkich, takich jak rodzina, rozwody, brak miłości, izolacja. Ale przede wszystkim ważne jest to, że człowiek starając się coraz lepiej rozumieć siebie i świat, używa do tego celu zasadniczo rozumu, co prowadzi do konfliktu wartości i problemów egzystencjalnych.

Tymczasem właśnie autor siebie jest przykładem obrazu jednostki, której dominującą właściwością są możliwości intelektualne. A jest to jednostka, która ma poradzić sobie z formułowaniem dalekosiężnych programów, ustanawiać cele, dochodzić do wartości. A zatem potrzebuje charyzmy⁶⁴ – czego nie zakłada KOA. Inaczej pozostaje na pozycji autorytetu czy eksperta, a to nie pomoże mu w dokonaniu wyborów, bo współcześnie zachodzą one w oparciu o bardzo płynny punkt odniesienia, jakim jest opinia publiczna, a nie jednostkowa mądrość podbudowana tradycją. Rozpowszechniony w myśleniu ludzi XXI wieku relatywizm pozwala sądzić, że wszystko można podważyć i zadecydować po swojemu. Przecież człowiek o osobowości płynnej nie ma autorytetów. Ale nie ma ich nie dlatego, że ich w ogóle nie ma, lecz dlatego, że obecnie nie ma takiej potrzeby, żeby one były i odgrywały jakąś rolę, skoro każdy człowiek decyduje sam za siebie⁶⁵.

Próbując nakreślić w bardzo ogólnym zarysie kierunek, w którym może – w oparciu o powyższe uwagi – rozwijać się teoria, należy stwierdzić, że obecnie proporcje między poszczególnymi modelowo traktowanymi osobowościami zmieniają się szybciej, niż zakładał autor KOA. Ludzi roli ubywa bardzo szybko, zaś przybywa szybko ludzi uczenia się. Ale ludzi o takiej osobowości świat już nie potrzebuje. Oni też to zauważają, gdy coraz trudniej jest im znaleźć dla siebie miejsce w świecie. Stają zatem przed alternatywą: mogą próbować stawać się autorami siebie, albo rozwijać się w kierunku człowieka płynnego. Z kolei autorów siebie przybywa powoli, czyli również nie tak, jak postulował Obuchowski (por. wyniki badań: Ożarowski, 2005). Sytuację można zatem zreasumować następująco: (1) niektórzy ludzie uczenia się próbują stawać się autorami siebie. Jednakże

⁶² Por. K. Obuchowski. *Rewolucja podmiotów*, 2005, s. 34..

⁶³ Por. A. Bloom, *Umysł zamknięty*, 1997, s. 246-247

⁶⁴ Por. A. Bloom, *tamże*, s. 253-255.

⁶⁵ Por. Z. Bauman, *Razem czy osobno*, 2004.

istnieje niebezpieczeństwo, że mogą zabrnąć w ślepy zaułek, bowiem realizując kryteria standardu podmiotowego, idą w określoną stronę a tymczasem świat podąża w inną. Widząc powiększający się rozdźwięk muszą odczuwać rosnący lęk, bo nikt nie chce być baumanowskim człowiekiem „odpadem”; (2) wśród ludzi uczenia się są tacy, którzy zostają autorami siebie, ale coraz więcej z nich przechodzi na pozycję człowieka płynnego, bo nie chcą być outsiderami. Wybierają drogę konsumpcjonizmu, nihilizmu czy hedonizmu, uprzedmiotawiają się – tyle, że nie z nakazu instytucji (ideologia czy religia) – lecz „oddolnie” – własnymi rękami. Pozostaje to w zgodzie z wypowiedziami, których licznie udzielają przy różnych okazjach ludzie młodzi. Ich myśl przewodnią wyrazić można jednym zdaniem: „po prostu żyć spokojnie”. Jest to zaskakująca prawda o dzisiejszym młodym pokoleniu, burząca lansowany przez media wizerunek, w którym decydującą rolę odgrywa walka o zmianę świata i udział w tzw. wyścigu szczurów.

Jaką KOA ma moc wyjaśniającą, spójność i zgodność z innymi teoriami

Ocena KOA oparta na krytycznej analizie dwóch podstawowych aspektów teorii, pozwoliła ustalić, że obraz osobowościowego funkcjonowania autora siebie sformułowany w KOA nie znajduje częściowego potwierdzenia w przeprowadzonych badaniach empirycznych z wykorzystaniem KPOA – narzędzia służącego weryfikacji tej teorii. Wyniki badań własnych uzyskane w oparciu o przeprowadzenie szeregu analiz czynnikowych ukazują, że 14 właściwości autora siebie łączy się ze sobą, ale w innych układach czynnikowych, niż zakładała KOA.

Akcentując twórczy rozwój własny jednostki, który jest zgodny z jej potencjałami⁶⁶ Obuchowski postulował, iż ten proces obejmuje dwa układy osobowości: **bazalny i programujący**. Za ich pomocą jednostka programuje swoje życie i interpretuje swoje doświadczenia. Układ ten ma charakter tranzytywny, relacyjny albo też interakcyjny. On bowiem w sposób swoisty pośredniczy w relacjach jednostki z jej światem. Na przykład decyduje o wyborze zadań bliskich lub dalekich, „społecznych” lub osobistych. Tak rozumiane funkcjonowanie jednostki może być

⁶⁶ Używa terminu „*adaptacja twórcza*” określającego sposób w jaki osobowość może się rozwijać w ciągu całego życia człowieka, w wyniku adaptacji osobowości do stanów przyszłych, których ustalenie jest aktem twórczym. Pisał: „*Posiadając ogólną koncepcję życia człowiek może odnosić do niej swoje zadania. (...) osobowość człowieka przygotowującego się do zdarzeń dalekich może ulegać zmianom ułatwiającym opanowanie przyszłości. Zmiany te, stanowiące adaptację osobowości do rzeczywistości oczekiwanej nazwiemy rozwojowymi*”(w odróżnieniu od zmian osobowości będących wynikiem dojrzewania organizmu, starzenia się lub też takiego ograniczenia dystansu działań, które powoduje obumieranie możliwości jednostki [por. K. Obuchowski, *Adaptacja twórcza*, 1985, s. 10-12].

ujmowane również jako system autopoietyczny⁶⁷, czyli dający się wyróżnić kompleks procesów tworzących składowe i wytworzonych na tej drodze składowych, powiązanych jako autonomiczna jedność (*unity*) ze swoim środowiskiem. Jedność taka charakteryzuje się swoistymi relacjami pomiędzy jej składowymi a wytwarzającymi owe składowe procesami. Składowe współdziałając, rekursywnie wytwarzają, utrzymują i odtwarzają ten sam kompleks procesów, który je wytworzył. Umysł przejawia się w konkretnym, wcielonym działaniu. Zaś wiedza ludzka nie jest pewnym dyskursem czy rodzajem zapisu, ale raczej sposobem bycia konkretnej jednostki, tym, co ona robi, w wymiarze sensu jej działań. Dodać należy, że *autopojeza* jest terminem odnoszącym się do zdolności systemów do zmiany struktury w sytuacji zmian zachodzących w środowisku. Zazwyczaj w procesie tym osiągają one wyższy stopień złożoności, zwiększając tym samym swoje szanse na przeżycie. Zmiany strukturalne tego rzędu jednocześnie utrzymują stabilność systemu i dają impet do rozwoju form o wyższym stopniu organizacji (mamy do czynienia z procesem koewolucji). Zasadniczą właściwością samoorganizacji jest walka o osiągnięcie równowagi w nieustannie zmieniającym się środowisku.

Zakończenie

Reasumując, uzyskano odpowiedzi na pytania o podstawowym znaczeniu dla badań nad teoriami osobowości. Z przeprowadzonej oceny z wykorzystaniem popperowskiej zasady falsyfikacji wynika, że koncepcja osobowości autorskiej jest teorią o dużej wartości predyktywnej, wnoszącej ważne wnioski do praktyki psychologicznej. Cieszy również fakt, że zmodyfikowana teoria stwarza konieczność rozwiązania nowych problemów, umożliwiających tym samym przybliżanie się do naukowej prawdy, która bez wątplenia stanowi cel najważniejszy.

Jednocześnie zaznaczyć należy, iż niektóre z przytaczanych tu argumentów krytycznych mogą nie być w pełni adekwatne z uwagi na trudność, jaką niesie ze sobą ogarnięcie poglądów na osobowość Kazimierza Obuchowskiego, który sam przyznaje, że widzi konieczność redukcji pojęciowej bogactwa ujęć dotyczących typów osobowości zawartej w swej koncepcji.

Autor żywi przekonanie, że przeprowadzona analiza krytyczna przyczyni się do wzbogacenia teorii, która będąc niezmiernie inspirującą dla teoretycznych dociekań, jest również ujęciem budzącym kontrowersje, co do niektórych jej elementów. Zadaniem było ukazanie zwłaszcza tych elementów, które ze względów metodologicznych i dla zwiększenia empirycznych walorów teorii powinny ulec zmianie. Realizacja tak postawionego zadania wymaga oczywiście dalszych badań, bo wówczas istnieje szansa na bardziej trafne odczytanie problemów funk-

⁶⁷ Maturana i Varela, określając ten system, użyli połączenia dwóch terminów „*autonomii*” i „*poiesis*” – tzn. kreacji/produkcji (zob. H. Maturana, F. Varela, 1980) [por. W. Ożarowski, A. Błachnio, J. Rost, W. Zeidler (2010) *Osobowość autorska jako rodzaj autopoiesis* (w druku)].

cjonowania jednostki, które wpisują się w kanon wartości o podstawowym znaczeniu dla kierunku, w którym rozwijać się będzie ludzka osobowość.

Literatura:

- Benedict R., *Wzory kultury*, Warszawa: Muza, 1999.
- Bauman Z., *Razem czy osobno*, Kraków: Wydawnictwo Literackie, 2005.
- Bloom A., *Umysł zamknięty : o tym, jak amerykańskie szkolnictwo wyższe zawiodło demokrację i zubożyło dusze dzisiejszych studentów*, tłum. T. Biedroń, Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo, 1997.
- Cassirer E., *Esej o człowieku. Wstęp do filozofii kultury*. Tłum. A. Staniewska. Warszawa: Książka i Wiedza, 1977.
- Eysenck H. J., *Zmierzch i upadek imperium Freuda*, tłum. A. Jarczyk. Kraków: WiR Partner, 2002.
- Maturana H., Varela F., *Autopoiesis and cognition : the realization of the living*, Boston Studies in the Philosophy of Science, vol. 42, 1980.
- Obuchowski K., *Adaptacja twórcza*, Warszawa: Książka i Wiedza, 1985.
- Obuchowski K., *Rewolucja podmiotów*, Łódź: Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej, 2005.
- Obuchowski K., *Autobiografia naukowa*. [w:] T. Rzepa (red.), *Historia psychologii polskiej w autobiografiach*, Poznań: Wydawnictwo „Impresje”, 1992.
- Obuchowski K., *Od przedmiotu do podmiotu*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, 2000.
- Obuchowski K., *Galaktyka potrzeb*, Zysk i Spółka. Poznań 2000.
- Oleś P. K., *Wprowadzenie do psychologii osobowości*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, 2003.
- Olszewska-Dyoniziak B., *Człowiek-Kultura-Osobowość*, Kraków: Universitas, 1991.
- Ożarowski W., *Kwestionariusz do Pomiaru Osobowości Autorskiej*. Podręcznik. Toruń: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej (w druku) 2010.
- Ożarowski W., *Narzędzia wykorzystywane w procedurach selekcyjno-rekrutacyjnych na przykładzie badań menedżerów*. Roczniki Naukowe Wyższej Szkoły Bankowej, Toruń 2010.
- Popper K. R., *Droga do wiedzy. Domysły i refutacje*. Przeł. St. Amsterdamski, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1999.
- Popper K. R., *Wiedza a zagadnienia ciała i umysłu*. Przeł. T. Baszniak, Warszawa: Książka i Wiedza, 1998.
- Popper K. R., *Mit schematu pojęciowego*. Przeł. T. Chwedeńczuk, Warszawa: Książka i Wiedza, 1997.
- Popper K. R., *Wszechświat otwarty*, Kraków: Znak, 1996.

Popper K. R., *W poszukiwaniu lepszego świata*. Przeł. A. Malinowski, Warszawa: Książka i Wiedza, 1998.

Toffler A., *Trzecia fala*,. Tłum. E. Woydyłło. Warszawa: PiW, 1986.

Znaniecki F. (1974) *Ludzie teraźniejsi a cywilizacja przyszłości*, Warszawa, PWN.

Elżbieta Talik

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

Specyfika stresu szkolnego i strategie radzenia sobie z nim przez młodzież w okresie dorastania

Specificity of school stress and coping strategies among adolescents

Streszczenie

Szkola jest jednym z podstawowych obszarów, w których młodzież przeżywa sytuacje trudne. Trudności szkolne są najczęściej doświadczanym stresorem w okresie dorastania. Badania własne, przeprowadzone w grupie 451 nastolatków, uczniów klas I-III liceum ogólnokształcącego w Lublinie, miały na celu określenie specyfiki stresorów szkolnych oraz sposobów radzenia sobie z nimi przez dorastającą młodzież. Uzyskane wyniki potwierdzają, że najczęściej doświadczanym przez młodzież stresorem są stresory szkolne, obok problemów osobistych i rodzinnych oraz trudności w relacjach rówieśniczych. Największa część stresorów szkolnych dotyczy kwestii związanych z nauką (egzamin, klasówki, oceny), pozostałe – relacji z nauczycielem oraz z innymi uczniami. Źródłem stresu szkolnego jest również zmiana szkoły. Nie stwierdzono różnic istotnych statystycznie między dziewczętami a chłopcami w zakresie częstotliwości doświadczania wymienionych kategorii stresorów szkolnych. W radzeniu sobie ze stresem szkolnym młodzież stosuje głównie strategie skoncentrowane na samodzielnym rozwiązaniu problemu. Istnieją różnice istotne statystycznie między dziewczętami a chłopcami w zakresie radzenia sobie ze stresem szkolnym.

Summary

Adolescents experience many stressful situations which most often concern school problems. The aim of this study was to assess school stress specificity and coping strategies used by adolescents to deal with school problems. 451 adolescents were investigated (278 girls and 173 boys) with *Stress Survey* by E. Talik (to assess stressful situations) and *Ways of Coping Questionnaire* by R. Lazarus and S. Folkman, prepared by Z. Uchnast (1995) (to assess coping strategies). Results confirm that school stress is experienced most often by adolescents. The remaining ones concern personal and family problems, as well as difficulties in relationships with peers. The majority of school stressors are related to studying (exams, tests, grades). Others concern relationship with teachers and other students. There are no significant differences between boys and girls as it comes to the frequency of experiencing school stressors, but there are some significant differences between these two groups connected coping strategies.

Słowa kluczowe: okres dorastania, stresory szkolne, strategie radzenia sobie ze stresem
Key words: adolescence, school stressor, coping strategies

Wprowadzenie

Młodzież w okresie dorastania doświadcza licznych sytuacji stresujących, które najczęściej dotyczą rodziny, szkoły, grupy rówieśniczej oraz problemów natury osobistej (Jelonkiewicz, Kosińska-Dec, 2004). Z perspektywy dorosłych wiele z tych sytuacji nie powinno stanowić źródła trudności, ale – zgodnie z najbardziej powszechną koncepcją stresu, zaproponowaną przez R. Lazarusa i S. Folkman (1987) – o tym, czy dana sytuacja jest stresująca decyduje subiektywna ocena osoby, która jej doświadcza. Ocena dotyczy zarówno samej sytuacji trudnej (ocena pierwotna), jak i własnych zasobów, niezbędnych do podjęcia zachowań zaradczych (ocena wtórna). Sytuacja zostaje oceniona przez osobę jako stresująca wówczas, gdy obciąża lub przekracza jej zasoby oraz stanowi zagrożenie (krzywdę lub wyzwanie) dla dobrostanu jednostki (*well-being*).

Szkoła jest wymieniana przez dzieci w różnym wieku jako główne źródło stresu (Jelonkiewicz, Kosińska-Dec, 2004; Mularska, 2001; Pufal-Struzik, 1997; Witkin, 2000). Źródłem stresu szkolnego mogą być zarówno problemy z nauką i organizacją życia szkolnego, jak też trudności w relacjach społecznych – z nauczycielami oraz z innymi uczniami (Elliot, Place, 2000; Jalinik, 1995; Obuchowska, 1996a; Witkin, 2000). Do pierwszej grupy trudności należy zaliczyć specyficzne trudności w uczeniu się, a także brak motywacji i zdolności do nauki i związane z tym niepowodzenia szkolne (Jastrząb, 1997; Maszorek, 2000; Wojda, 2001). Stresujące są zarówno niepowodzenia obiektywne, których wyrazem są oceny niedostateczne, jak i niepowodzenia subiektywne, polegające na uzyskiwaniu ocen poniżej własnych aspiracji ucznia (Obuchowska, 1996a). Źródłem stresu dla młodych ludzi jest także zdemaskowanie ich nieprzygotowania do lekcji oraz spóźnianie się do szkoły (Guszkowska, 2003). Bardzo silnym stresorem jest konieczność repetowania klasy (Guszkowska i in., 2001; Guszkowska, 2003; Grabowska, 2001). W każdej fazie rozwoju niezmiennie źródłem stresu dla uczniów są klasówki, zarówno zapowiedziane, jak i niespodziewane (Guszkowska, 2003, 2005; Heyne, Rollings, 2004; Jalinik, 1995; Mularska, 2001; Witkin, 2000). Źródłem stresu mogą być nadmierne wymagania i oczekiwania, związane z realizacją programu szkolnego – i to zarówno ze strony szkoły, jak i rodziny oraz niewłaściwe reakcje rodziców na szkolne niepowodzenia dzieci (Studenski, 1992), w tym surowe kary (Guszkowska, 2003). Stersogenna może być sama organizacja życia szkolnego, w tym niesprzyjające warunki do nauki – zbyt duża liczba osób w klasie, zbyt późne lub zbyt wczesne godziny rozpoczynania bądź kończenia lekcji (Obuchowska, 1996a; Pufal-Struzik, 1997). Dużym stresem jest również zmiana szkoły (Ribner, 2005).

Druga grupa stresorów szkolnych dotyczy m.in. relacji ucznia z nauczycielem, w tym zwłaszcza demonstrowanie przez nauczyciela władzy, ośmieszanie, bezduszne egzekwowanie wymagań oraz niesprawiedliwe ocenianie. Stresogenny jest kontakt z nauczycielem, który nie lubi swojej pracy, nie posiada odpowiednich

umiejętności pedagogicznych (Jalinik, 1995). Źródłem stresu są także relacje z rówieśnikami, które w kontekście szkoły mogą dotyczyć np. niezdrowej rywalizacji o oceny, wyśmiewania uczniów zdolnych, upokarzania w obecności klasy. Takie zachowania są niekiedy źródłem tak wielkiego stresu, że mogą nawet doprowadzić do samobójstwa (Urzędowska, 2000). Stresory szkolne mogą być także jedną z przyczyn fobii i nerwic szkolnych (Kendall, 2004; Namysłowska, 2005).

Warto dodać, że w dzisiejszych czasach szkoła nie jest miejscem bezpiecznym dla ucznia – dochodzi w niej do popełniania wielu wykroczeń, czynów karalnych i przestępstw. Zdarzają się podpalenia, akty wandalskie oraz rozpowszechnianie i branie narkotyków. Coraz częściej dochodzi do aktów przemocy – fizycznej psychicznej, a nawet seksualnej. Dotyczy to różnych typów szkół i właściwie wszystkich poziomów nauczania – od przedszkola, po szkoły wyższe (Ostrowska, Surzykiewicz, 2005; Surzykiewicz, 2000).

W obliczu przeżywanych trudności młodzież podejmuje różne zachowania zaradcze – strategie radzenia sobie ze stresem. Niektóre strategie zmierzają do rozwiązania problemu (strategie zadaniowe), co może się odbywać m.in. w postaci planowania rozwiązania problemu, a także poprzez monitorowanie stresora, poszukiwanie informacji o nim albo poprzez bezpośrednią, niekiedy impulsywną konfrontację ze stresorem. Inne strategie nastawione są na opanowanie reakcji emocjonalnych, głównie negatywnych i zmniejszenie przykrego napięcia emocjonalnego (strategie emocjonalne). Dzieje się to poprzez m.in. dystansowanie się do problemu, samokontrolę stanu emocjonalnego, poszukiwanie wsparcia społecznego, przyjmowanie odpowiedzialności, czy pozytywną reinterpretację wydarzenia (Lazarus, 1986; Uchnast, 1995).

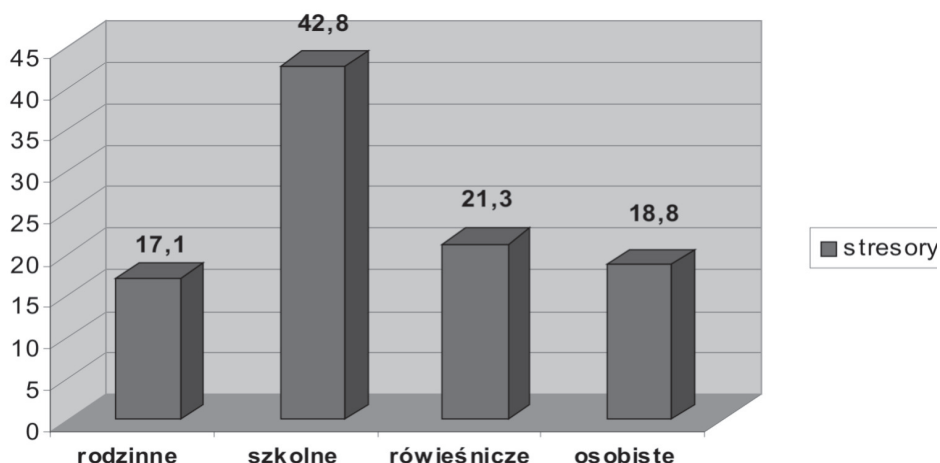
Metoda

Celem badań własnych było określenie specyfiki stresorów szkolnych oraz sposobów radzenia sobie z nimi przez dorastającą młodzież. Badania przeprowadzono wśród uczniów klas I – III liceum ogólnokształcącego w Lublinie. Uczestniczyło w nich 451 osób – 278 dziewcząt (61,6%) oraz 173 chłopców (38,4%), w wieku 16-18 lat. Zastosowano następujące metody: *Kwestionariusz Sposobów Radzenia Sobie (KSRS)*, R. Lazarusa i S. Folkman, w opracowaniu Z. Uchnasta (1995) – do poznania strategii radzenia sobie ze stresem. Do kwestionariusza dołączono autorską *Ankiętę*, w której osoby badane mogły się wypowiedzieć odnośnie przeżywanej w ostatnim czasie jednej sytuacji stresującej – czego dotyczyła ta sytuacja stresująca i kiedy się wydarzyła.

Wyniki

Na początku wszystkie opisane przez nastolatków sytuacje stresujące pogrupowano w cztery kategorie: stresory rodzinne (1), szkolne (2), rówieśnicze (3) i osobiste (4). Obliczono procentowy rozkład częstotliwości doświadczania poszczególnych rodzajów stresorów (Ryc.1). Różnice istotne statystycznie oszacowano za pomocą testu χ^2 – Pearsona.

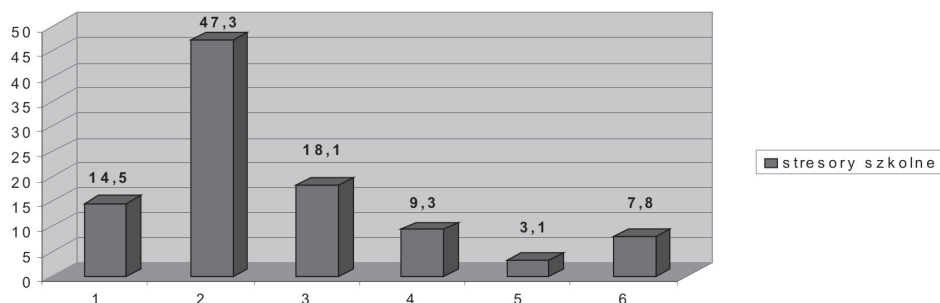
Rycina 1. Procentowy rozkład częstotliwości stresorów doświadczanych przez nastolatków



Istnieją różnice istotne statystycznie w zakresie częstotliwości doświadczania poszczególnych rodzajów stresorów ($\chi^2(3) = 77,772$; $p < 0,001$). Najczęściej wymienianymi przez młodzież stresorami są stresory szkolne, a w drugiej kolejności – stresory rówieśnicze, których młodzież częściej doświadcza niż problemów natury osobistej, czy rodzinnej. Nie ma różnic między dziewczętami a chłopcami w zakresie częstotliwości doświadczania stresorów szkolnych ($\chi^2(1) = 1,859$; $p < 0,173$).

Wymienione przez młodzież przykłady sytuacji trudnych związanych ze szkołą pogrupowano w sześć kategorii: stres, związany z ocenami (1), egzaminami, klasówkami (2), zmiana szkoły (3), problemy w relacjach z nauczycielami (4) i uczniami (5) oraz stres, związany z autoprezentacją, np. wystąpienie na forum klasy (6). Procentowy rozkład częstotliwości doświadczania poszczególnych kategorii stresorów szkolnych przedstawia Ryc. 2.

Rycina 2. Procentowy rozkład częstotliwości doświadczania różnych stresorów szkolnych przez nastolatków



Różnice w częstotliwości doświadczania poszczególnych rodzajów stresorów szkolnych są istotne statystycznie ($\chi^2(5) = 145,083$; $p < 0,01$). Najwięcej sytuacji stresujących w szkole ma związek z egzaminami i klasówkami (2) – stanowi to prawie połowę wszystkich przeżywanych stresorów. Zmiana szkoły (3) jest istotnie częściej wymienianym stresorem niż stres związany z ocenami (1) ($\chi^2(1) = 7,255$; $p < 0,01$). Nie ma różnicy istotnej statystycznie w zakresie doświadczania stresu w z relacji z nauczycielami (4) oraz autoprezentacji na forum grupy (6). Najrzadziej źródłem stresu szkolnego są trudności w relacjach między uczniami (5). Nie ma różnic istotnych statystycznie między dziewczętami a chłopcami w zakresie częstotliwości doświadczania wymienionych kategorii stresorów szkolnych ($\chi^2(5) = 2,510$; $p < 0,775$).

Następnie określono, jakie strategie zaradcze są specyficzne dla radzenia sobie ze stresem szkolnym. Zastosowano 1-czynnikową analizę wariancji ANOVA w celu oszacowania różnic istotnych statystycznie w zakresie strategii radzenia sobie ze stresem rodzinnym, szkolnym, rówieśniczym i osobistym. Dla dokładniejszej analizy różnic międzygrupowych zastosowano testy *post hoc* Tukey'a. Uzyskane wyniki zaprezentowano w tabeli 1.

Tabela 1. Różnice istotne statystycznie w zakresie strategii radzenia sobie ze stresem między osobami doświadczającymi stresorów rodzinnych (1; $N = 77$), szkolnych (2; $N = 193$), rówieśniczych (3; $N = 96$) i osobistych (4; $N = 85$)

<i>Strategie</i>	<i>df</i>	<i>F</i>	<i>p <</i>	<i>Grupa</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Test post hoc Tukey'a</i>
KONFRONTACYJNE ZACHOWANIE	3, 447	3,05	0,05	1	6,42	4,03	3-4
				2	6,19	3,24	
				3	7,20	3,17	
				4	5,74	3,39	
DYSTANSOWANIE	3, 447	2,19	ni.	1	5,22	3,32	-
				2	6,05	3,67	
				3	5,20	3,45	
				4	6,21	3,96	
SAMOKONTROLA	3, 447	1,89	ni.	1	7,52	4,47	-
				2	8,61	4,05	
				3	8,91	3,52	
				4	8,39	4,07	
POSZUKIWANIE WSPARCIA	3, 447	1,39	ni.	1	8,43	4,35	-
				2	7,79	4,61	
				3	8,65	4,60	
				4	7,47	4,45	
PODJĘCIE ODPOWIEDZIALNOŚCI	3, 447	5,98	0,001	1	4,57	0,32	1-2 2-4
				2	5,98	0,21	
				3	5,91	0,28	
				4	5,01	0,31	
UCIECZKA-UNIKANIE	3, 447	0,74	ni.	1	8,92	4,24	-
				2	8,06	4,56	
				3	8,56	4,47	
				4	8,36	4,65	
PLANOWE ROZWIĄZANIE PROBLEMU	3, 447	2,01	ni.	1	7,75	4,29	-
				2	9,02	3,87	
				3	8,88	3,86	
				4	9,02	4,34	
POZYTYWNE PRZEWARTOŚCIOWANIE	3, 447	2,19	ni.	1	8,14	5,14	-
				2	7,07	4,62	
				3	7,96	5,15	
				4	6,53	4,93	

Istnieją różnice istotne statystycznie w zakresie strategii radzenia sobie ze stresem między osobami doświadczającymi różnych sytuacji stresowych: osoby doświadczające stresorów szkolnych różnią się od pozostałych w zakresie jednej strategii: podjęcia odpowiedzialności. Osoby doświadczające stresu szkolnego (2) częściej niż nastolatki przeżywające problemy rodzinne (1) i osobiste (4) podejmują odpowiedzialność za samodzielne rozwiązanie problemu. W zakresie pozostałych strategii nie ma różnic istotnych statystycznie w odniesieniu do stresu

szkolnego (różnica dotycząca strategii *konfrontacyjnego zachowania* odnosi się do osób, doświadczających stresorów rówieśniczych i osobistych).

W celu ustalenia, czy istnieją różnice istotne statystycznie między dziewczętami a chłopcami w wyborze strategii radzenia sobie ze stresem szkolnym zastosowano 1-czynnikową analizę wariancji ANOVA, w której jako czynnik zdefiniowano płeć. Uzyskane wyniki zaprezentowano w tabeli 2.

Tabela 2. Różnice istotne statystycznie w zakresie strategii radzenia sobie ze stresem między dziewczętami (1; $N = 112$) a chłopcami (2; $N = 81$) doświadczającymi stresorów szkolnych

Strategie	df	F	p <	Grupa	M	SD
KONFRONTACYJNE ZACHOWANIE	1, 192	0,03	ni.	1	6,22	3,35
				2	6,14	3,09
DYSTANSOWANIE	1, 192	0,77	ni.	1	6,25	3,85
				2	5,78	3,42
SAMOKONTROLA	1, 192	0,04	ni.	1	8,55	4,02
				2	8,68	4,11
POSZUKIWANIE WSPARCIA	1, 192	8,65	0,01	1	8,61	4,69
				2	6,67	4,27
PODJĘCIE ODPOWIEDZIALNOŚCI	1, 192	6,82	0,01	1	6,45	3,02
				2	5,35	2,70
UCIECZKA-UNIKANIE	1, 192	3,49	ni.	1	8,58	4,43
				2	7,35	4,67
PLANOWE ROZWIĄZANIE PROBLEMU	1, 192	0,21	ni.	1	8,91	3,98
				2	9,17	3,74
POZYTYWNE PRZEWARTOŚCIOWANIE	1, 192	4,08	0,05	1	7,63	4,72
				2	6,28	4,38

Istnieją różnice istotne statystycznie między dziewczętami a chłopcami w zakresie doboru trzech strategii radzenia sobie ze stresem szkolnym. Dziewczęta częściej niż chłopcy poszukują wsparcia społecznego (*Poszukiwanie wsparcia*), częściej uznają własną rolę w rozwiązywaniu problemu (*Podjęcie odpowiedzialności*), a także częściej próbują dostrzec pozytywne aspekty sytuacji trudnej (*Pozytywne przewartościowanie*).

Dyskusja

Wyniki badań własnych potwierdzają wcześniejsze rezultaty, wskazujące, że najczęstszym źródłem stresu dla dorastającej młodzieży jest szkoła. W takiej ocenie identyfikacji źródeł stresu nie ma różnic między dziewczętami a chłopca-

mi. Podobnie obie grupy są zgodne co do szczegółowych źródeł trudności szkolnych. Zdaniem badanych nastolatków najbardziej stresujące w szkole są sytuacje związane z egzaminami i klasówkami (por. Guszowska, 2003, 2005; Heyne, Rollings, 2004; Jalinik, 1995; Mularska, 2001; Witkin, 2000). Drugim w kolejności rodzajem stresora szkolnego jest zmiana szkoły – zarówno podejmowanie decyzji o wyborze szkoły, jak i proces przystosowywania się do nowego miejsca nauki. Podobnie Ribner (2005) wśród typowych trudności okresu dorastania wymienia trudności adaptacyjne, wynikające ze zmiany szkoły. Oceny, zwłaszcza negatywne, stanowią źródło stresu dla części badanych nastolatków. Jest to spójne z innymi badaniami, z których wynika, że niepowodzenia w nauce są silnym stresorem w wieku, w którym porównywanie swoich osiągnięć z osiągnięciami innych ma także niebagatelne znaczenie dla samooceny (por. Jastrząb, 1997; Maszorek, 2000; Obuchowska, 1996b; Wojda, 2001). Stosunkowo rzadziej badane nastolatki wymieniają trudności w kontaktach z nauczycielem jako źródło stresu, natomiast jego przyczyny w relacji uczeń-nauczyciel są typowe i odnoszą się do takich postaw nauczyciela, jak: ośmieszanie, krytykowanie, niesprawiedliwe ocenianie (Jalinik, 1995). Natomiast najrzadszym źródłem stresu szkolnego dla badanych nastolatków są kontakty z innymi uczniami. Inaczej niż w badaniach Urzędowskiej (2000), problemem dla nich nie są kwestie związane z niezdrową rywalizacją o oceny, czy wyśmiewaniem uczniów zdolnych, ale dotyczą one spraw poważniejszych, takich jak mobbing szkolny. Jednak procent badanych uczniów wskazujących na przemoc rówieśniczą jest niewielki. Problemem nie jest dla nich również sytuacja ekspozycji społecznej, związana np. z autoprezentacją na forum klasy, co może zaskakiwać w kontekście typowego dla omawianego okresu zjawiska egocentryzmu młodzieńczego, zgodnie z którym młodzież ma poczucie, że jest nieustannie przez wszystkich oceniana (Obuchowska, 1996a).

Jeżeli chodzi o strategie radzenia sobie ze stresem szkolnym – w porównaniu do problemów rodzinnych i osobistych – młodzież częściej stosuje jedynie strategię podjęcia odpowiedzialności. Zwykle problemy związane z rodziną i osobiste trudności są poważne (por. Jelonkiewicz, Kosińska-Dec, 2004), a z badań własnych wynika, że dorastający rzadziej niż w stosunku do problemów szkolnych podejmują za nie odpowiedzialność. Może to wynikać z faktu, iż dorastający wiedzą, że problemy szkolne w dużej mierze są konsekwencją ich własnych postaw i wyborów i że od nich zależy, w jaki sposób problemy te zostaną rozwiązane. Może wobec problemów rodzinnych są bezradni, trudności w domu przerastają ich możliwości, dlatego nie chcą podejmować za nie odpowiedzialności. To potwierdzałaby specyfika sytuacji trudnych, związanych z rodziną, które wymienia badana młodzież – najczęściej są to poważne wydarzenia życiowe, związane z chorobą lub śmiercią bliskiego członka rodziny, rozpadem rodziny. Wobec takich sytuacji trudno jest podejmować odpowiedzialność i samodzielnie próbować rozwiązać problem.

Z kolei rzadsze podejmowanie odpowiedzialności za problemy osobiste może wynikać ze swego rodzaju ambiwalencji postaw, typowej dla okresu dorastania. Z jednej strony nastolatek chce być niezależny jak osoba dorosła, ale z drugiej strony jest w nim ciągle wiele dziecięcych postaw, w tym – braku odpowiedzialności za siebie (Obuchowska, 1996a). Nastolatek wie, że wobec problemów osobistych może liczyć na wsparcie najbliższych, dlatego nie chce angażować się w samodzielne rozwiązywanie osobistych trudności. Natomiast w szkole trzeba wchodzić w rolę odpowiedzialnego ucznia, kolegi – gdyż taka postawa jest pożądana zarówno przez nauczycieli, jak i przez rówieśników, stanowiących w okresie adolescencji główny punkt odniesienia.

Gdy uwzględni się czynnik płci, pojawiają się różnice istotne statystycznie między dziewczętami a chłopcami w zakresie niektórych strategii radzenia sobie ze stresem szkolnym. Dziewczęta częściej niż chłopcy w zmaganiu się z trudnościami szkolnymi poszukują wsparcia społecznego, ale też częściej uznają własną rolę w rozwiązywaniu problemu. Częściej również próbują dostrzec pozytywne aspekty sytuacji trudnej. W odniesieniu do strategii poszukiwania społecznego wsparcia stwierdza się, że jest ona w ogóle bardziej charakterystyczna dla dziewcząt i kobiet, niezależnie od rodzaju stresora (Folkman, 1984). Podkreśla się również ambiwalentny charakter omawianej strategii – z jednej strony dostarcza pozytywnych bodźców emocjonalnych, takich jak pocieszenie, ale wiąże się również z koniecznością okazania swojej słabości, przyznania się do braku zdolności w radzeniu sobie z problemem (Sęk, 2003). W tym kontekście poszukiwanie wsparcia jawi się jako zachowanie niemęskie – zgodnie z przekazem kulturowym chłopcom nie wypada szukać pocieszenia, ani okazywać własnej słabości, inaczej niż w przypadku dziewcząt, wobec których w procesie wychowawczym pojawia się przyzwolenie na tego rodzaju zachowania.

Częstszy wybór przez dziewczęta strategii podejmowania odpowiedzialności za rozwiązanie problemu może wiązać się z tym, że dziewczęta w okresie dorastania zwykle są bardziej odpowiedzialne i mają wyższe poczucie obowiązku niż chłopcy (Obuchowska, 1996a). Dostrzeganie pozytywnych aspektów problemu może dodatkowo motywować je do działania.

Zakończenie

Badania własne potwierdzają, że szkoła stanowi jedno z najczęstszych źródeł stresu dla młodzieży w okresie dorastania. Stresory szkolne wiążą się przede wszystkim z kwestią nauczania i związaną z tym koniecznością weryfikacji wiedzy i jej oceny. Niepowodzenia szkolne, negatywne oceny są szczególnie stresujące dla nastolatków, niezależnie od płci. W mniejszym stopniu źródłem stresu szkolnego są dla nich relacje społeczne – zarówno z innymi uczniami, jak i z nauczy-

cielami. Dorastający rzadko również wspominają o traumatycznych stresorach związanych np. z przemocą rówieśniczą, o której głośno bywa w mediach.

W radzeniu sobie ze stresem szkolnym badana młodzież stosuje strategię aktywną, skoncentrowaną na problemie, za który czuje się odpowiedzialna i który chce samodzielnie rozwiązać. Istnieją różnice między dziewczętami a chłopcami w zakresie radzenia sobie ze stresem szkolnym – dziewczęta próbują rozwiązywać problemy albo samodzielnie, poprzez dostrzeganie ich pozytywnych aspektów i osobiste przejmowanie odpowiedzialności za ich rozwiązanie, albo poprzez poszukiwanie pomocy i wsparcia w grupie.

Literatura

- Cote-Jallade M-F: *Młodzieńczość – trud istnienia*. (tłum. M. Przyłipiak). Gdańsk: GWP 1995.
- Elliott J., Place M.: *Dzieci i młodzież w kłopotcie. Poradnik nie tylko dla psychologów*. (tłum. M. Babiuch). Warszawa: WSiP 2000.
- Folkman S. Personal control and stress and coping processes: A theoretical analysis. "Journal of Personality and Social Psychology" 46(4): 1984 s. 839-852.
- Grabowska Z.: Drugoroczność – problem czy wyzwanie? „Opieka, Wychowanie, Terapia” 2: 2001 s. 35-39.
- Guszkowska M.: *Aktywność ruchowa a przebieg transakcji stresowej u młodzieży*. Warszawa: Wydawnictwo AWF 2005.
- Guszkowska M.: *Przebieg transakcji stresowej u młodzieży i czynniki go moderujące*. Warszawa: Wydawnictwo AWF 2003.
- Guszkowska M., Gorący A., Rychta-Siedlecka J.: Ważne wydarzenia życiowe i codzienne kłopoty jako źródło stresu w percepcji młodzieży. „Edukacja Otwarta” 4: 2001 s. 155-164.
- Heyne D., Rollings S.: *Niechęć do szkoły. Jak pomóc dziecku, które opuszcza lekcje i wagaruje*. (tłum. M. Gajdzińska). Gdańsk: GWP 2004.
- Jalinik M.: Lęk przed szkołą. „Edukacja i Dialog” 6: 1995 s. 56-58.
- Jastrząb J.: Specyficzne trudności w uczeniu się jedną z przyczyn niepowodzeń szkolnych. „Wychowanie na co dzień” 6: 1997 s. I-IV.
- Jelonkiewicz I., Kosińska-Dec K.: Spostrzegane zasoby, a doświadczanie stresu rodzinnego i szkolnego wśród młodzieży. W: K. Kosińska-Dec, L. Szewczyk (red.). *Rozwój, zdrowie, choroba. Aktualne problemy psychosomatyki*. Warszawa: BEL Studio Sp. z o.o. 2004 s. 71-90.
- Kendall P. C.: *Zaburzenia okresu dzieciństwa i adolescencji*. Gdańsk: GWP 2004.
- Lazarus R.: Paradygmat stresu i radzenia sobie. „Nowiny Psychologiczne” 3-4: 1986 s. 2-39.

- Lazarus R., Folkman S.: Transactional theory and research on emotions and coping. "European Journal of Personality", 1: 1987 s. 141-170.
- Maszorek A.: Przyczyny sukcesów i niepowodzeń szkolnych dziecka. „Lider,” 6: 2000 s. 3-4.
- Mularska M.: Uczeń i stres. „Lider” 1(131); 2001 s. 9-10.
- Namysłowska I.: Adolescencja – wiek dorastania. [W:] I. Namysłowska (red.), *Psychiatria dzieci i młodzieży*. Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWL 2005 s. 231-246.
- Obuchowska I.: Adolescencja. [W:] B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*. Warszawa: PWN 2005 t. 2 s. 163-201.
- Obuchowska I.: Drogi dorastania. *Psychologia rozwojowa okresu dorastania dla rodziców i wychowawców*. Warszawa: WSiP 1996a.
- Obuchowska I.: Kochać i rozumieć. *Poznać: Media of Rodzina* 1996b.
- Ostrowska K., Surzykiewicz J.: Zachowania agresywne w szkole. *Badania porównawcze 1997 i 2003*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej 2005.
- Pufal-Struzik I.: Percepcja zagrożeń i poziom stresu a możliwości młodzieży w zakresie twórczego radzenia sobie z problemami. „Zdrowie Psychiczne”, 38: 1997 s. 63-69.
- Ribner N. G.: *Terapia nastolatków*. (tłum. O. Waśkiewicz). Gdańsk: GWP 2005.
- Sęk H.: Wsparcie społeczne jako kategoria zasobów i wieloznaczne funkcje wsparcia. [W:] Z. Juczyński, N. Ogińska-Bulik (red.), *Zasoby osobiste i społeczne sprzyjające zdrowiu jednostki* (s. 17-32). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego 2003.
- Studenski R.: Stres szkolny i rola uzdolnień twórczych w przystosowaniu się do szkoły. „Psychologia Wychowawcza”, 35: 1992 s. 347-354.
- Surzykiewicz J.: Agresja i przemoc w szkole. *Uwarunkowania socjoekologiczne*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej 2000.
- Uchnast Z. (1995), *Kwestionariusz Sposobów Radzenia Sobie (KSRS)*. Lublin: Zakład Psychologii Ogólnej KUL (Wydanie eksperymentalne).
- Urzędowska M.: Myśli o samobójstwie a osiągnięcia i niepowodzenia w nauce. „Teraźniejszość Człowiek Edukacja” 1: 2000 s. 119-132.
- Witkin G.: Stres dziecięcy. Czym jest, jak się przejawia, jak mu zaradzić. (tłum. N. Radomski). Poznań: Dom Wydawniczy REBIS 2000.
- Wojda E.: Rodzaje i przyczyny niepowodzeń szkolnych. „Edukacja i Dialog” 9-10: 2001 s. 71-76.



Tomasz Sękowski
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

Rehabilitacja psychiczna niewidomych i słabo widzących uczniów klas gimnazjalnych i licealnych

Psychological Rehabilitation of the Blind and Partially Sighted Junior High School and High School students

Streszczenie

W artykule autor dzieli się z czytelnikami bogatą, długoletnią praktyką realizowanych w ramach współpracy z Polskim Związkiem Niewidomych różnych form rehabilitacji psychicznej. Koncentruje się na treningu psychologicznym dla młodzieży z klas maturalnych mającym na celu przygotowanie jej do radzenia sobie z trudnymi sytuacjami związanymi z przygotowaniem się do matury, samego egzaminu, zakończeniem edukacji szkolnej i zmianą środowiska oraz sprostania wymogom dostania się do dalszych etapów kształcenia.

Autor opisuje pracę z grupą młodzieży niewidomej, ukierunkowaną na zagadnienia związane z akceptacją siebie i praktycznym radzeniem sobie w trudnych sytuacjach.

Stosowane przez niego metody wywodzą się z podejścia humanistycznego, a zwłaszcza koncepcji rogeriańskiej i Gestalt.

Summary

In the article the author shares with the readers his rich and long experience of different forms of mental rehabilitation. These activities have been carried out in cooperation with Polish Union of the Blind. The paper is focused on psychological training for students of the final year of High Schools intended to help them cope with difficult situations connected with preparations for the matura exam, taking the exam, completion of school education and changing of the environment as well as meeting the demands of further stages of education.

The author describes his work with a group of blind youth concerned with problems of self-acceptance and coping with difficult situations.

Methods used by him stem from the humanistic approach, especially Rogers' and Gestalt theories.

Słowa kluczowe: rehabilitacja, sytuacja trudna, trening psychologiczny, terapia niedrektywna, terapia Gestalt, akceptacja siebie, praca wychowawcza.

Key words: rehabilitation, difficult situation, psychological training, non-directive therapy, Gestalt therapy, self-acceptance, educational work.

W artykule tym pragnę podzielić się swoimi ponad dwudziestoletnimi doświadczeniami w dziedzinie prowadzonej przeze mnie rehabilitacji psychicznej osób niewidomych i słabo widzących członków Polskiego Związku Niewidomych. Formy podejmowanej pracy mają bardzo różnorodny charakter, począwszy od pojedynczych wykładów lub warsztatowych spotkań na zebraniach różnych sekcji PZN (np. osób niewidomych i słabo widzących, chorych na cukrzycę czy klubu uczącej się młodzieży), poprzez cykle sesji pracy indywidualnej i grupowej, aż do kilkunastodniowych turnusów rehabilitacyjnych. Turnusy te gromadziły, pod względem określonego kryterium, jednorodną grupę, której członkowie mogli spotykać się z podobnymi problemami, np. nowi członkowie PZN, dzieci i młodzież, niewidomi w podeszłym wieku.

W ostatnich latach miałem możliwość zebrać wiele doświadczeń w prowadzeniu rehabilitacji psychicznej z niewidomą i słabo widzącą młodzieżą, zgłaszającą się z problemami i trudnościami w funkcjonowaniu osobistym, rodzinnym i szkolnym. Poniżej przedstawiam zagadnienia związane z problemami ujawniającymi się na gruncie szkoły.

Przeszkoda, którą stanowi brak wzroku lub trudności w normalnym posługiwaniu się nim, sprawia, że każda sytuacja, w jakiej znajdzie się osoba niepełnosprawna, nabiera znamion sytuacji trudnej (por. Larkowa 1987). Osoba niewidoma na skutek swojej niepełnosprawności jest narażona na trudności w zaspokajaniu wielu potrzeb. Konsekwencje braku wzroku lub ograniczonych możliwości posługiwania się nim mogą wiązać się z trudnościami w dziedzinie poznawania i orientowania się w świecie, a także funkcjonowania psychicznego i społecznego. Brak wzroku uniemożliwia człowiekowi niewidomemu poznawanie świata w taki sposób, w jaki czynią to ludzie pełnosprawni. Muszą zastąpić go inne zmysły. Ważną funkcję w poznawaniu i rozumieniu świata przez ludzi niewidomych i ze znacznym upośledzeniem wzroku, spełnia drugi układ sygnałowy. U osoby niewidomej występuje zjawisko kompensacji, polegające na wykorzystywaniu pozostałych sprawnych zmysłów oraz wyobrażeń, pamięci i myślenia. Dzięki temu w korze mózgowej powstają strukturalne układy dynamiczne określające sposoby przebiegu procesów w sytuacji poznawczej (por. Grzegorzewska 1964). Dzięki zjawisku kompensacji niewidomy człowiek tworzy własny obraz poznawanego przedmiotu, który nie jest rezultatem sumy wrażeń pozostałych zmysłów, lecz nową skomplikowaną jakością.

Funkcjonowanie w świecie i problemy związane ze zdobywaniem wiedzy, w przypadku niewidomych i słabo widzących uczniów szkoły specjalnej, w sytuacjach dostarczających szczególnie wysokiej stymulacji, jak sprawdziany, występy przed audytorium (klasy, szkoły), testy i egzaminy, wymaga od nich dużej odporności i dojrzałości psychicznej.

Mając trudności z poradzeniem sobie z takimi sytuacjami uczniowie klas gimnazjalnych i licealnych po rozmowach z pedagogiem szkolnym wyrazili zainteresowanie i chęć uczestniczenia w psychologicznych spotkaniach grupowych,

licząc na to, że pomogą im one w mniejszym stopniu koncentrować się na przeżywanych obawach i stresach, a zaoszczędzona energia ułatwi efektywniejszą naukę i lepsze samopoczucie.

Trening psychologiczny – w wymiarze 30 godzin (6 spotkań) – odbywał się w przestronnej sali, w której mieliśmy do dyspozycji materace. Były one bardzo przydatne do przeprowadzenia treningu autogennego Schultza. Podejście, zastosowane w pracy z młodzieżą, opierało się na koncepcjach C. Rogersa i F. Perlsa. Zgodnie z teorią C. Rogersa niedyrektywna, akceptująca, autentyczna i empatyczna relacja terapeuty z klientem uruchamia proces zmian umożliwiający człowiekowi optymalne funkcjonowanie. Proces ten prowadzi od braku lub niepełnego kontaktu z własnymi przeżyciami – do nawiązania kontaktu z nimi i uświadamiania ich sobie. Dotychczasowe konstrukty składające się na obraz siebie mogą wykazywać tendencję do trwałości i sztywności, co jest często przyczyną niedopuszczania do świadomości takich przeżyć, które ich nie potwierdzają. Efektem tego są napięcia i różnorakie problemy natury psychologicznej, utrudniające człowiekowi funkcjonowanie i radzenie sobie zwłaszcza w sytuacjach trudnych.

Podejście Rogersa pomaga podmiotowi zaakceptować fakt, że emocje, które przeżywa, rzeczywiście istnieją, a drogą prowadzącą do podejmowania własnych, wolnych wyborów w sytuacjach, w których się pojawiają, nie jest zaprzeczanie ich istnienia (mechanizm obronny). Dzięki temu człowiek godzi się z faktem, że czasem doświadcza takich przeżyć, które zmieniają jego dotychczasowe wyobrażenie o sobie. I tak na przykład uczeń zachowujący się opryskliwie i arogancko w stosunku do nauczyciela, w trakcie pracy uświadomił sobie i zaakceptował fakt, że u podłoża jego zachowania leżał wypierany, nieakceptowany przez niego lęk i brak wiary we własne możliwości w trakcie oczekujących go testów kompetencyjnych. Będąc w sytuacji, w której czuł się rozumiany i akceptowany, potrafił nie tylko „spotkać się” ze swoimi prawdziwymi, głębokimi trudnościami, ale także wyrazić je w obecności członków grupy. Innym istotnym czynnikiem wspierającym rozwój w trakcie treningu psychologicznego, jest dzielenie się przez trenera i uczestników treningu odczuciami oraz tym, jak spostrzegają i rozumieją uczestnika grupy, gdy ten poprosi o informacje zwrotne.

A oto obserwowane w trakcie treningu psychologicznego kierunki zmian:

- od spostrzegania świata i własnych problemów w nim występujących w kategoriach dychotomicznych, biegunowych, skrajnych, do widzenia prawdziwego obrazu świata w całym jego bogactwie i różnorodności;
- od spostrzegania punktu odniesienia i oceny poza sobą do widzenia go w sobie.

Nastawienie obronne sprawia, że człowiek może przejawiać tendencje do oceniań faktów i ludzi w kategoriach, w których dominuje jeden wymiar, ukierunkowany na potwierdzanie poczucia własnej wartości. Akceptacja siebie, która nie jest uwarunkowana i uzależniona od potwierdzania jej w każdej sytuacji, pozwala

na skoncentrowanie się na istotnych dla jednostki zagadnieniach. Takie funkcjonowanie Frączek i Kofta (1976) nazywają funkcjonowaniem zadaniowym.

Bardzo pożyteczne i efektywne w trakcie realizacji programu okazywały się techniki zaczerpnięte z koncepcji Gestalt F. Perlsa. Kontakt z klientem oparty na wspólnym uczeniu się i poszukiwaniu sposobów przeżywania i radzenia sobie w trudnych dla niego sytuacjach oraz praca w konwencji „tu i teraz” pozwalały uniknąć często trudnego i uciążliwego koncentrowania się na przeszłości i analizowaniu jej. Głównym narzędziem tej terapii jest kontakt z własną egzystencją, umożliwiający podmiotowi świadome przeżywanie nawet trudnych, będących źródłem dysonansu sytuacji i związanych z tym napięć. Także ciekawa i atrakcyjna okazywała się dla uczestników treningów metoda pracy ze snem F. Perlsa. W marzeniach sennych dominował przeważnie nacechowany lękiem i niepokojem koloryt. Sny będące przedmiotem pracy były związane z konkretną, przeżywaną przez członka grupy, stresującą sytuacją życiową, czasem ukazywały zdecydowaną dominację super ego nad ego, niekiedy dotyczyły problemów związanych z płciowością.

Sprawy i zagadnienia będące najczęściej przedmiotem pracy dotyczyły trudności z koncentracją, mobilizacją do wytężonej, długotrwałej pracy, brakiem wiary we własne siły i możliwości, relacji z rodzicami i nauczycielami, a czasem miały charakter problemów egzystencjalnych, takich jak: sens życia, sprostanie trudnościom, które ono niesie.

Zagadnienia te nie różniły się zasadniczo od zgłaszanych na tego typu treningach przez młodzież pełnosprawną. Jednakże w trakcie pracy członkowie grupy często odnajdowali przyczynę swoich trudności w nieumiejętności poradzenia sobie z problemem akceptacji siebie jako osoby niewidomej lub słabo widzącej, z niedocenianiem lub przecenianiem swoich możliwości oraz z nadwrażliwością na niektóre bodźce, zwłaszcza kojarzące się im z własną niepełnosprawnością.

Sytuacja braku wzroku lub poważnego niedowidzenia, niesie ze sobą szereg bardzo konkretnych trudności, których pokonanie wymaga dużego opanowania, mobilizacji sił, określonych kompetencji i odporności na stres. Także ogromną rolę odgrywa tu adekwatny obraz siebie oraz taki stosunek do innych ludzi i świata, który nie zniekształca rzeczywistości. Dojrzałe funkcjonowanie nie może opierać się na uprzedzeniach, lękach i dewaluacji innych czy siebie. Nie jest też zdominowane przez ksobne, życzeniowe myślenie. (Larkowa 1987; Gardner 1966).

Badania nad zdolnościami adaptacyjnymi ludzi niewidomych do radzenia sobie w sytuacjach podwójnie trudnych, w porównaniu z osobami pełnosprawnymi, bo wymagającymi poradzenia sobie jednocześnie ze stresującymi okolicznościami zewnętrznymi i z problemami wynikającymi z faktu niepełnosprawności, prowadził T. Sękowski (1991, 2001). Okazało się, że system regulacji stymulacji u osób niewidomych znajdujących się przez dłuższy czas w warunkach dostarczających szczególnie wysokiej stymulacji jest w stanie umożliwić pozytywną adaptację poprzez funkcjonalne zmiany, jak: zmiana poziomu aktywności, obniżenie

reaktywności czy zmiany w natężeniu niektórych cech osobowości. Prawdopodobnie również u biorącej udział w programie młodzieży system regulacji stymulacji może ułatwiać adaptację do życia w warunkach niepełnosprawności.

Problemami często zgłaszanymi przez uczniów były takie trudności, jak: szybko i łatwo pojawiające się zmęczenie przy dłuższym czytaniu, przejawiające się w senności czy bólu głowy, utrudniony dostęp do niektórych książek w powiększonym druku lub w brajlu, wolniejsze tempo czytania, a co za tym idzie kłopoty z nadążaniem w opanowywaniu wymaganego materiału itp. Większa męczliwość jest całkowicie zrozumiała i najczęściej spowodowana długotrwałym wyężaniem osłabionego wzroku przez uczniów słabo widzących.

Oddzielnym problemem, który pojawia się u znakomitej większości uczniów niewidomych i słabo widzących, są trudności wynikające z niemożliwości wzrokowego poznawania relacji przestrzennych, co jest dużym utrudnieniem przy uczeniu się takich przedmiotów, jak: matematyka (zwłaszcza geometria), geografia, chemia. Uczeń musi wtedy zastąpić poznawanie i analizowanie materiału za pomocą wzroku metodami wymagającymi oparcia na słowie, wyobraźni, czasem modelu. Podczas spotkań grupowych praca nad tego typu problemami przebiegała w dwu uzupełniających się kierunkach. Jeden, to zagadnienie akceptacji siebie wraz ze swoją niepełnosprawnością i konsekwencjami z niej wynikającymi, drugi na wspólnym (wraz z innymi członkami grupy) poszukiwaniu najlepszych praktycznych rozwiązań napotykanym trudności.

Humanistyczne, nieinterpretacyjne podejście obu stosowanych w programie metod umożliwiała, a także ułatwiała, pracę w atmosferze otwartości i szczerości. Skoncentrowanie na tym, co się dzieje aktualnie, a nie na tym, co powinno się dzieć lub dlaczego coś się dzieje, pozwalało uczniom na odpowiedzialne poszukiwanie rozwiązań, zamiast szukania winnych za wszelkie trudności i niepowodzenia.

Osobiste opinie uczniów, którzy wzięli udział w cyklach treningów psychologicznych oraz obserwacje i oceny nauczycieli wskazują na potrzebę stosowania takich metod pomocy psychologicznej w szkołach i skuteczność ich oddziaływania. Wydaje się, że treningi psychologiczne mogą być elementem pracy wychowawczej i pełnić ważną funkcję psychoprofilaktyczną, nie tylko w szkołach specjalnych.

Literatura

- Frączek A., Kofta M.: Frustracja i stres psychologiczny, [w:] T. Tomaszewski (red.), *Psychologia*. Warszawa 1976, s. 628-678.
- Gardner W. L.: Social and emotional adjustment of mildly retarded children and adolescents. Crit review, „*Exceptional Children*” 1966, nr 33, s. 97-105.

- Grzegorzewska M.: Kompensacja zmysłów u niewidomych i głuchych, „Zeszyty Problemowe Nauki Polskiej” 1964, nr 16.
- Larkowa H.: Bariery psychospołeczne w rehabilitacji osób niepełnosprawnych, [w:] A. Hulek (red.) *Człowiek niepełnosprawny w społeczeństwie*, PZWL, Warszawa 1986.
- Larkowa H.: *Człowiek niepełnosprawny. Problemy psychologiczne*, Warszawa 1987.
- Sękowska Z., Sękowski T.: *Rehabilitacja zawodowa inwalidów wzroku w Polsce*, Lublin 1991.
- Sękowski T.: *Pomoc psychologiczna i możliwości adaptacyjne człowieka*, PWZN „Print 6”, Lublin 1994.
- Sękowski T.: *Psychologiczne aspekty rehabilitacji zawodowej osób niewidomych zatrudnionych w warunkach pełnej i częściowej integracji*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2001.

Maryla Zaborska
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

Recenzja książki:

Monika Zielona-Jenek, Aleksandra Chodecka, „Jestem dziewczynką, jestem chłopcem. Jak wspomagać rozwój seksualny dziecka”, Gdańsk 2010: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne

Problematyka seksualności dziecka jest czymś trudnym do ujęcia naukowego. Przez wzgląd jednak na życiowo doniosłe jej znaczenie każda publikacja jej dotycząca wzbudza zainteresowanie i uwagę czytelnika.

1. Książka „Jestem dziewczynką, jestem chłopcem. Jak wspomagać rozwój seksualny dziecka” pochodzi z serii pod redakcją profesor Anny Izabeli Brzezińskiej. Autorki książki są członkiniami Polskiego Towarzystwa Seksuologicznego. Zakres zainteresowań naukowych Moniki Zielonej-Jenek obejmuje rozwój seksualny dziecka, przemoc wobec dziecka, wiarygodność dziecka jako świadka, użyteczność metod diagnostycznych w opiniodawstwie sądowym. Aleksandra Chodecka ma doświadczenie w psychoterapii oraz w psychoedukacji z dorosłymi, młodzieżą i dziećmi. Zajmuje się problemami związanymi z sytuacjami kryzysowymi, relacjami w bliskich związkach, funkcjonowaniem psychoseksualnym oraz umiejętnościami wychowawczymi.
2. W zamyśle Auterek recenzowana książka adresowana jest do dużego i zróżnicowanego pod względem sytuacji życiowej, a jednocześnie określonego poprzez pełnione role życiowe grona odbiorców, którzy zarówno w pracy zawodowej jak i w życiu prywatnym w różnorodny sposób oddziałują na dzieci. Uważam, że zamyśl ten może być z powodzeniem zrealizowany, gdyż zarówno język, jak też forma przekazu treści i dyskurs naukowy są dostępne zarówno dla kadry naukowej w dziedzinie psychologii, pedagogiki, służby zdrowia i innych, jak i dla opiekunów, wychowawców, rodziców i osób zaangażowanych w wychowywanie dzieci. Warto jednocześnie podkreślić, że recenzowana książka przedstawia wysoki poziom naukowy. Zobiektywizowana i erudycyjnie obszerna wiedza została poparta aktualnymi danymi empirycznymi dotyczącymi opracowywanego zagadnienia. Konstrukcja książki jest czytelna i konsekwentna. Pozycja ta charakteryzuje się

dużą trafnością, rzetelnością i obrazowością. Wiele zagadnień poruszanych w pracy jest ilustrowanych starannie opracowanymi tabelami danych empirycznych i zestawami treściowymi, fragmentami opisanych przypadków opatrzonymi trafnymi komentarzami, przytaczanymi definicjami oraz wynikami badań. Z zainteresowaniem przebrałam je i jako czytelnik mogę stwierdzić, że dobrze współgrają one z tekstem, co dodatkowo pomaga w analizie, zrozumieniu i odbiorze treści. Bardzo cenne są także załączone przez Autorki na końcu każdego z rozdziałów „Dodatki”, których funkcją jest umożliwienie praktycznego analizowania treści, mającego na celu polepszenie wglądu opiekuna dziecka, a także kształtowanie jego samoświadomości oraz kompetencji wychowawczych.

3. Autorki omawianej książki w sposób dogłębny i jednocześnie niekonwencjonalny przedstawiają problem dotyczący kształtowania oraz przejawów seksualności dziecka od momentu urodzenia do rozpoczęcia okresu dorastania. Postulują one wizję seksualności dziecka jako integralnego i koniecznego elementu jego rozwoju, mającego ścisły związek z innymi sferami jego funkcjonowania. Drugą z podstaw dla sposobu opisywania seksualności dziecka zaproponowaną przez Autorki są idee psychologiczne teorii life-span, traktujące rozwój człowieka w cyklu całego życia. Autorki podkreślają wagę wczesnych doświadczeń dziecka w obszarze seksualności mających wpływ na jego późniejsze funkcjonowanie. Poglądy te mają odzwierciedlenie we współczesnej literaturze (np. Imieliński (red.), *Seksuologia*. Zarys encyklopedyczny, 1985), która podaje, że człowiek od urodzenia posiada mechanizmy neurofizjologiczne warunkujące reakcje seksualne. Jednakże zarówno świadomość seksualna, jak i poczucie przynależności do określonej płci, pełnione role płciowe i kierunek potrzeby seksualnej (czyli struktury bazalne dla osiągnięcia rozwoju seksualnego na poziomie intrapsychnicznym) – zostają określone głównie pod wpływem czynników środowiskowych. Efekt przebiegu procesów kształtowania tych struktur będzie determinował przeżywanie własnej seksualności oraz możliwość i sposoby realizacji potrzeby seksualnej.
4. Książka składa się z sześciu rozdziałów, z których każdy zawiera omówienie wyraźnie wyodrębnionej i ważnej problematyki. Treści zawarte w rozdziale pierwszym obejmują analizę sposobu spostrzegania przez osoby dorosłe seksualności dziecka i podejmowania celowych interakcji wychowawczych w tym obszarze. Warto zwrócić uwagę, że według Autorek największą i najbardziej zaburzającą relację z dzieckiem trudnością opiekuna jest brak jego rozeznania we własnej seksualności. Jedną z najpoważniejszych konsekwencji wynikających z tych trudności jest niepewność osoby dorosłej co do własnej wartości w sferze seksualnej, a co za tym idzie – chęć unikania konfrontacji z dylematami jej dotyczącymi. Negowanie przez dorosłego tych zagadnień współwystępuje z brakiem fundamentalnych zdrowych

zasad i jasnych granic zapewniających zaufanie i poczucie bezpieczeństwa w dobrej relacji dziecko – dorosły (King, 2003), o czym też mówi teoria funkcjonowania rodziny. Relacja dziecko – dorosły jest niesymetryczna przez wzgląd na przewagę dorosłego, posiadającego większą wiedzę, umiejętności, kompetencję władzy i autorytetu, toteż odpowiedzialność za kształtowanie i jakość tego kontaktu leży głównie po jego stronie.

5. W dalszej części pracy (rozdział drugi) Autorki przedstawiają poszczególne aspekty seksualności człowieka (fizyczny, intelektualny, emocjonalny, społeczny i duchowy), ujmując je w zaproponowanym przez siebie holistycznym modelu. Ważne z perspektywy psychologii rozwojowej jest stwierdzenie, że seksualność powinna być spostrzegana jako wiele powiązanych ze sobą części oraz ich aspektów stanowiących całość. W związku z tym konieczne jest rozpatrywanie rozwoju seksualnego na tle innych zmian rozwojowych. Autorki zwracają uwagę na to, że konieczne dla optymalnego rozwoju w sferze seksualnej jest wypełnienie każdego z głównych zadań rozwojowych w odniesieniu do kolejnych faz biegu życia.
6. W kolejnym rozdziale Autorki rozwinęły zagadnienie dotyczące osiągnięć rozwoju seksualnego w sferze intrapsychicznej. W sposób szczególny podkreślają znaczenie kształtowania się u dziecka struktur, takich jak: tożsamość płciowa, identyfikacja z rolą płciową oraz orientacja płciowa. Zdaniem Auterek mają one ścisły związek z przebiegiem najwcześniejszych faz rozwoju. Pozostają one także pod wpływem czynników natury biopsychospołecznej. Najbardziej odporną na zmiany warstwą życia erotycznego (wg Seligman, Walker i Rosenhan, 2003) jest tożsamość płciowa, czyli poczucie własnej płci. Dzieje się tak, ponieważ jej korzenie tkwią w fundamentalnych procesach hormonalnych, które zachodzą pod koniec pierwszego trymestru rozwoju płodowego. Badania wskazują, że rodzice często jeszcze przed narodzinami dziecka podkreślają jego przynależność do jednej z płci (Brannon, 2002; Pankowska, 2005). Autorki recenzowanej pracy akcentują wagę i znaczenie roli płciowej podczas procesów kształtowania się tożsamości dotyczącej płci. Zdaniem badaczy: Seligman, Walker i Rosenhan (2003) rola płciowa stanowi uzewnętrznioną reprezentację tożsamości płciowej, czyli to, co dana jednostka mówi i robi, by pokazać, że jest osobą płci żeńskiej lub męskiej. Autorki (bazując na współczesnej literaturze) podają, że najwyższą warstwą życia erotycznego jest realizacja potrzeby seksualnej. Warto w tym miejscu dodać, że literatura (np. Imieliński (red.), Seksuologia. Zarys encyklopedyczny, 1985) podaje, że na rozwój potrzeby i tendencji seksualnej duży wpływ wywierają pozaseksualne cechy osobowości, m.in. dlatego, że w rozwoju osobniczym kształtują się one wcześniej. Potrzeba seksualna (stanowiąca element dynamizujący) łącznie z cechami osobowości (formującymi wzory ekspresji seksualnej) kształtują ostateczne wzory zachowań seksualnych człowieka.

7. Najczęstsze dziecięce zachowania seksualne podzielone zostały według kryterium charakteru zachowań oraz ich motywacji. Autorki opierały się tu na pracach M. Beisert (1991, 2006a). W rozdziale czwartym w sposób staranny i zrozumiały, przybliżają problematykę dziecięcych zachowań autoterotycznych, orientacyjnych, interakcyjnych oraz dziecięcej twórczości erotycznej. Jednak granice normy zachowań seksualnych dzieci i młodzieży wskazują za M. Beisert (2006b, 2008). Sądzę, że warto w tym miejscu przywołać ustalenia badawcze z zakresu normatywnych zachowań seksualnych u dzieci na podstawie raportu grupy zadaniowej ATSA (Friedrich, Fisher, Broughton, Houston, Shafran, *Dziecko krzywdzone. Teoria. Badania. Praktyka.*, 16/ 2006). Wskazują one na to, że zachowania seksualne dzieci okazały się związane z ich wiekiem, poziomem wykształcenia matki, z typem seksualności w rodzinie, poziomem stresu w rodzinie, przemocą w rodzinie, a także z liczbą godzin spędzanych przez dziecko tygodniowo w placówkach opiekuńczo – oświatowych. Wyniki tych badań wskazują także na to, że dzieci, które nie doświadczyły wykorzystywania seksualnego (a dokładniej, w których wypadku nie ma przesłanek do takich podejrzeń) – przejawiają szeroką gamę zachowań seksualnych.
8. Wiele uwagi Autorki poświęciły kontekstom rozwoju seksualnego dziecka. Uznały one, że tym kontekstem, który stanowi główne źródło oddziaływań w tym okresie rozwojowym i który najwcześniej wywiera wpływ na seksualność – jest rodzina. Oprócz niej jako istotne wymieniają jeszcze grupę rówieśniczą i edukację (rozumianą jako zawartość treściową danego programu edukacyjnego, funkcjonowanie instytucjonalne, a także relację z wychowawcami). W dzieciństwie, pod wpływem rodziców, rozwijają się właściwości psychiczne, które następnie kształtują osobowość dziecka i związaną z nią sferę seksualną (Obuchowska, Jaczewski, 2002). Zdaniem A. Jaczewskiego (za: Popielarska, 1989) dla prawidłowego rozwoju seksualnego jest niezbędne prawidłowe środowisko rodzinne, zwłaszcza obecność czulej, kochającej matki. Dziecko, które od najwcześniejszego okresu życia uczy się kontaktów fizycznych z innymi ludźmi – przez pieszczoty matki otrzymuje trening w zakresie umiejętności przeżywania także w przyszłości doznań wyraźnie seksualnych. Warto przypomnieć, że karmienie niemowlęcia piersią także jest formą treningu dla przyszłych kontaktów międzyludzkich, również o podłożu erotycznym. Również niektóre współczesne nurty wychowania (np. „pedagogika serca”) zakładają, że interakcje pierwotne stanowią wzorce sposobów zaspokajania potrzeb, m.in. miłości, bezpieczeństwa czy więzi. Stopień zaspokojenia tych potrzeb ma odzwierciedlenie w późniejszych interakcjach seksualnych. Przykładów tego typu w literaturze jest wiele, choćby badania Harlowa.
9. Książkę zamyka rozdział „Jak wspierać rozwój seksualny dziecka, gdy przebiega on w sposób nietypowy”. Autorki przedstawiają w nim wybrane

czynniki ryzyka zaburzeń rozwoju seksualnego. Wśród nich wymieniają temperament, zaburzenia funkcji poznawczych i wykorzystanie seksualne dziecka.

10. Bardzo istotny problem poruszany w tej pracy dotyczy stwierdzenia, że dziecko od początku życia jest istotą seksualną. Współczesne podejścia teoretyczne (szczególnie koncepcje analityczne i teoria społecznego uczenia się) wskazują na ciągłość procesu rozwojowego, w tym także na rolę doświadczeń wieku dziecięcego w późniejszym funkcjonowaniu emocjonalnym i społecznym człowieka (a więc także w funkcjonowaniu seksualnym). Zgodnie z prawami uczenia się pierwsze odruchowo-warunkowe schematy reakcji wykazują dużą trwałość i odporność na zmiany (przeuczanie, oduczanie), stąd duże jest znaczenie ukształtowanych w dzieciństwie nawyków emocjonalnych towarzyszących interakcjom seksualnym (Imieliński (red.), Seksuologia. Zarys encyklopedyczny, 1985). Autorki, rozwijając niektóre z zagadnień, w dużym stopniu opierają się na koncepcjach psychodynamicznych. W ten sposób też sięgają do korzeni (Freud jest prekursorem zagadnień dziecięcej seksualności).

Reasumując, książka „Jestem dziewczynką, jestem chłopcem. Jak wspomagać rozwój seksualny dziecka” stanowi jedną z kluczowych pozycji odnoszących się do problematyki seksualności dziecka. Na rynku można obecnie znaleźć niezbyt obszerną liczbę pozycji o tej tematyce – przeznaczonych raczej dla szerokiego grona odbiorców. Fakt ten może być spowodowany tym, że seksualność dziecka jest tym obszarem jego funkcjonowania, który wciąż w dużym stopniu stanowi tabu. Recenzowana praca zachęca do eksploracji psychologicznej tej dziedziny. Polecam ją wszystkim, którzy odczuwają niedosyt w zakresie wiedzy i umiejętności dotyczących rozumienia, interpretowania, ingerowania (stymulacji), podejmowania działań (interwencji) i korygowania tych procesów, postaw i zachowań, które wiążą się z rozwojem seksualności człowieka od najwcześniejszych lat jego życia.



Wiesław Poleszak

Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji w Lublinie

Sprawozdanie z Konferencji „Profesjonalna Profilaktyka w Szkole: Teoria i Praktyka”

W dniach 20-21 kwietnia 2010 roku w Wyższej Szkole Ekonomii i Innowacji w Lublinie odbyła się konferencja pt. **Profesjonalna Profilaktyka w Szkole: Teoria i Praktyka**. Patronat nad konferencją objęło Ministerstwo Edukacji Narodowej.

Celem konferencji była wymiana doświadczeń specjalistów zajmujących się działaniami profilaktycznymi w środowisku szkolnym w aspekcie teoretycznym i praktycznym.

Narastające w ostatnich latach zjawiska patologiczne w środowisku dzieci i młodzieży sprawiły, iż ustawa o systemie oświaty oraz wynikające z niej akty wykonawcze obligują wszystkie placówki oświatowe i wychowawcze do prowadzenia działań profilaktycznych. W tym kontekście organizowana konferencja miała na celu prezentację poglądów na temat miejsca i roli profilaktyki w całokształcie działań edukacyjnych w szkole, omówienie sukcesów i zagrożeń związanych z działaniami profilaktycznymi w środowisku szkolnym, wymianę doświadczeń w projektowaniu, realizacji i ewaluacji profilaktyki w szkole oraz prezentację dobrych praktyk w tym obszarze.

W skład Komitetu Naukowego Konferencji weszły następujące osoby:

- prof. dr hab. Zbigniew B. Gaś (WSEI) – przewodniczący
- ks. dr Marek Dziewiecki (Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego)
- prof. dr hab. n. med. Mirosław Jarosz (WSEI)
- prof. dr hab. Barbara Pilecka (Uniwersytet Jagielloński)
- prof. dr hab. Mieczysław Radochoński (Uniwersytet Rzeszowski)
- prof. dr hab. Wioletta Tuszyńska-Bogucka (UMCS)

Komitet Organizacyjny Konferencji utworzyły cztery osoby: dr Wiesław Poleszak (przewodniczący), dr Teresa Panas (członek), mgr Monika Baryła (sekretarz), mgr Małgorzata Gonet (członek).

Konferencja skoncentrowana była na wymianie nowych trendów teoretycznych, które w swoim założeniu mają być inspiracją do poszukiwań badawczych. Wysłała ona także naprzeciw potrzebom praktyków, którzy poszukują głębszego

zrozumienia zjawisk leżących u podstaw zachowań dysfunkcyjnych dzieci i młodzieży.

W ramach Konferencji zrealizowane zostały dwie sesje plenarne, cztery sesje tematyczne, sesja studencka i pięć warsztatów.

Sesje plenarne

W ramach sesji plenarnych dobyło się osiem wykładów profesorskich dotyczących różnych obszarów profilaktyki. Każdy z nich stanowił element wprowadzający w rozważania na sesjach tematycznych.

Konferencję otworzył prof. dr hab. Z. Gaś wystąpieniem ukierunkowującym rozważania naukowców nad problemami profilaktyki. Przedstawił on główne problemy dotyczące profilaktyki w szkole z perspektywy zagrożeń dla jej rozwoju, jak i szans jej usprawnienia.

Ks. Dr M. Dziewiecki odniósł się do podstaw teoretycznych tworzenia programów profilaktycznych, w kontekście antropologii. Postulował on pogłębienie refleksji nad wizją człowieka, którego wspieramy w działaniach profilaktycznych. Bez wizji koncepcji osoby w pełni uformowanej, harmonijnie funkcjonującej trudno budować konstruktywne programy profilaktyczne.

O potrzebie nowego modelu kształtowania się zachowań antyspołecznych mówił prof. dr hab. Mieczysław Radochoński z Zakładu Psychologii na Uniwersytecie Rzeszowskim. Z kolei, prof. dr hab. Barbara Pilecka z Zakładu Zaburzeń Zachowania i Patologii Społecznej, Instytutu Psychologii Stosowanej na Uniwersytecie Jagiellońskim przedstawiła najistotniejsze zagadnienia dotyczące problemu depresji i samobójstw u młodzieży jako wyzwania dla profilaktyki w szkole.

Kolejne wystąpienia dotyczyły interdyscyplinarnych zagadnień w psychoprofilaktyce, i akcentowały medyczne aspekty profilaktyki. I tak, prof. dr hab. Wioletta Tuszyńska-Bogucka z Zakładu Psychologii Wychowawczej i Psychologii Rodziny, (Instytut Psychologii, UMCS) omówiła zapotrzebowanie na działania profilaktyczne w środowisku dzieci chorych somatycznie. Prof. dr hab. Mirosław Jarosz z Zakładu Pielęgniarstwa i Nauk o Zdrowiu (Wydział Pedagogiki i Psychologii, WSEI) przedstawił główne strategie promocji zdrowia w środowisku szkolnym. Dwa ostatnie wystąpienia w sesji plenarnej były poświęcone neuronalnym mechanizmom podatności młodzieży na uzależnienie od alkoholu i narkotyków. Ich autorami byli prof. dr hab. Tadeusz Studziński i dr Roman Chwedorowicz z Wyższej Szkoły Społeczno-Przyrodniczej w Sandomierzu.

Sesje tematyczne

Pozostałe wystąpienie odbywały się w ramach czterech sesji tematycznych. Pierwsza z nich skoncentrowana była na **problemach egzystencjalnych w profilaktyce**. Druga dotyczyła zagadnień **profilaktyki ukierunkowanej na wspomaganie dziecka w rozwoju psychospołecznym**. Z kolei, trzecia dotyczyła **profilaktyki zaburzeń w funkcjonowaniu społecznym**. Natomiast, czwarta sesja tematyczna poruszała **problem rozwiązań systemowych w profilaktyce**.

Sesja studencka

Równolegle do sesji tematycznych, podczas których wyniki badań prezentowali przedstawiciele nauki, prowadzona była sesja studencka. Na niej przyszli profesjonaliści mieli okazję podzielić się pierwszymi efektami działalności badawczej dotyczącej profilaktyki.

Warsztaty

Dopełnieniem konferencji adresowanej zarówno do teoretyków, jak i praktyków były warsztaty edukacyjne z zakresu profilaktyki zachowań problemowych w szkole. Ukierunkowano je na radzenie sobie z trudnymi zachowaniami ucznia, zarówno w wymiarze pracy z uczniem, jak też w budowaniu współpracy z Poradniami Pedagogiczno-Psychologicznymi. W ramach warsztatów zaprezentowano także kilka programów profilaktycznych. Dotyczyły one pierwszorzędowej i drugorzędowej profilaktyki zachowań dysfunkcyjnych.

Trwałym efektem konferencji było wydanie recenzowanej pracy zbiorowej pt. **Profesjonalna profilaktyka w szkole. Nowe wyzwania**, w której opublikowane zostały wybrane wystąpienia konferencyjne.

