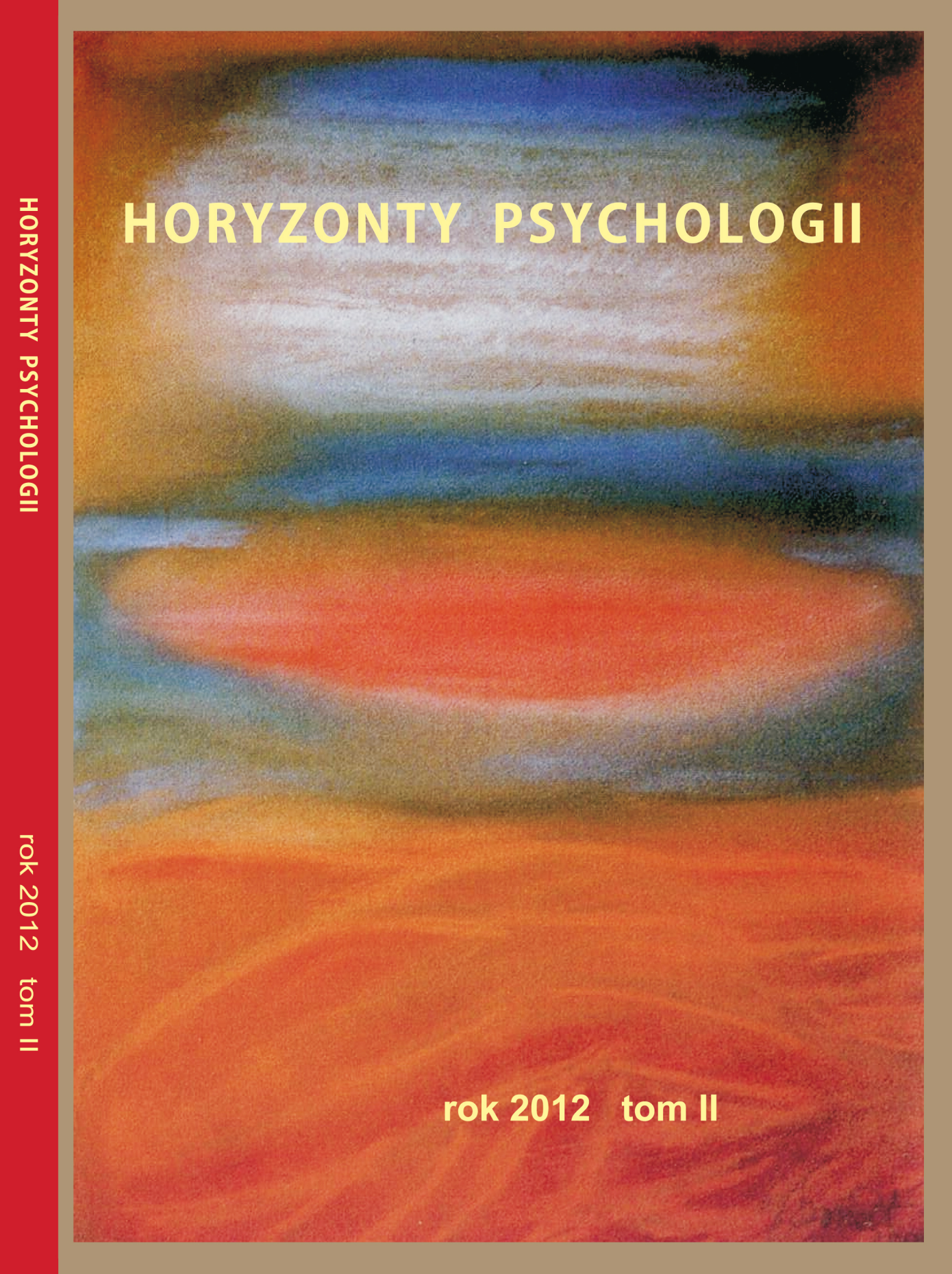




HORYZONTY PSYCHOLOGII

HORYZONTY PSYCHOLOGII

rok 2012 tom II

rok 2012 tom II

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

THE HORIZONS OF PSYCHOLOGY

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), Lidia Łysiuk,
Marian Z. Stepulak, Bożydar Ł. Kaczmarek, Józef Szopiński

Redaktor główny / Guest editor:

Michael Hornsby, PhD
Department of Celtic
Institute of English Studies / Instytut Filologii Angielskiej
John Paul II Catholic University of Lublin / Katolicki Uniwersytet Lubelski
Jana Pawła II

Rada Naukowa / Program Board:

Adam Biela (KUL), Danuta Biernat-Borecka (Uniwersytet
Wrocławski), Devin Fore (University of Princeton),
Maria Kielar-Turska (UJ), Maria Ledzińska (UW),
Marta Makara-Studzińska (Uniwersytet Medyczny w Lublinie),
Eugenia Mandal (UŚ), Rafał Ohme (SWPS), Maria Ryś (UKSW),
Tatiana Senko (UŚ), Stanisława Steuden (KUL), Małgorzata Szepietowska (UMCS),
Marian Wolicki (UR), Janna Głozman (Moskiewskij Gosudarstwiennij
Uniwersytet im. Łomonosowa, Rosja), Rosemary Sage (London University, UK),
Harold Hall, (Pacific Institute for the Study of Conflict and Aggression, Kamuela,
Hawaje, USA), Leonid Pergamenszyk (Wydział Psychologii Uniwersytet w Mińsku).

Recenzenci / Reviewers:

Wanda Zagórska, Tomasz Niemirowski, Wioletta Bogucka-Tuszyńska,
Dorota Kornas-Biela, Maria Czerwińska-Jasiewicz, Ryszard Stachowski,
Adam Biela, Teresa Rostowska, Barbara Harwas-Napierała, Anna Maria Manek,
Ludwika Wojciechowska, Zbigniew Łoś, Małgorzata Tatala, Zenon Uchnast,
Hanna Liberska, Ерчак Николай Тимофеевич

HORYZONTY PSYCHOLOGII

THE HORIZONS OF PSYCHOLOGY

Rok 2012 ◀▶ Tom II
Year 2012 ◀▶ Volume II

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

Horyzonty Psychologii
The Horizons of psychology

Rok 2012 ◀▶ Tom II
Year 2012 ◀▶ Volume II

© 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 / Composition, layout:
Marek Szczodrak, Anna Konieczna, Paulina Kamińska

Projekt okładki / Cover designer:
Jadwiga Szmidt

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:

Rosemary Sage

Comparing the Communication of English and Japanese four year-olds to predict school success7

Porównanie kompetencji komunikacyjnych angielskich i japońskich czterolatków do prognozowania sukcesu szkolnego

Czesław Walesa

Antycypacja własnej religijności u młodzieży (rozwojowe badania osób w wieku od 12 do 24 lat)25

Anticipation of one's religiousness in youth. Developmental study of 12 to 24-year-olds

Yuri N. Karandashev

Traktat *O duszy*. Rozwój czy pochodzenie?57

The Treatise „On the Soul”. Development or origin?

Lidia Łysiuk, Helena Bogdan

Typy samorefleksji białoruskich studentów75

Types of self-reflection of Belarusian students

Wanda Zagórska

Relacja podmiotowa na drogach rozwoju osobowego89

Subject-subject relationship on the paths of individual development.

Tatiana Senko

Analiza porównawcza relacji matki z synem oraz ich zachowań osobowościowych105

Comparative analysis of mother - son relationship and their individual behaviours

Lillianna Kostańska, Jacek Łukasiewicz, Marta Pawelec, Czesław Walesa

Przekonania Polaków XXI wieku w różnych okresach dorosłości (rozwojowe badania osób w wieku od 25 do 80 lat)119

Beliefs of 21st century Poles in different periods of adulthood (developmental research of persons at the age from 25 up to 80)

Maria Kliś

Adaptacyjna rola empatii w różnych sytuacjach życiowych147

Adaptive role of empathy in various life situations

Sylvia Waclawik

Motywacje do podejmowania decyzji o bezdzietności przez młodych
dorosłych173

Motivations of young adults for voluntary childlessness

MATERIAŁY, RECENZJE, SPRAWOZDANIA:**MATERIALS, REVIEWS, REPORTS:****Krystyna Teresa Panas**

Psycholog w XXI wieku191

Psychologist in the XXI century

Marta Pawelec

Recenzja książki: Bożydar L. J. Kaczmarek *Cudowne krosna umysłu*,
Lublin 2012: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej201

Bożydar L.J. Kaczmarek

Recenzja książki: Jason Brown „Neuropsychological Foundations
of Conscious Experience”. Louvain-la-Neuve, Belgia, Les Editions
Chromatica, 2010205

Wiesław Poleszak

Sprawozdanie z międzynarodowej konferencji naukowej pt. *Człowiek
na rozdrożu w zmieniającym się świecie*.209

Rosemary Sage
The College of Teachers, UK and the Women's University of Nara, Japan

Comparing the communication of English and Japanese four year-olds to predict school success

Porównanie kompetencji komunikacyjnych angielskich i japońskich czterolatków do prognozowania sukcesu szkolnego

Streszczenie

Japońscy uczniowie przewyższają angielskich w międzynarodowych rankingach osiągnięć w nauce. 55 dzieci przyjętych do szkoły z każdego kraju (średnia wieku = 4 lata), zostało ocenionych pod względem kompetencji komunikacyjnych, z uwzględnieniem płci, wieku, wielkości próby oraz pochodzenia. Rodzic oraz wychowawca w wywiadzie potwierdzili dane ilościowe. Japońscy uczniowie przewyższyli angielskich, $p < .001$ w ocenach kognitywno-lingwistycznych. Większy nacisk na komunikację i relacje w Japonii to prawdopodobna przyczyna, której towarzyszy przeniesienie rozmów z domu na szkołę. W Japonii trenowane jest oficjalne wypowiadanie się, jako struktura bazowa dla pisania słów i liczb, co jest rzadko spotykane w brytyjskiej praktyce edukacyjnej. Idee Konfucjusza, że dzieci rodzą się dobre, wymagając małej kontroli pozostają w kontraście z poglądami chrześcijańskimi, według których niemowlęta potrzebują ograniczeń. Przejawia się to w odmiennych strategiach komunikacyjnych rodzic – dziecko oraz stylach uczenia się. Japońskie dzieci są mniej kierowane, a jednocześnie mają więcej okazji do rozmowy, analizy i organizowania idei w zachowaniach publicznych. Ten model praktyk gwarantuje większe uznanie, o ile osiągnięcia wychowawcze mają stać się rzeczywistością w szkołach w Wielkiej Brytanii.

Summary

Japanese pupils outperform English ones in international league tables of academic performance so a comparative study illustrates factors for school success. Fifty five school entrants, from each nation (average age = four years), were assessed for communicative competence, in a study balancing sex, age, sample size and background. Parent and educator interviews clarified the quantitative data.

The Japanese significantly out-performed English, $p < .001$ on cognitive-linguistic assessments. Greater emphasis on communication and relationships in Japan is a possible reason, with a clearer understanding of the shift from home to school talk. Formal speaking is coached in Japan, as the base structure for written words and numbers, and this is rarely seen in British educational practice. Confucian ideas that children are born good, requiring little control, contrast with Christian views that infants need restraint, which results in different adult-child communication and learning styles. Japanese children are less managed with more opportunities to talk, review and organize ideas in public performances. This model of practice warrants wider acknowledgement if raising achievement is to become reality in UK schools.

Słowa kluczowe: komunikacja, język, poznanie, gotowość szkolna, style komunikacji i uczenia, różnice kulturowe

Keywords: communication, language, cognition, learning readiness, communication and learning styles, cultural differences

Introduction: the rationale for assessment of communication

A growing body of knowledge indicates that effective communication and relationships underpin social and academic success. Brigman et al (1999) summarized 30 years of research, advocating the teaching of communication for improved social and cognitive competence and performance at all levels of education and training.

Communication defines the giving and receiving of verbal and non-verbal messages between people, and *relationships*, the respect and rapport between them. *Competence* is the ability to cope with communicative demands, and refers to understanding and expressive behaviour. This complex process finds researchers taking a specific angle relating to purpose. Sage (2000a) emphasized non-verbal message systems (*vocalization, facial expression and movements* related to participant roles, status, sex, personality, intelligence and attitudes) in studies showing pupil problems in moving from home to school discourse. Alexander (2001) focused on classroom communication styles, defined as teacher *monologue*, transmitting information to pupils, or *dialogue*, learning through talk. His work suggested that England regards pupil talk as important but not fundamental to learning, contrasting with Japan's high value for communication and its central position in learning (Uy, 2001).

Thinking, communication and learning

A problematic world provokes continual inquiry so drawing speech and thought from its inhabitants for participation in home, school and work life. When children enter school, instead of events flowing into one another, there is a schedule of arbitrary activities, conducted through formal discourse, requiring them to make meaning from large quantities of talk. School language is indifferent to context, while home talk depends on it, so some pupils have problems understanding and become dispirited. Children have a keen sense of what is going on but not of how things are assembled and arranged for formal communication purposes such as technical learning.

Teachers inform and question pupils in the *standard paradigm*, but in a *dialogic* one, everyone is involved in a community of inquiry that builds meaningful narratives of events. Experts advocate dialogic teaching for mutual relationships, shared knowledge, views, feelings and autonomous learning (Dewey, 1938; Buber, 1947; Peirce, 1955; Hirst, 1972; Lipman, 1994; Wood, 1999; Alexander, 2001). However, education is often transmission of facts, whilst enquiry generates, sorts, compares, sequences, discusses and reviews ideas. Bruner (1968) defines the enquiry as *narrative thinking and structure*, when words and thoughts fuse within *creative* (ideas, insight, imagination and inspiration) and *critical* thinking (step reasoning). Talk externalizes thinking, structuring ideas for eventual inter-

nalization (inner language). Only when *inner language* has developed can tasks be completed alone, grasping the whole event and how it breaks down into steps.

How we communicate and learn: informal and formal events

Informal communication is *unplanned, equal, clarified and controlled dialogue* between persons. *Formal* discourse is *planned, unequal monologue* with one taking charge, lessening chances for audiences to clarify and control. A huge jump exists between *private dialogue* and *public monologue* – moving from *shared, supportive, implicit communication of home* to *unshared, independent, explicit talk of schools and workplaces*. Public talk selects and organizes topics for wide audiences, projecting voice dynamically with supportive gestures to foster engagement. Employing conventions, acting appropriately and using audience feedback are vital for successful exchanges, requiring expert teaching. Frenetic lives allow little time for extended talk so children may fail to develop adequate formal listening and speaking for school learning.

Learning is communication: informal, formal and technical

Informal learning uses unconscious imitation with talk acquired by listening and observing how others make relationships and needs known. Communicative behaviour, with many details, is passed on through generations without articulating rules. *Formal* activities, taught by rules, rewards and punishment, mold behaviour as in ‘*Don’t do that*’. Voice tone indicates the behaviour is unthinkable. Such patterns are learnt when mistakes are corrected in a *yes-no, right-wrong* character, seldom questioned.

Technical learning results from teaching large numbers, depending less on student aptitude and suitable models but more on how material is analysed, selected and presented. Critical to this process is ability to follow narratives and grasp meaning. If pupils are not given class speaking opportunities, they find it difficult to assemble reality, develop thinking and regulate behaviour. Perception, attention, memory, imagination, consciousness and action are products of communication and experiences with others. Auditing formal communication on school entry assesses readiness for learning.

Comparing Japanese and English education

Japan is renowned for high-quality basic education valuing pupil talk as well as academic pursuits (Sage, Rogers and Cwenar, 2004, 2006). Researchers observed, from work in 20 Japanese schools, how the loud, continuous class talk of pupils was alien to English ears. Nevertheless, statistics indicate that over 95 percent

of Japanese are literate, both in fluency and understanding, which is impressive as their complex graphics are difficult to read and write (Ellington, 2005).

Education is centralized, as in England, but the school year longer (240 cf. 200 days). Japanese reforms (1992) have reduced the curriculum by a third, introducing integrated studies with teachers and pupils planning projects together. The *moral curriculum*, fostering communication and relationships, takes priority over content, which is opposite to English practice (MESSC, 2006).

In both nations, increasing nuclear families, shrinking birth rates, working mothers, migration of youngsters from rural, extended households to single-family city apartments, plus a rise of middle-class, salaried employees have led to the belief that early education offers children the best chance of learning how to function in groups. Increasingly, there are demands to prepare children for academic learning. England's Foundation Curriculum reflects growing governmental control over early years' practice. Are children ready for such academic experiences? The study considers this vital issue.

Assessing child communicative competences

Most educational assessment takes place within secondary language modes of reading and writing, yet little is known about child primary oral abilities for making meaning from experiences on entry to compulsory education. Sage (2000a) suggests 75 percent of children have problems shifting from informal, home talk to formal, school discourse, because they cannot assemble quantities of information. Modern child-rearing practices gives less opportunities for extended, formal talk. Fluck and Henderson (1996) and Rogers (2004) show youngsters experience difficulty in problem solving when applying counting skills because they cannot structure events, developed from formal talk experiences.

There is little information about child awareness of their environment or how much they gain from early exposure. How the current curriculum builds on acquired knowledge and provides practical problem-solving is also unknown. The study evaluates *understanding and expression* before statutory education, so carried out with Japanese children before elementary school at 6 years.

Method

Participants

There were 55 Japanese and 55 English pupils in the study (56 M and 54 F). The age range was 40-59 months, (Japanese, $M = 49.09$; English, $M = 50.15$, $p < .001$), with parent permission sought. The study took place from May – Septem-

ber 2006 with follow-ups with staff in 2008-10. Equal numbers from city and rural schools were included. There were 6 Japanese and 3 English schools, to achieve age and socio-economic balance, context similarity and educational experience.

Forty parents (20 from each nation) were randomly selected to ascertain views on nursery education and interviewed individually for 15 minutes. Staff focus groups (20 from each nation), of an hour each, sought information on daily practices in schools. The research team comprised 2 academics, 1 researcher and 1 translator from England with 2 academics, 4 researchers and 1 translator from Japan.

Materials

Activities, using and applying knowledge, reveal the nature of underlying concepts. As children solve problems and express ideas in natural language, a valid examination of conceptual knowledge is gained. These principles underpin assessment, based on Beilin's work (1975) and that of Kaczmarek (1999) that *retelling a story* is the best indicator of cognitive-linguistic level and learning potential. Interest is in whether early signs of cognitive-linguistic competence are indicative of later academic success. The Japanese team advised on task adaptations in line with emic and etic considerations, such as changing English to Japanese names in the story. Translators worked on task instructions and recording sheets to ensure no ambiguity, inaccuracy or inconsistency. Reverse translation checked reliability.

Design and procedures

Four English speaking researchers, from Nara Women's University, were trained and monitored by 2 Leicester academics, for testing Japanese pupils. The Japanese researchers were experienced in talking and working with youngsters. A translator was present throughout. A Leicester researcher carried out testing in England, monitored by the team. Vocal and visual information elicited meanings, discovering what education is required to do and be in different cultures.

Vocal information: Teachers, parents, students and academics, involved in the study, told events from their perspectives, creating texts that discuss, deconstruct and criticise team observations. People engaged in dialogue freely, but what is said is culturally determined, reflecting political climates. Interview information and discussion was backed by government and school documentation.

Visual information: Video and sound tapes, with simultaneous notes, were made of school routines and, although essential evidence involved compromises and biases. Choices of when, where and what to document were negotiated with hosts, with freedom to select what was appropriate. Schools, representing usual practice, were chosen. Selected settings cannot adequately represent all schools,

as no single approach exists to deal with children. To address typicality and range of customs and beliefs in each nation, therefore, data was shared, gaining a view of accepted practice.

Tests and procedures

General Knowledge underpins inference, coherence and relation of information (Sage, 2000a). So, pupils were asked 5 questions following a model: 'What is your name?': 1) *How old are you?* 2) *What animal barks?* 3) *What do you use a spoon / chopsticks for?* 4) *When do you go to bed?* 5) *What is bigger – a cat or mouse?* These were introduced as an 'interview', which children enjoy, tapping *personal understanding, animate/inanimate function, space time and comparatives*, vital for information processing. Questions (100) were trialed with 3-5s and the top 5, ranked for correctness, were validated in UK studies (Sage, 2000b).

Story Retelling: Pupils were told a story to retell, following a practice model. The story had 9 *propositions*, in separate sentences, to be outside short-term memory and within cognitive-linguistic capacity (Baddeley, 1986). Tasks are from the Sage Assessment of Language Tests (SALT, Sage, 2000b), developed with psycholinguists at the Cambridge Institute of Applied Psychology and Newcastle University, for use in the Communication Opportunity Group Scheme (Sage, 2000b). Question responses were coded right/wrong. In story retelling, *correct propositions, sequence and intact information were analyzed*. Before testing, researchers gained rapport with children in class.

Results: Language tasks: (analyzed using SPSS)

The correlation (Mann-Whitney U Test) between interviews and story re-telling was $r = .311$, with a significance level, $p < .001$ (two-tailed), showing the assessments tapped core processes. A comparison of Japanese and English was statistically significant. The Mean Rank for Japanese was $M = 74.69$ with English, $M = 36.31$, $p < .001$ (two-tailed), $SD = 7.04$. There was no difference between Males and Females, Males: $M = 20.75$, $SD = 6.97$; Females: $M = 20.04$, $SD = 7.09$. A table clarifies Japanese and English responses on the interview task.

Table 1. Percentage of English and Japanese Children answering General Knowledge Questions Correctly (N=55, England; N=55, Japan)

1. Questions	England	Japan
2. How old are you?	81	98
3. What animal barks?	32	71
4. What do you use a spoon/chopsticks for?	47	91
5. When do you go to bed?	43	78
6. What is bigger – a cat or mouse?	12	71

Surprisingly, 19 percent of English pupils, 3-4 years, did not know their age. ‘Self’ understanding precedes that of the world. Limited general knowledge, on school entry, for English pupils, correlates with data from senior students (Sage and Cwenar, 2003). As information and opinion gaps are normal in narratives, this issue is important.

Table 2 clarifies differences between groups in story re-telling. Although there were 9 story propositions, none could recall more than 4, showing the task was difficult for this age-group. Japanese children had more sense of narrative, recalling their *own* experiences more coherently than English counterparts in class activities. Only *intact information*, on testing, was better for English children, perhaps showing more emphasis on components.

Table 2. Percentage of English and Japanese children expressing propositions 1-4correctly

Proposition	Correct Proposition	Correct Sequence	Intact Information
1	26	26	7
2	11	11	4
3	2	2	
4			N = 55
Japanese			
Proposition	Correct Proposition	Correct Sequence	Intact Information
1	62	62	4
2	10	10	2
3	6	6	
4	2	2	N = 55

Parent Interviews

The answer to the question: ‘*What’s the purpose of Kindergartens/Nurseries?*’, presents 20 parent views from each nation, in common themes.

Table 3. English and Japanese parent views of Kindergartens/Nursery Classes

<i>N=20, England; N=20, Japan</i>		
Response	England percentage	Japan percentage
To play and make friends	5	84
Good academic start	65	3
Ease move from home to school	2	12
Provide care while parents work	28	1

Responses show value differences between groups, with Japanese parents strongly supporting social development, whilst English ones target academic learning. This reflects the educational philosophy of each nation for this age group.

Qualitative analyzes

Video information and observations were summarised in written accounts, shared and checked for accuracy as typical school practice.

A typical Japanese kindergarten day

By 8.30am children have arrived, put away bento (lunch boxes) in year-room cubbies and begun playing with friends. Children typically walk to school in uniform t-shirts and shorts with different colour caps signalling year groups. School play areas are magic, with trees, flowers and sections for chickens, ducks, rabbits and other small animals. Climbing walls, swimming and paddling pools are common. There are places to explore books and areas to cook and make things. Year-rooms, with verandas, are typically built round a square with little paths, gardens and pools for fish and turtles!

At 9 am, the 'clear up' song is played over loudspeakers. Pupils put away toys and the 'exercise song' signals 10 minutes of stretching, jumping, hopping and running outside. This routine (taiso) is followed by children lining up, removing outdoor shoes before entering year-rooms. Here are tables and chairs with children standing for the greeting ceremony and roll call: *Ohayo, Ohayo* (Good morning, good morning); *Minna san, Ohayo* (Everyone, good morning); *Sensei, Ohayo* (Teacher, good morning); *Genki ni asobimasho* (Let's play happily); *Ohayao, Ohayo* (Good morning, good morning). Afterwards, each pupil repeats their name and supplies news (my cat has kittens – cats are popular in Japan!). Jobs are allotted to monitors. Songs and choral speaking follow with lusty enjoyment. Pupils then indulge in free play, sloshing in mud, shinning up walls, racing beetles, feeding chickens, making flower perfume, cooking sweetmeats and so on. They like loud, chasing games, janken (paper-rock-scissors) mock karate and sword play.

There is wide choice of activities and eager, constant noisy chatter, laughter with playful and positive engagement of children. At intervals, teachers gather pupils for swimming, band playing, dancing, singing, games, stories or puppet plays.

Lunch-time arrives and pupils grab their bento and take a place at a class table, arranging place mats, napkins and chopsticks neatly. Nutritious, healthy home food may be supplemented by miso soup and a bottle of milk. Lunch is leisurely, eaten at pupils' own pace with the teacher. Often school broadcasts music, stories and news before a collective tidy up and 'thank you' song. Younger children may have half-a-day at school but older ones stay on doing origami projects, playing group games, singing, making music and indulging in kami shibai (paper show). This is a series of 10-12 large cards, with pictures on one side and narratives on the other, read by teacher or pupils. A song and snack round off the day, with a 'good bye' ceremony about 4 o'clock. Often parents and friends watch in the playground while pupils demonstrate and explain activities, using microphones.

Comment: There are 5 curriculum areas: *child interaction and communication; human relationships, language and expression; health in body and mind and the environment*. A collegiate philosophy highlights communication and relationships, with teachers' view: '*if we don't talk with others and them with us, we'll never talk to and with ourselves*' (inner language). It is a matter of pride that pupils do things freely without being told. Children are rarely admonished but the teacher directs them to *reflect* on behaviour outcomes. Respect for pupils engages them more successfully than controls emphasising obedience and conformity to rules. To seek peace, enjoyment and make the best of today and oneself is Buddhist philosophy, seen in the calm, relaxed way schools are conducted.

A typical day in an English nursery

A flurry of arrivals occurs around the 9 o'clock start. Many children come in cars and uniforms are rare. In general, there is less play space without the animals, plants and outside facilities of Japan, since health and safety rules forbid this. Classes are bright and busy with fewer pupils than Japan. Spaces are arranged similarly but the atmosphere is more academic with books, work-sheets and word and number activities promoted and less self-directed play. After roll call and perhaps a song, children scamper off to play before listening to stories, learning sounds, numbers, songs or rhymes. Adults play stronger managerial, instructional roles, focusing on literacy and numeracy, using rewards and punishments to maintain order. Pupils seem happy and occupied but depend on adult help to complete tasks, whilst Japanese teachers pose questions without intervening.

Lunch, in the school hall, is a home pack-up, with crisps and chocolates favourites, plus sandwiches and fizzy drinks. It is a raucous picnic rather than a calm Japanese affair! Formal place settings and manners are not mandatory! Supervisors take

charge whilst teachers lunch separately. Afterwards, pupils play outside, reverting to organised activities before stories and departure. The day's chaos is mainly left for staff to tidy whereas Japanese pupils clean school areas twice daily.

Comment: There are 6 Foundation Curriculum areas: *personal, social and emotional, physical and creative development; communication, language and literacy; mathematics; world knowledge*. There is less stress on whole communication and relationships, compared with Japan, and more focus on language components (*sounds, words, numbers*), in product-based activities like work sheets. In theory, the curriculum respects freedom but in practice pupils are gathered on the basis of management routines rather than learning rationales. Although children mostly enjoy structured, abstract tasks, do they have meaning for them? Pupils had difficulty summarising activities, whereas Japanese did this coherently, as tests and observations suggest.

Discussion: Differences between England and Japan

Japan and England have similar reasons for early education but differences in practice are attributed to opposing philosophies (Hearn, 1904; Phillips, 2003). Japan aims for *co-operative* activity, whereas England's objective is *individual* action, possibly accounting for differences in pupil communicative competence in this study.

Japan's collegiality fosters communication for group learning. There are more cooperative experiences in schools than is common in England. Greater opportunities afforded Japanese children to talk, share ideas and act together, without adult direction, provide the bridge between *informal* (undirected) home communicating styles and formal (goal-directed) class ones. Engaging continually in conversation about what to do and how to do it helps children organise ideas, and in sharing these they learn to review and refine events. Narrative experience, in goal-directed activities, helps the move from oracy to literacy and numeracy, as formal talk resembles the literate language of written texts and mathematical problems.

Japanese parents (interviewed) placed importance on their role in encouraging informal communication and schools' function in formalising this. They stressed non-verbal communication, as most meaning is available in what you see, feel and imagine rather than what you say. Collegiate societies, like Japan, with 'high context' communication, focus on actions *in situ* rather than speech. In contrast, the 'low context' English style targets verbal in preference to non-verbal information, seen in diverse populations with less contact and intuitive knowledge of others.

So, Japanese children come into formal learning better prepared to cope with the home to school shift, as differences between *informal, individual* versus *formal, group* communication are made explicit by parents and teachers. Children, in school, are allowed to speak freely and loudly to each other for much of the day.

However, this unrestrained use alternates with periods of polite, formal, teacher directed group recitations of greetings, thanks, blessings and farewells, plus public reviews and presentations of activities.

England, in contrast, views words as key to individuality, autonomy, problem solving, friendship and cognitive development, so sounds and words are stressed in the curriculum but the way meaning is made less considered. Words are only the tip of the iceberg, as in speaking, we gain most information, without awareness, from *context, a person's status, manner, appearance and attitude – involving gestures, expressions and vocal tone*. Mehrabian (1968) suggested the total message impact is 7 percent verbal, 38 percent vocal and 55 percent gesture. Birdwhistell (1970) observed that '*no more than 30-35 percent of the social meaning of conversation or interaction is carried by words*'. De Paulo et al. (1978) stated *sense* is in what we *see, feel and imagine*, rather than what we *say*. This phenomenon lies at the heart of difficulties in transforming knowledge from implicit to explicit and informal to formal modes. It is seen in English children, who have less emphasis paid to the whole communication process (Sage, 2000a).

Meaning is behind words: Isolated words make no sense as the 500 common English ones have around 15,000 meanings depending on context (Longman, Contemporary English, 2006). Moreover, in a sequence such as: – '*The bear met Algy. He was bulgy. The bulge was Algy*', – words fail to state the message: – '*The bear ate Algy*'. *Information and opinion gaps* are common in narratives so meaning must be deduced. Thus, context and the total communicative process are involved in making sense and highlighted in Japanese life (Sage, Rogers and Cwenar, 2004, 2006, 2010). In England, children cope with *informal chat*, when meaning is embedded in situations, but frequently fail when faced with *formal explanations and instructions in dis-embedded narratives* (Sage, 2006). The result is learning and behaviour problems.

We shift *informal dialogue (chat)* into *formal monologue (explanations etc.)*, enabling us to assemble events and understand how parts make up a whole. This *narrative thinking and structure* helps us judge, deduce, decide and appraise spoken and written episodes. Lack of formal talk experience means thinking and language structures do not develop for creating meaning from text and number problems. Failure results because tasks are beyond capacity (Rogers 2004, 2006).

Wertsch (1985) claimed that *concepts and representations* are the consequence of linguistically mediated exchanges between people. Socializing practices of adults, which are culture-specific, impart to children a way of talking and thinking about words and numbers, known as *theory of mind*. The social process permits ascription of meaning from sharing ideas, reflecting cultural knowledge, conventions and expectations. Children interpret what goes on around them forming mental representations of things, people, actions and events. Awareness of internal representations, with ability to think about processes, causes and effects, allows flexible thought and action. The English tend to bypass formal talk experiences in learn-

ing. In contrast, Japanese children are continually involved in public speaking with attention paid to voice production, presentation and performance as well as the context in which meaning is made. An example was a birthday ceremony for 3 pupils. Teachers and mothers publicly praised child strengths and values. After presents from the head-teacher, youngsters responded. These 4 year olds were confident public performers.

Here is a Mum's speech to her son: *'You are very kind and eat all your food. You have good mental health which I hope to help you develop. Thank you for your care of daily life'*. His reply was: *'Thanks Mum and teachers for happy days. Friends and school are good. I like talking and playing. Thanks for my present'*. The example illuminates talk, relationships and learning, influencing teaching methods and creating clear, confident pupil understanding and expression within a supportive, group culture.

Lord Leitch's presentation to the Treasury (2006) on the serious shortfall of skills at all levels in Britain predicted that by 2020 there will be at least 4m adults with limited literacy and 12m with inadequate numeracy to cope with work demands. This research, therefore, increases our understanding of problems preventing success.

When discussing education across countries, problems of system equivalence are in mind. We see, hear, feel and interpret information within our own knowledge base, value system, experience and interests. Terms, concepts and ideas have different meanings within and across cultures so various linguistic assumptions are made. Dialogue, with colleagues, suggests that the schools visited were typical of early education in midland areas of both nations. Goodman (2003) and Lewis (2003), however, describe more formal, conformist educational models in parts of Japan that differ from our experience, providing evidence of variations. In England, there are differences in educational options available to rich and poor but in Japan more uniformity, with parents paying according to means. The gap in quality and reputation between *hoikuen*, traditionally serving working mothers, and *yochein*, for wealthier folk, is narrowing but still exists, although in the area studied not viewed by colleagues as significant.

Japanese and English communication styles

In both countries there are similarities regarding class layouts and government agendas for physical, mental, emotional and social growth. However, in this study the class communication and emotional styles of both countries differ. The Japanese referred to these as *'dry'* or *'wet'* ways of interacting (dorai and uetto). A *'dry'* manner is rational, logical and unemotional, whereas a *'wet'* one is personal, emotional and interpersonally complex. Much of what we saw in Japan was of the *'wet'* variety, with activities sparking pupil interest, gripping them emotionally and involving them intimately with others. An example was a 'perfume-making factory' demonstrating communication, cooperation and problem solving in a cre-

ative, fun way! By comparison English practice appeared 'drier', showing more teacher reserve and control, with pupils inclined to isolated pursuits, toiling away at structured activities. Japanese learning essentially arose from real experiences, in which children were encouraged to tell brief stories about events. You see Japanese children on the floor exploring room size from body lengths. They wander into other areas and are welcomed and introduced. Regularly, crowds in the school yard examine a newly hatched chick or a butterfly emerging from its chrysalis. Pupils talk excitedly, passing things round to touch, feel and observe closely. They are often outside school investigating a road dig or parcel delivery, taking this into paper drama (*kami shibai*), when pupils jointly devise stories about events, each drawing a frame of a sequence to speak about.

Learning, in England, involved more passive periods, listening to information to produce something judged right or wrong. An example was a work-sheet with objects, starting with 'B' to be coloured, following a lesson on 'B' and a 'Bob the Builder' story.

Hansei

'Hansei' (reflection) pervaded Japanese activities. Pupils pondered in groups about how well they did things and individually on personal goals, whether to swim without armbands, do something kind or the day's best activity. This focuses attention on what it means to be a successful community member as well as one's own standard of performance. Personal and collective consideration is central Japanese practice: *'What did we learn?' Did we like the activity? What went well? What could have been better?'* Review is less common in England but more valuable than tests or incentives.

Preschools as academic institutions

Collaboration with Japan arose from the British crisis of low achievement as rated by employers (Pertemps, 2005, Confederation of British Industry, 2012). Japan, a country with high scholastic standards and enviable economic success, provides reflection. Answers produced by Japan did not fit expectations. There is little academic instruction compared to England. Few Japanese parents consulted (3%) viewed the purpose of Kindertgartens to give children an academic start as fundamental, contrasting with those in England (65%). While we are beefing up and precisely defining curricula in order to close the educational gap, the Japanese are spending little time reading, writing and counting in kindertgartens. But inattention to narrowly defined academic subjects in early years does not reflect disinterest in learning readiness. Japan's strategy for promoting success is long-term with clear understanding that this cannot happen until children have ability

to communicate, collaborate and cooperate together. In a society, viewed as driving children to succeed academically, kindergartens are havens from pressure and competition. Professor Sugimine, our Japanese partner, with around forty year's experience of education in both nations, highlights this in his work. (Sugimine, 96, 97, 98).

In Japan, the majority learns to read at home. The relative ease of reading Japanese phonetic syllables (kana), compared to English, make it more straightforward and best taught in one-to-one relationships with time for talk (Stevenson et al.1986).

This alone cannot account for Japan's lack of academic instruction, since Mathematics, which is presumably equally difficult to acquire, whatever the language, is also given limited attention in kindergartens. Numerical and spatial concepts and linguistic referents require narrative thinking and structure for reasoning as in: *'Bob bought 4 pies and ate 2. Ned bought 3 and then 1 more. How many did they take home?'* One must assemble actions and comprehend context to achieve a solution, so Japan prioritizes formal talk to enable this, supported by Confucian tradition that values understanding through practical application. England is somewhat anti-intellectual, spurning classical studies like philosophy and oratory. Nowadays, we discourage frivolous play and promote academic pursuits in the belief that this raises standards.

The world of the child

In both nations the family has shrunk dramatically. Parent energy, concern and resources, diluted across 4-5 children, now concentrates on 1-2, in a handful of child caring years (Imamura, 1987). Job mobility scatters families. Perceptions that a child's world is narrowing, being less manageable and safe, result in education replacing parental care and attention. At home, Japanese children learn to love and be loved, achieving interpersonal abilities through spontaneous activities. To enjoy ties to peers and transfer warmth of relationships to others, the spontaneity of home (honne) needs balancing with formality (tatemae). Through experiences outside home, children learn to control emotions, consider family in society and extend understanding. Japanese parents discussed these ideas, in interviews, with more awareness than English counterparts.

In England we have celebrated the loner, rebel and self-made individual. There is concern that by worshipping individualism, the threads that bind people have been too stretched and society has started to fray. Some question free market notions that personal and economic self-interest lead to strong, wealthy nations. Government, religions and community organizations are looked to for shared purpose and identity. Education plays an important role here but has been subject to swings from child to subject-centred positions.

In summary, Japanese values, traditions and practices, rooted in effective interpersonal communication, competence and autonomy, appear more cognizant of communication for effective learning than English counterparts in this study. Due to a strict national curriculum, Education in England addresses matters often unconnected with the core, true needs of children, who feel they are actors in a play, rather than learning to live real lives (Sage, 2004). To raise standards, children's 'needs' must precede society's 'wants'. Communication should be prioritized and promoted as a whole process, rather than just linguistic components, with awareness of how informal and formal learning develop. This suggests a training emphasis on child development and a clear understanding of the home-school communication shift. Education must account for the fact that children enter school without abilities to cope with formal, group communication, which need teaching if rapid academic progress is to be made. One model is the *Communication Opportunity Group Scheme* (Sage, 2000b, 2012), developed to target narrative thinking and language. With writing tasks matching speaking and thinking levels and suitability for small or large groups, participants control content to assist academic improvements. It follows principles that have proved their worth in Japan.

This study has focused on communicative issues in learning as these were highlighted in previous investigations (Sage, Rogers and Cwenar, 2004, 2006, 2010). However, there are other influences regarding Japanese educational superiority. These are greater numbers of children in kindergarten (Japan, 96 percent cf. England, 38 percent at age 3; MESSC and DfE, 2010); a longer school year with teacher training emphasis on the *process*, as well as *the product* of learning. However, across country comparisons must be viewed cautiously, as cultural differences result in unmatched variables. Nevertheless, in a global society, with international cooperation and collaboration, comparative studies bring greater understanding of individual and group function.

References

1. Alexander, R. (2001) *Culture and Pedagogy*. (London: Blackwell)
2. Baddeley, A. D. (1986) *Working Memory*. (Oxford: Oxford University Press).
3. Beilin, H. (1975) *Studies in the Cognitive Basis of Language Development*. (New York: Academic Press).
4. Birdwhistell, R. L. (1970) *Kinesics and Context*. (Philadelphia: University of Pennsylvania Press).
5. Brigman, G., Lane, D. and Switzer, D. (1999) Teaching children success skills. *Journal of Educational Research*, Vol. 92. No.6. pp.323-329.

6. Bruner, J. S. (1968) *Processes of Cognitive Growth*. (Worcester, Mass: Clark University with Barre).
7. Buber, M. (1947) *Between Man and Man*. (London: Kegan Paul).
8. Confederation of British Industry (CBI) (2012) *Employer Surveys of Employees*
9. De Paulo, B. M., Rosenthal, R., Eisenstat, R. A., Rogers, P. L. and Finkelstein, S. (1978)
10. Decoding discrepant nonverbal cues. *Journal of Personality and Social Psychology*, (36), 313-323.
11. Department for Education and Skills (DfES) (2006) *Provision for Children Under Five Years of Age in England*. (London: SFR 17/2006).
12. Dewey, J. (1938) *Logic: The Theory of Inquiry*. (New York: Holt).
13. Ellington, L. (2005) *Japanese Education*. Retrieved April, 2007, from the National Clearinghouse for U.S.-Japan Studies, <http://www.indiana.edu/~japan/digest5.html>.
14. Fluck M & Henderson L (1996) Counting and cardinality in English nursery pupils, *British Journal of Educational Psychology*, (66), 501-517.
15. Goodman, R. (2003a) *The Why, What and How of Educational Reform in Japan* in R. Goodman, and D. Phillips, (2003) *Can the Japanese Change their Educational System?* (Oxford: Symposium Books).
16. Goodman, R. and Phillips, D (2003b) *Can the Japanese Change their Educational System?* (Oxford: Symposium Books).
17. Hearn, L. (1904) *Japan: An Attempt at Interpretation*. (New York: Macmillan).
18. Hirst, P. H. (1972) 'Liberal Education and the Nature of Knowledge', in: R.F. Dearden.
19. P. H. Hirst and R. S. Peters (Eds) *Education and the Development of Reason*. (London: Routledge and Kegan Paul).
20. Kaczmarek, L. J. (1999) *Extension of Luria's Psycholinguistic Studies in Poland*. *Psychology Review*, Vol. 9 (2), 79-87.
21. Lipman, M. (1994) *Thinking in Education*. (Cambridge: Cambridge University Press).
22. Ly, F. L. (2001) *The Asian Advantage: Fact, Fiction, Fear or Fantasy*. Retrieved October 2011, from back issues, *Mathematics Education Dialogues*, <http://www.nctm.org/dialogues/2001-11/20011112.htm>.
23. Imamura, A. E. (1987) *Urban Japanese Housewives: At home and in the community*, (Honolulu: University of Hawaii Press).
24. Lewis, C. C. (2003) *Educating Hearts and Minds*. (Cambridge: Cambridge University Press).

25. Longman: *Dictionary of Contemporary English* (2006). (London: Longman Dictionaries).
26. MESSC: 3.9906 (2006) – Ministry of Education, Science, Sport and Culture. ISBN4-324-05948-9 C3037
27. Mehrabian, A. (1968) Communication without words. *Psychology Today*, (2), 53-55.
28. Mullis, I V S., Martin, M O; Foy P. (2005) IEA's (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*) TIMSS, (*Trends in Mathematics and Science Study*), 2003. *International Report on Achievement in the Mathematics Cognitive Domains: Findings from a Developmental Project*. (Chestnut Hill, MA: Boston College).
29. Pertemps Survey (2005) *Employee Trends*. (London: The Confederation of British Industry).
30. Rogers J. (2004) Teacher Autonomy and Problem Solving in Numeracy, in *Early Years, Education 3-13. Journal of the Association for the Study of Primary Education*, 32 (3), 24-31.
31. Rogers J. (2006) *Emotional Responses to Misunderstanding: Early Warning Signs in Mathematical Communication*, in: P. Cooper, M. Hunter-Carsch and R. Sage (Eds) *Handbook for Understanding and Supporting Young People with Social, Emotional and Behavioural Difficulties: Communication, Emotion and Behaviour*. (London: Continuum International Publishing Group Ltd), 125-9.
32. Peirce, C. S. (1955) The Fixation of Belief. (Ed. Justus Buchler), *Philosophical Writings of Peirce*. New York: Dover, 5-22.
33. Phillips, D. (2003) Reflections on British Interest in Education in Japan, in: R. Goodman and D. Phillips, D. (Eds.) *Can the Japanese Change their Educational System?*, (Oxford: Symposium Books), 9-13.
34. Sage, R. (2000a). *Class Talk: Effective classroom communication*. (Stafford: Network Educational Press).
35. Sage, R. (2000b) COGS: *Communication Opportunity Group Scheme*. (Leicester: University of Leicester).
36. Sage, R (2004) *A World of Difference: tackling inclusion in schools*. Stafford: Network Educational Press.
37. Sage, R (2010) (Ed) *Meeting the Needs of Students with Diverse Backgrounds*. Network Continuum.
38. Sage, R. (2006) *Supporting Language and Communication*. (London: Sage).
39. Sage, R. (2012) update of the Communication Opportunity Group in a College of Teachers' on-line course.

40. Sage, R., Rogers, J. and Cwenar, S. (2004) (2006) *The Dialogue, Innovation, Achievement and Learning Project. An Evaluation of Education in England and Japan*. (Leicester: University of Leicester).
41. Stevenson, H., Azumna, H., and Hakuta, K. (Eds.) *Child Development and Education in Japan*. (New York: W. H. Freeman).
42. Tobin, J., Wu, D. Y. H. and Davidson, D. H. (1989) *Preschool in Three Cultures*. (New Haven and London: Yale University Press).
43. (New Haven and London: Yale University Press).
44. Sugimine, H. (1996) *Moral Education*. (Japan: Kyodo Syuppan).
45. Sugimine, H. (1997) *Horizon of Comparative Culture*. (Japan: Sekai Shisousya).
46. Sugimine, H. (1998) The Primary Curriculum, Learning from International Perspectives, in: J. Moyles, (Ed), *The Primary Curriculum*, (London: Routledge), 10-33.
47. Wertsch, J. V. (1985) *Vygotsky and the Social Formation of Mind*. (Cambridge, Mass: Harvard University Press).
48. Wood, D. (1999) *How children Think and Learn*. (second edition), (London: Blackwell).

This study was sponsored by the Sasakawa Foundation, The DIAWA Foundation and the Women's University, Nara, Japan. It forms part of the Dialogue, Innovation, Achievement and Learning (DIAL) Projects, a UK-Japan initiative to improve learning.

The Dialogue, Innovation, Achievement and Learning (DIAL) Research Team:
 England: Professor R. Sage, Associate Professor J. Rogers and Stasia Cwenar
 Japan: Professor H. Sugimine, Dr. Han Wu and Miki Nishimora.

Antycypacja własnej religijności u młodzieży (rozwojowe badania osób w wieku od 12 do 24 lat)

Anticipation of one's religiousness in youth.
(Developmental study of 12 to 24-year-olds)

Streszczenie

Zadaniem pracy jest (1) poszukiwanie odpowiedzi na pytanie: Jakie prawidłowości zachodzą w określaniu własnej religijności w czasie teraźniejszym i przyszłym u młodzieży? oraz (2) weryfikacja hipotezy: Istnieją różnice statystycznie istotne w antycypowaniu przez młodzież własnej religijności za 2 lata, za 10 lat i pod koniec życia. Antycypacja jest uwarunkowana ogólną zdolnością do przewidywania i wyobrażania przyszłych zdarzeń, przy jednoczesnym zaangażowaniu w przyszłość. Religijnością jest osobowa i pozytywna relacja człowieka do Boga. Wyróżniamy w niej 8 specyficznych dziedzin, czyli parametrów i 31 przenikających te dziedziny komponentów. Zbadano 133 osoby w wieku od 12 do 24 lat z wyróżnieniem 4 prawie równolicznych grup w wieku 12-13, 14-15, 17-18 i 23-24 lat z uwzględnieniem podziału na osoby płci żeńskiej i męskiej (grupy prawie równoliczne). Dane empiryczne zostały zebrane za pomocą wywiadu eksploracyjno-krytycznego. Wyniki badań wskazują, że średnie miary religijności w czasie przyszłym za 2 lata są najniższe, a w czasie przyszłym pod koniec życia – są najwyższe. Zależą one m.in. od dziedziny religijności (najwyższe są w parametrze świadomości religijnej) i od wieku (większe w grupach osób starszych). Wyniki badań osób płci żeńskiej i męskiej nie różnią się istotnie. Wiele cech dotyczących dynamiki antycypowania własnej religijności oraz istotności różnic między grupami wieku i płci udało się wydobyć i wyeksponować przy zastosowaniu 8 parametrów i 31 komponentów religijności. W zakończeniu obok swego podsumowania wskazano na dalsze perspektywy teoretyczne.

Summary

The purpose of the study is (1) to discover regularities in determining one's religiousness in present and future time perspective in youth; and (2) to verify whether there are statistical differences in anticipating one's religiousness in the time of 2, 10 years, and in the end of life perspective. Anticipation is conditioned by a general capability to foresee and imagine the future events and by engagement in the future perspective. Religiousness is a personal and positive relationship between man and God. 8 specific domains (parameters) and 31 components which are specific to those parameters were distinguished. 133 people at the age of 12 to 24 participated in the study. They were divided in almost equal age groups: 12-13, 14-15, 17-18 and 23-24, keeping in consideration their gender (almost equal share). The empirical data was gathered via explorative interview. The results point to conclusions that religiousness is the lowest in the time perspective of 2 years, whereas in the end of life perspective it is the highest. It was found that the results are conditioned by the domain of religiousness (the highest scores belong to the domain of religious awareness) and age (higher scores in older groups). Gender of the subjects was proven to be insignificant. It was possible to differentiate a lot of features concerning the dynamics of anticipation of one's own religiousness as well as differences between age groups and gender using the 8 parameters and 31 components of religiousness. Further theoretical perspectives were also put forward.

Słowa kluczowe: antycypacja, religijność, młodzież, rozwój

Key words: anticipation, religiousness, youth, development

*D*otknęto mi tej **strony serca**,
której ja sam **nigdy** nie chciałem naruszać,
przechodząc na palcach koło siebie samego
pod tym względem...

C. K. Norwid

Wstęp

Nawiązując do przedstawionych w motto słów Norwida, należy zaznaczyć, że religijność jest czymś bardzo intymnym i delikatnym, a jej naukowy pomiar dokonuje się poprzez zachowanie, które jest dostępne bądź w samoobserwacji, bądź w obiektywizowanej obserwacji innych. Osoba przeżywająca swoją religijność często sądzi, że nic o niej nie wie, ale umiejętnie wypytwana – ze zdziwieniem stwierdza, że wie, nawet tak dużo, że nie przypuszczała tego i nie była świadoma. Obejmowała bowiem tę wiedzę świadomością latentną. Antycypowanie religijności wydaje się wtedy rzeczą raczej wtórną. Jeżeli jednak ktoś ujmuje swoje życie religijne, to jego kształt za 2 lata, za 10 lat i pod koniec życia wydaje się możliwy do wyobrażenia i przedstawienia. W cytowanych słowach Norwida charakterystyczne jest wyrażenie „przechodząc na palcach koło siebie samego pod tym względem”, co w odniesieniu do antycypowania własnej religijności może oznaczać m.in. podatność na zakłócenia, np. wywołane przez empiryczne badanie.

Badania przedstawione w niniejszej pracy mają charakter odwewnętrzny. Zbieranie danych odbywa się poprzez świadomość badanych osób. Osoby religijne – a tylko takie były badane – najczęściej wykazują wielką życzliwość wobec badacza, chęć do rzetelnej współpracy i gotowość do szczerego informowania. Mimo tego dotarcie do „prawdziwej rzeczywistości” w dziedzinie życia religijnego i jego antycypowania jest, być może, nieosiągalne. Ale w tym artykule chodzi o coś innego: o przedstawienie określonego sposobu myślenia i wypracowanej strategii badawczej, dotyczącej empirycznego ujmowania zagadnień życia religijnego. Być może w ten sposób zbliżymy się asymptotycznie do owej „prawdziwej rzeczywistości”.

Zagadnienia omawiane w niniejszym artykule są zapewne odległe od spraw codziennych przeciętnego człowieka, a niekiedy wręcz mu obce. Niejeden może powiedzieć, że jego codzienne życie zziębłe i nieżyczliwe doprowadziło go tam, gdzie już go dosięgło i wessało zniaczenie, apatia, małość i strach. Pozostaje wtedy tęsknota za życiem, którego nie ma, ale mogłoby być, za życiem, które jawi się gdzieś daleko, na horyzoncie spraw nieosiągalnych, a jednak upragnionych (por. Ortega Villaizán 2012).

Nasze życie – także życie religijne – przebiega w przestrzeni teraźniejszości. A przeszłość? A przyszłość? Zachodzą także w teraźniejszości jako umysłowe reprezentacje. Chcąc jednak poznać człowieka i jego życie, trzeba poznać kierunek,

ku któremu on zmierza. I dlatego człowieka określa się przede wszystkim przez przyszłość, przez tę rzeczywistość i jej dziedziny, które nadchodzą, ku którym jest on wychylony. Akt ludzki zaś jest dotknięty transcendencją – jutrem, dzięki czemu człowiek zmierza do stanu nowego, a szczęścia doznaje w czasie przyszłym: w spodziewaniu się i oczekiwaniu.

Zadaniem niniejszej pracy jest poszukiwanie na słabo rozpoznanym i prawie niespenetrowanym terenie badawczym odpowiedzi na pytanie: Jakie prawidłowości zachodzą u młodzieży w określaniu własnej religijności w czasie teraźniejszym i przyszłym? Jak również weryfikacja hipotezy: Istnieją statystycznie istotne różnice w przewidywaniu przez młodzież własnej religijności za 2 lata, za 10 lat i pod koniec życia.

Badając antycypowanie własnej religijności, możemy postawić szereg pytań egzystencjalnych: Co w naszym życiu rozbudza energię? W czym szukamy życia? Co nas nasycza? W jaką relację chcemy wchodzić? W jakiej relacji następuje spełnienie życia ludzkiego? Co jest prawdą tego życia? Na czym polega ściśle określona specyfika i unikalność antycypowania własnej religijności? Co stanowi sprawę ostateczną i bezwarunkowe znaczenie tego procesu? W jaki sposób można go ciągle na nowo zdobywać wciąż ponawianymi aktami? W jaki sposób osobowy lub dwupodmiotowy charakter wiary przejawia się w antycypowaniu własnej religijności? Jak się to ma do wiary człowieka w sensowność owej mocy, która włączyła go w istnienie i ogarnia jego życie? Jaką rolę odgrywają w tym aspekty denotacyjne (czysto informacyjne) i konotacyjne (skojarzeniowe, emocjonalne, interpersonalne)? W jaki sposób egzystencjalny obiekt antycypowany uzyskuje charakter ludzkiej rzeczywistości?

Pytania te (a nie jest to zbiór zamknięty) wskazują na ciągłą otwartość na dalszy opis, wyjaśnienia i dookreślenia podjętej w niniejszej pracy problematyki antycypowania własnej religijności, a jednocześnie sugerują to, że bez antycypowania nie da się żyć. Antycypowanie jawi się jako podstawowa konstruktywna orientacja życiowa, która pozwala spojrzeć na całościowe ujmowanie życia – z perspektywy pragnień, tęsknot, celów i zamiarów (por. np. Zondag, van Uden 2011).

Zadaniem zaś cytowanej literatury przedmiotu jest współuprawomocnienie wskazanych stwierdzeń niniejszej pracy i/lub zasygnalizowanie źródeł, dotyczących uzupełnienia przedstawionych w pracy zagadnień oraz dających informację inspirowającą i wyjaśniającą w zakresie wybranych tematów. Cytowane artykuły z adnotacją „por.” stanowią zaproszenie Czytelnika do pogłębienia wątków myślowych podjętej problematyki i poszerzenia wiedzy, wymaganej w procedurze odpowiedzi na postawione w pracy pytanie i w procesie weryfikacji odpowiadającej mu hipotezy.

Aby te zadania były możliwe do wykonania, należy najpierw przedstawić psychologiczną problematykę antycypowania oraz parametryczną strukturę religijności i jej komponenty, za pomocą których można będzie ująć jej przyszłościową antycypowaną transformację. Jednakże badania własne zostały w niniejszym artykule wykorzystane jedynie w niewielkim fragmencie, który dobrze ilustruje

podjętą problematykę. Badania te w książce *Rozwój religijności człowieka. Tom 2: Młodzież* – zostaną przedstawione w całości.

1. Psychologiczna problematyka antycypowania

Psychologiczna problematyka antycypowania zostanie tu przedstawiona jedynie w takim zakresie, jaki wydaje się konieczny do naświetlenia podstaw teoretycznych podjętych badań empirycznych.

1.1. Zagadnienia definicyjne antycypowania

Antycypacja (od łac. *ante* i *capere*) to myślowe wyprzedzanie tego, co zajdzie w przyszłości. Można by wskazać na różne sposoby antycypowania. Do najczęstszych należy heurystyka ekstrapolacji oparta na zasadach liniowego myślenia: „Jak było, tak będzie”. Polega ona na uogólnianiu aktualnych lub historycznych trendów.

Gdy mówimy o antycypacji zdarzeń dotyczących własnego życia, to myślimy o konstrukcji własnych wydarzeń egzystencjalnych, przekraczających teraźniejszość, a niekiedy o całościowym ujmowaniu własnego życia (Walesa 2007). Ta antycypacja jest uwarunkowana ogólną zdolnością do przewidywania i wyobrażania czy jakby widzenia przyszłych zdarzeń – przy czym zaangażowanie w przyszłość stanowi najważniejszy komponent systemu konotacyjnego antycypacji. Przewidywanie doskonalili się i nabiera cech swoistej kompetencji do antycypacji w miarę rozwoju zdolności do posługiwania się symbolami.

Do podstawowych praw antycypowania należy to, że antycypowana wartość celu uruchamiająca i podtrzymująca działanie spada wraz ze wzrostem czasowej lub przestrzennej odległości od jego osiągnięcia. Im bardziej zdarzenie jest odległe w czasie i przestrzeni, tym trudniej je określić. Podstawową zaś funkcją antycypacji jest to, że umożliwia ona wyprzedzanie biegu wydarzeń i pozwala na przygotowanie się do określonej aktywności czy gotowości życiowej (por. Nurmi 1991, Trempała, Malmberg 2002).

Inteligencja (ogólna, emocjonalna, społeczna, duchowa, religijna) daje człowiekowi możliwość „panowania” nad wydarzeniami nawet najbardziej odległymi w czasie i przestrzeni, a religijność przenika je od wewnątrz i nadaje im specyficzny sens. Pierwiastek religijny wprowadza do antycypowania nadzieję zamiast przewidywania i odpowiadający jej czas zwany „kairos”.

1.2. Charakterystyczne cechy, czynniki i funkcje antycypowania

Próbie scharakteryzowania antycypacji i antycypowania usiłuję w niniejszej pracy przedstawić w 15 punktach.

1) Zdolność wykraczania poza „tu i teraz” stanowi podstawowy atrybut świadomości ludzkiej, która jawi się jako świadomość projektująca (por. Grant, Sudendorf 2010).

2) Naturalne wychylenie się egzystencji ludzkiej ku przyszłości, myślowe lub intuicyjne wyprzedzanie tego, co ma nastąpić w przyszłości oraz ujmowanie tego, co kiedyś zaistnieje – stanowi sposób ludzkiego funkcjonowania (por. Lang, Carstensen 2002, Chen, Vazsonyi 2011).

3) Antycypowaniu określonego zdarzenia towarzyszy gotowość do reagowania na nie w specyficzny i adekwatny do tego zdarzenia sposób (por. Starcke i in. 2008).

4) Antycypowanie przejawia się głównie w czynnościach poznawczych (przewidywanie, myślowe wyprzedzanie, nastawienie), ale także w reakcjach emocjonalnych, wegetatywnych, motorycznych, behawioralnych i innych (por. Kadzińska-Wrzosek 2010).

5) Proces antycypowania dotyczy: a) wyników, b) warunków działania i c) stanów (np. będę szczęśliwy, pewny czegoś, uzyskam zaufanie), które dotyczą podmiotu. Stany mogą obejmować uczucia pozytywne (np. radość, zadowolenie, duma) i negatywne (np. lęk, złość). Przy antycypowaniu zazwyczaj występuje zjawisko przesunięcia afektywnego: człowiek częściej oczekuje uczuć pozytywnych jako przyszłych konsekwencji działania niż uczuć negatywnych (por. Sandage i in. 2010).

6) W przebiegu antycypowania występuje pobieranie informacji napływających spoza otoczenia i zestawianie ich ze zbiorem aktualnym, a także odwoływanie się do przeszłości i porównanie tego ze stanem aktualnym oraz przyszłym; występuje też ekstrapolacja, czyli rzutowanie w przyszłość aktualnych trendów. Wizja dotycząca przyszłości może być również kształtowana poprzez uczestniczenie w życiu osób znaczących, we wspólnocie, określonej kulturze itp. (por. Webster 2011).

7) W toku antycypowania człowiek poszukuje odpowiednich analogii w przeszłości oraz w uogólnianiu aktualnych lub historycznych trendów. Heurystyka ekstrapolacji kształtuje się często na zasadach liniowego myślenia: „Będzie podobnie do tego, co było” (por. Zaleski 1994).

8) W toku antycypacji najczęściej przejawia się tendencja optymistyczna, która polega na przecenianiu prawdopodobieństwa osiągnięcia celu oraz zaistnienia wydarzeń pozytywnych – przy jednoczesnym niedocenianiu możliwości niepowodzenia i wystąpienia zdarzenia negatywnego. Wzmacnia to motywację do działania i podnosi nastrój, ale obniża poziom realizmu (por. Walesa 1988).

9) Heurystyki antycypowania, a zwłaszcza określanie prawdopodobieństwa – są modyfikowane m.in. przez iluzje możliwościowe, co wyraża się np. w takich stwierdzeniach: „To, co jest wartościowe, jest prawdopodobne” lub „To, co jest losowe, jest prawidłowe” i dlatego ktoś mówi: „Po serii niepowodzeń wzrasta

prawdopodobieństwo sukcesu”. Występuje też przecenianie wartości wyniku, do którego zmierza działanie, np. według przekonania: „To, co bywa trudne do osiągnięcia – jako zdobyte jest bardziej wartościowe” lub „To, co jest obecnie nieznane – będzie bardziej wartościowe, gdy zostanie osiągnięte” albo też „To, co jest wartościowe, jest bardziej prawdopodobne” (por. Beaumont 2011).

10) Interesująca jest specyficzna funkcja antycypacji, która umożliwia wyprzedzanie biegu wydarzeń i pozwala na przygotowanie się do działania lub do określonej alertności (gotowości) życiowej. W obrębie tej funkcji mieści się rola regulacyjna perspektywy przyszłościowej, która integruje osobowość, nadaje sens życiu i wyznacza kierunek rozwoju (por. Greenberg, Ackoff 2011).

11) Często pytamy nie tylko o procesy i dynamikę antycypowania, lecz także o jej czynniki, a głównie o uwarunkowania. Wskazujemy wtedy przede wszystkim na zdolności intelektualne oraz kompetencje, umożliwiające formułowanie przewidywań, kształtowanie stosowanych heurystyk i odpowiednich metod zdobywania potrzebnych informacji, a także umiejętności określania odległych w czasie i przestrzeni życiowych zdarzeń, a zwłaszcza znaczących wydarzeń (por. Czerwińska-Jasiewicz 2011).

12) Szczególnym, specyficznym i jakby uprzywilejowanym dla antycypacji uczuciem jest nadzieja. Przy antycypowaniu dotyczącym treści religijnych – będzie to nadzieja religijna. Przewidywanie czasu trwania własnego życia, choćby ujęte zarysowo, jest warunkiem długoterminowej i strukturalnej oraz złożonej antycypacji – z komponentami nadziei (por. Walesa 2010).

13) Inteligencja, zwłaszcza emocjonalna, społeczna i religijna daje człowiekowi możliwość „panowania” nad wydarzeniami najbardziej odległymi w czasie i przestrzeni. Gdy zaś w proces antycypowania włączy się pierwiastek religijny, to nadaje on specyficzny sens wszystkim komponentom tego procesu i uprzystępnia człowiekowi zespół zjawisk określanych terminem „kairos”, który oznacza odpowiedni, ważny dla życia moment, w którym objawia się coś nowego – o wiecznym znaczeniu. „Kairos” to także to, co odpowiednie, stosowne, słuszne i właściwe. Czas oznaczany terminem „kairos” mierzy się istotnymi wydarzeniami życiowymi, a nie mechanicznymi zdarzeniami fizycznymi, jak w przypadku czasu określonego terminem „chronos” (por. Keltner, Haidt 2003).

14) Empiryczne dane rozwojowe ujmujące opis i wyjaśnienia zjawisk przyszłościowej perspektywy czasowej i procesu antycypacji można znaleźć przede wszystkim w doniesieniach z badań, dotyczących celów i planów czy też decyzji życiowo doniosłych oraz perspektyw życiowych człowieka. Są to m.in. badania Czerwińskiej-Jasiewicz (2005). Osoby badane np. w odniesieniu do perspektywy przyszłego czasu przede wszystkim akcentowały sferę „być” (np. miłość, rodzina i wychowanie dzieci), a w dalszej kolejności sferę „mieć” (np. zawód, praca i wykształcenie). Przy czym osoby płci męskiej częściej niż osoby płci żeńskiej wybierają cele typu „mieć”. Interesujące jest także to, że młodzież dorastająca (12-17 lat) antycypuje przyszłość jako bardziej szczęśliwą niż życie dotychczasowe.

15) Rozpatrując rolę i wpływ religijności na antycypowanie, należy zaznaczyć, że od niej zależą centralne zainteresowania, więzi społeczne, określenie siebie, orientacje temporalne itp., czyli te czynniki, które decydują o antycypowaniu (por. Shariff, Norenzayan 2011).

2. Psychologiczna problematyka religijności

Psychologiczna problematyka religijności zostanie tu zwięźle ujęta w kilku aspektach, stanowiących teoretyczną podstawę podjętych badań empirycznych.

2.1. Strukturalna definicja religijności

Religijność, o której jest mowa w niniejszej pracy, jest zjawiskiem psychologicznym. Czym jest ta religijność? Jest to osobowa i pozytywna relacja człowieka do Boga; także więź z Bogiem oraz współbycie z Nim; jest to także szukanie i pragnienie Boga oraz życie człowieka ostatecznie zaangażowanego w obcowanie z Bogiem; religijność to również transcendowanie człowieka w konstruowaniu świata znaczeń, obejmujących całą rzeczywistość i wiążących go z Bogiem oraz taka konfiguracja aktywności człowieka, która stanowi jego obcowanie z Bogiem; i wreszcie – uwzględniając aspekt treściowy i specyficznie religijny – to przyłgnięcie człowieka do wartości religijnych i wszechogarniające poczucie Rzeczywistości, to najczystszy podziw rzeczy Bożych i nieodparta tęsknota za Bogiem oraz niewygaszalne pragnienie życia; to poczucie czegoś całkiem innego i zupełnie nowego, a zarazem niewysłowione doświadczenie świętości i niezwykle pragnienie heroizmu, poświęcenia się, bycia szlachetnym, oraz tajemnicze pragnienie nieśmiertelności. Tak określona religijność jest przeżywana i wyraża się poprzez ludzkie sposoby poznania, ustosunkowania i działania, a także inne specyficzne dla człowieka formy funkcjonowania, co ma swój wyraz w parametrach dystynktywnie ujawnionych i jasno wydzielonych. Są to:

- 1) świadomość religijna jako podstawowe poznanie, informacja i orientacja dotyczące życia ostatecznie zaangażowanego w relację oraz więź czy obcowanie człowieka z Bogiem;
- 2) uczucia religijne jako specyficzna aura emocjonalna tej relacji, więzi czy obcowania człowieka z Bogiem;
- 3) decyzje religijne jako przyłgnięcie woli i wolności do obiektu życia ostatecznie zaangażowanego w relację człowieka do Boga;
- 4) więź i poczucie więzi ze wspólnotą osób wierzących jako specyficzny przenośnik czy społeczny transfer życia religijnego – poprzez tendencję do partycypacji i komplementarną do niej tendencję do włączania (*induction*);

- 5) praktyki religijne jako kompetencje realizacyjne (formalne, zewnętrzne i wewnętrzne) życia religijnego;
- 6) moralność religijna jako źródłowe kryterium identyfikacji dobra i zła moralnego;
- 7) doświadczenie religijne jako specyficzne ugruntowanie człowieka w rzeczywistości *Sacrum*, a także jako integracja i kondensacja życia religijnego;
- 8) formy wyznania wiary jako kompetencyjna podstawa treściowa i zwieńczenie życia religijnego – ze szczególnym akcentem na wiarę w Boga i zawierzenie Mu.

Parametry te zostały odpowiednio zoperacjonalizowane i zweryfikowane w licznych empirycznych pracach magisterskich i doktorskich (np. Piątek 2008).

2.2. Specyficzne struktury religijności

Obok wymienionych parametrów religijności w badaniach naukowych stosujemy komponenty religijności (zostaną one przedstawione w dalszej części niniejszej pracy), wskaźniki życia religijnego, poziomy rozwoju religijności, zasady życia religijnego (które mogą być uznane, preferowane i realizowane), różne struktury, funkcje, procesy i stany religijności, mniej lub bardziej specyficzne reprezentacje religijności lub jej części, np. „odmienne stany świadomości” w przeżyciu religijnym, paradygmaty funkcjonowania religijnego, pole religijne (np. w przypadku chrztu dziecka, nawet w rodzinach niereligijnych czy w społeczności postchrześcijańskiej) i inne jednostki analizy czy interpretacji rzeczywistości życia religijnego.

Niektóre fragmenty, jednostki czy komponenty religijności ujmują liczne znaczenia, np. język religijny to nie tylko znaki, symbole, obrazowanie, reprezentowanie, słowa i ich rozumienie, struktury semantyczno-komunikacyjne, a także aspekt performatywny, czyli uobecnianie, odtwarzanie i realizowanie (sprawianie) tego, co dany język oznacza. Inne zaś pełnią funkcje modyfikujące (modyfikatory) i aktywizujące (źródła psychicznych struktur religijności). Są to np.:

- 1) pragnienia wyższej jakości życia, aż do życia nieśmiertelnego włącznie;
- 2) szukanie i pełne tęsknoty pragnienie tego, co w życiu jest najcenniejsze;
- 3) pociąg serca i duszy do tego, co jest transcendentne;
- 4) pragnienie pełnego sensu życia we wszystkich jego wymiarach i momentach;
- 5) uczestniczenie w życiu Kościoła.

2.3. Niektóre immanentne aspekty i funkcje religijności

Dopóki więź z Bogiem nie przeniknie do tkanki poznawczej, emocjonalnej i wolitywnej i dopóki nie doprowadzi do konkretnych stanów, działań i form życia, a także do konkretnych relacji z ludźmi i konkretnego ustosunkowania wobec otaczającej rzeczywistości – nie osiąga ona rzeczywistej religijności. Należy więc ostro odróżniać religijność deklarowaną i życzeniową od realnej.

Odrębne zagadnienie religijności stanowi ujmowanie przez człowieka prawdy, dobra, piękna i świętości – jakby pod parasolem jego więzi z Bogiem. Prawda na przykład może być religijnie ujmowana poprzez transcendowanie, jakby „w górę”, „poza” bariery zmysłowości oraz innych ograniczeń, albo „w głąb” poprzez docieranie do immanentnej istoty rzeczy – przebijając bariery zmysłowości oraz innych „zasłon” czy przeszkód.

W przeżyciu religijnym tkwi także doświadczenie piękna. Zwłaszcza niektóre liturgie, celebry oraz ceremonie, np. różne formy świętowania i wszelkie doświadczenia religijne łączą się ze swoistym doznawaniem piękna. W wielu psalmach i wersetach proroków występuje zwrot (w różnych jego odmianach) „pieśń nowa”, który przynależy do człowieka naprawdę otwartego na obcowanie z Bogiem. Łączy się z tym potrącanie subtelnych „strun duszy”, które powoduje to, że w jednostce ludzkiej odzywa się i zaczyna brzmieć cała gama skojarzeń, związanych z przeżyciami religijnymi i wrażliwością na „melodię stamtąd” (Walesa 1999).

3. Sposób badania antycypacji własnej religijności u młodzieży

Metodologia własnych badań empirycznych jest specyficzna i unikalna, dlatego niektóre zagadnienia sposobu badań wymagają dokładnego omówienia.

3.1. Osoby badane

Opracowaniu zostały poddane wyniki badań 133 osób. Na poszczególnych szczeblach wieku były podobne liczby osób badanych, a mianowicie na szczeblu 12-13 lat było 30 osób, na szczeblu 14-15 lat 35 osób, na szczeblu 17-18 lat 32 osoby i na szczeblu 23-24 lat 36 osób. Liczby osób płci żeńskiej i męskiej były jednakowe w grupie pierwszej i czwartej, natomiast w obu grupach środkowych różniły się nieznacznie (o 1 lub 2).

Dobór próby był celowy. Badano osoby religijne z większych miast, wybierane metodą sędziów kompetentnych (poprzez wskazanie osoby np. przez katechetę czy lidera danej wspólnoty). W celu potwierdzenia słuszności wyboru stosowano Test Zdań Niedokończonych (Piątek 2008, s. 203), który dotyczy wybranych zagadnień religijności.

3.2. Metoda badań

Dane empiryczne, potrzebne do odpowiedzi na postawione pytanie (problem pracy) i do weryfikacji sformułowanej hipotezy oraz towarzyszących temu analiz psychologicznych zostały zebrane za pomocą wywiadu eksploracyjno-krytyczne-

go typu piagetowskiego. Został on skonstruowany w ten sposób, że każdy spośród 8 parametrów religijności jest reprezentowany przez cztery pytania. Wykaz tych pytań został podany w Aneksie artykułu Walesy (1997, s. 129-131).

Trafność teoretyczna kwestionariusza wywiadu została zbadana metodą 8 sędziów kompetentnych na skali jedenastostopniowej. Uzyskano ogólny wynik 10,3. Rzetelność zaś powtórnego badania wynosi $r = 0,78$.

Osoby badane odpowiadały na pytania kwestionariusza czterokrotnie, przedstawiając swoją religijność w czasie teraźniejszym, za 2 lata, za 10 lat i pod koniec życia. Odpowiedź na pytania kwestionariusza poprzedzona była swobodną charakterystyką własnej religijności: „Zechciej teraz przedstawić swoje aktualne (za 2 lata, za 10 lat, pod koniec życia) życie religijne”.

A oto przykładowe kwestionariuszowe pytanie do każdego spośród parametrów religijności:

- 1) do parametru świadomości religijnej: „Chrystus w drugim człowieku – jak to rozumiesz?”;
- 2) do parametru uczuć religijnych: „Kiedy i jak przeżywasz piękno religijne?”;
- 3) do parametru decyzji religijnych: „Jakie ponosisz koszty dla dochowania wierności Bogu?”;
- 4) do parametru więzi ze wspólnotą osób wierzących: „Jak realizujesz swoją odpowiedzialność za Kościół?”;
- 5) do parametru praktyk religijnych: „Jak przeżywasz swoje uczestnictwo w liturgii?”;
- 6) do parametru moralności religijnej: „Jak rozumiesz zasadę: »Kochaj i czyń, co chcesz«?”;
- 7) do parametru doświadczeń religijnych: „Jakiego działania Ducha Świętego doświadczasz w swoim życiu?”;
- 8) do parametru form wyznania wiary: „Jak patrzysz na życie wieczne poprzez twoje uczestniczenie w Eucharystii?”.

O antycypację pytamy za pomocą różnych wyrażen, np. „A teraz zechciej przedstawić swoje życie religijne tak, jak je sobie wyobrażasz za 2 lata (za 10 lat, pod koniec twojego życia)” albo np. do parametru piątego: „Jak będziesz przeżywać swoje uczestnictwo w liturgii za 2 lata?, za 10 lat?, pod koniec twojego życia?” itp.

Badania empiryczne pod moim kierunkiem – po odpowiednim przeszkoleniu teoretycznym i metodologicznym, po treningu badawczym i badaniach próbnych – przeprowadziły następujące osoby: Anna Łubiarz (Łukaszuk), Agnieszka Kochanowicz-Staszczak, Magdalena Kossak, Monika Piątek, Monika Redziak i Maria Zachrestian z udziałem Autora niniejszego artykułu.

Każde badanie zasadnicze poprzedzone było spotkaniem badacza z osobą badaną w celu nawiązania dobrego kontaktu. Na końcu pierwszego spotkania osoba badana wypełniała Test Zdań Niedokończonych, dotyczący zachowań prawdziwego chrześcijanina.

3.3. Sposób opracowania wyników badań

Dane zebrane w wyniku badań empirycznych były bardzo różnorodne. Przed dokonaniem analizy jakościowej oraz ilościowej należało więc opracować kategorie interpretacyjne. Siedmioosobowy zespół sędziów kompetentnych metodą kolejnych wzajemnych dookreśleń wyodrębnił kategorie, czyli komponenty życia religijnego. A oto pełny wykaz tych komponentów oraz ich sygnałne znaczenia:

- 1) **Świadomość ogólna** to zdawanie sobie sprawy z tego, co jest przedmiotem spostrzegania i doznawania; to wiedza o czymś i znajomość czegoś; to synteza pojęć, wiadomości, przekonań i światopoglądu.
- 2) **Wiara** to życiowa i osobowa odpowiedź, jaką daje człowiek Bogu, który mu się objawia i udziela.
- 3) **Egzystencjalne aspekty rozwoju:** istnienie człowieka wyraża się w życiowej relacji z Bogiem; to, w co wierzy człowiek, staje się jego życiem.
- 4) **Fakty religijne** to zdarzenia istniejące w określonym czasie i przestrzeni, które zaistniały w życiu duchowym i wpłynęły na religijność.
- 5) **Uzasadnienie** to uprawomocnienie, przekonywanie, motywowanie dotyczące stanów psychicznych, wyborów, działania itp. zdarzeń.
- 6) **Nadzieja** to oparte na wierze nastawienie życiowe ku przyszłości.
- 7) **Przejście** to istotna zmiana rozwojowa, otwierająca w danej dziedzinie nowe możliwości.
- 8) **Zmiany nagle** to takie wydarzenia, w których procesy je poprzedzające są przyspieszone, a sama zmiana zachodzi gwałtownie, nagle.
- 9) **Zmiany stopniowe** wskazują na takie procesy rozwojowe, które zachodzą w sposób stopniowy i powolny.
- 10) **Zmiana ogólna w rozwoju** dotyczy całościowego ujmowania (zwłaszcza antycypowania) zmian w rozwoju religijności.
- 11) **Zmiany zorientowane na siebie** dotyczą takiego głębszego przeżywania więzi z Bogiem, w którym jednostka skupia się na sobie.
- 12) **Zmiany zorientowane na innych:** zmiany rozwojowe skierowane są na dobro innych czy też na czynienie czegoś dla innych ze względu na Boga.
- 13) **Czynniki wewnętrzne** to wewnętrzne, podmiotowe uwarunkowania religijności człowieka; są to zadatki wrodzone i nabytki przynależne do danego etapu rozwoju.
- 14) **Czynniki zewnętrzne** to zewnętrzne uwarunkowania rozwoju religijności; jest to środowisko bliższe i dalsze, którego oddziaływanie rozciąga się do mimowolnych i niezamierzonych wpływów aż do świadomego i zorganizowanego wychowania.
- 15) **Czynniki koordynacyjne** stanowią koordynacje, integracje i równoważenie wewnętrznych i zewnętrznych oddziaływań na rozwój religijności – są to m.in.: aktywność własna, uwarunkowania losowe i wiele innych czynników.

- 16) **Wzorce rozwoju** to wzory osobowe oraz schematy zachowania, a także struktura zachowania religijnego oraz ustalony sposób zmian i sekwencja osiągnięć w rozwoju religijnym.
- 17) **Procesy rozwojowe** to przebiegi regularnie następujących po sobie zjawisk, ukierunkowanych ku wyższej jakości życia.
- 18) **Stany** to nastroje, usposobienia, poczucia o dominancie emocjonalno-przeżyciowej (np. depresja, szczęście) lub intelektualnej (np. stan wiedzy, zaciekawienia).
- 19) **Okresy, stadia rozwojowe** to etapy zaznaczone bardziej zasadniczymi zmianami rozwojowymi. Treść wypowiedzi badanych osób odnoszona jest do periodyzacji religijności (Walesa 2006).
- 20) **Kierunek zmian wyznaczany przez stadium najwyższe**, które określamy za pomocą badania religijności mistrzów życia wewnętrznego. Wyróżniamy tu wskaźniki psychologiczno-formalne, np. wolność i świadomość, oraz treściowe, np. zjednoczenie z Bogiem i współodczuwanie z Kościołem (Walesa 2005).
- 21) **Osiągnięcia rozwojowe** to nabytki i efekty rozwoju o charakterze jakościowym lub ilościowym. Zaznaczają się one w strukturze i funkcji określonej dziedziny religijności oraz w całokształcie ludzkiego życia (Walesa 1997).
- 22) **Wspólnotowe aspekty rozwoju** to te aspekty rozwoju człowieka, które mają charakter społeczny, np. podzielenie uwagi, troska o innych, zdolność do dialogu uczestniczenia, które jest podstawą doskonalszego poznania, ustosunkowania i działania ja – wspólnotowego.
- 23) **Indywidualne aspekty rozwoju** to takie aspekty rozwoju, które służą samej osobie, np. zaradność i samowystarczalność.
- 24) **Narracja, opowieść** to wypowiedź mająca na celu przedstawienie zdarzeń z życia, przenoszących wydarzenia i znaczenia; jest ujęciem życia, także religijnego, w formie dziejowej.
- 25) **Język analogii** zawiera analogię, metaforę i obrazowanie, które służą do przedstawienia tego, co jest niewypowiadalne i niepojęte w religijności człowieka.
- 26) **Język ekspresji** to uzewnętrznienie czegoś, np. uczuć, przeżyć duchowych, relacji z Bogiem; jest to również językowa zdolność do wypowiedzenia pragnień i doznań w życiu religijnym, a nawet do przedstawienia biegu swego życia.
- 27) **Język religijny** służy do oznaczania i ujmowania rzeczywistości nadnaturalnej. Jest on składnikiem religijnych aktów i zachowań w sytuacjach indywidualnych i społecznych. Składa się ze słów zaczerpniętych z religii, z *Biblii*, nauki Kościoła, wypowiedzi świętych i z innych źródeł.
- 28) **Wrażliwość na bodźce religijne** to zdolność do intelektualnego spostrzegania bodźców pochodzących ze sfery duchowej i nadprzyrodzonej; to także umiejętność dostrzegania działania Boga w świecie oraz odnoszenia wszystkiego do relacji z Bogiem.
- 29) **Wątpienie pozytywne** polega na refleksji, rozsądzaniu i zawieszaniu sądu według zasad krytycyzmu konstruktywnego, polegającego na kontroli prawdziwości stwierdzeń oraz gotowości do analizy i sprawdzania własnych poglądów.

- 30) **Wątpienie negatywne** to funkcjonowanie według zasad krytycyzmu destruktywnego; to niedowierzenie w prawdy religijne, załamanie w sprawach wiary i przekonań religijnych, wątpienie co do własnych stanów świadomości religijnej, a nawet jej negacja; wyrażanie niepewności lub rozpacz co do osiągnięcia celu życia religijnego.
- 31) **Kryzys** jest załamaniem się dotychczasowej linii rozwoju. Jest też specyficzną reakcją, krótko- lub długotrwałą, na jakieś szczególne zdarzenia albo ich splot, m.in. na doświadczenie konfliktu, funkcjonowanie na granicy możliwości radzenia sobie i ostre doświadczenie, związane np. z kontestacją własnej wspólnoty.

Przedstawione kategorie jak gdyby przenikają (nie wszystkie na raz) poszczególne parametry religijności. Definityjne określenia, szersze opisy i psychologiczne znaczenia tych kategorii można znaleźć m.in. w pracy Piątek (2008, s. 81-87). Wypowiedzi osób badanych zostały ocenione na skali pięciostopniowej, gdzie: 0 oznacza, że zjawisko nie ujawniło się w danej wypowiedzi; 1 – kategoria słabo zaznaczyła się w wypowiedzi badanej osoby (występuje przynajmniej 1 jej element); 2 – kategoria wyraźnie się zaznaczyła, ale nie jest kompletna; 3 – kategoria ujawniła się w sposób pełny; 4 – obok pełnego ujawnienia się danej kategorii występują dodatkowe, ilościowe i jakościowe elementy wzbogacające tę kategorię, np. ktoś powołuje się na uzasadniające źródła (np. *Biblia*, nauka Kościoła).

4. Antycypowanie własnej religijności u młodzieży w świetle własnych badań empirycznych

Własne badania empiryczne zgromadziły wielką liczbę danych na temat różnych aspektów antycypowania własnej religijności u młodzieży. W niniejszym artykule zostanie przedstawiona jedynie niewielka ich część, która wydaje się dobrą reprezentacją całości. Zostanie ukazany sposób ujmowania tematyki oraz styl rozumowania i myślenie w tego typu zagadnieniach.

4.1. Ogólne porównania miar antycypowanej religijności

Ogólne porównanie średnich miar religijności młodzieży z czterech grup dla czterech wymiarów czasu: teraźniejszego, perspektywy bliższej (za 2 lata), dalszej (za 10 lat) i najdalszej (pod koniec życia), a także podobne porównania dla każdej z czterech grup (osoby w wieku 12-13 lat, 14-15 lat, 17-18 lat i 23-24 lata) – przedstawia tabela 1. (Wielkość wariancji między grupami porównywanymi w niniejszej tabeli i w następnych – są do siebie zbliżone).

Tabela 1. Rozkład średnich miar religijności oraz miar istotności różnic dla ogółu badanych i poszczególnych grup według perspektywy czasu

Grupa	Porównywanie wymiary czasu	Średnia		t	df	Istotność różnic p
		Czas 1	Czas 2			
Ogół badanych	teraźniejszy – przyszły za 2 lata	0,92	0,88	3,28	132	0,00134
	teraźniejszy – przyszły za 10 lat	0,92	0,91	0,37	132	0,7192
	teraźniejszy – przyszły pod koniec życia	0,92	0,95	-1,83	132	0,6981
	przyszły za 2 lata – przyszły za 10 lat	0,88	0,91	-4,26	132	0,00004
	przyszły za 2 lata – przyszły pod koniec życia	0,88	0,95	-6,58	132	0,00001
	przyszły za 10 lat – przyszły pod koniec życia	0,91	0,95	-5,86	132	0,00001
Grupa I	teraźniejszy – przyszły za 2 lata	0,76	0,73	0,92	29	0,36419
	teraźniejszy – przyszły za 10 lat	0,76	0,78	-0,49	29	0,62444
	teraźniejszy – przyszły pod koniec życia	0,76	0,81	-1,23	29	0,22843
	przyszły za 2 lata – przyszły za 10 lat	0,73	0,78	-1,6	29	0,11972
	przyszły za 2 lata – przyszły pod koniec życia	0,73	0,81	-2,81	29	0,00873
	przyszły za 10 lat – przyszły pod koniec życia	0,78	0,81	-2,53	29	0,01703
Grupa II	teraźniejszy – przyszły za 2 lata	0,84	0,83	0,56	34	0,57696
	teraźniejszy – przyszły za 10 lat	0,84	0,87	-0,93	34	0,35799
	teraźniejszy – przyszły pod koniec życia	0,84	0,93	-2,69	34	0,01097
	przyszły za 2 lata – przyszły za 10 lat	0,83	0,87	-2,38	34	0,02325
	przyszły za 2 lata – przyszły pod koniec życia	0,83	0,93	-4,66	34	0,00005
	przyszły za 10 lat – przyszły pod koniec życia	0,87	0,93	-5,07	34	0,00001
Grupa III	teraźniejszy – przyszły za 2 lata	1,00	0,9	3,47	31	0,00156
	teraźniejszy – przyszły za 10 lat	1,00	0,93	1,86	31	0,07191
	teraźniejszy – przyszły pod koniec życia	1,00	0,97	0,86	31	0,39789
	przyszły za 2 lata – przyszły za 10 lat	0,90	0,93	-2,61	31	0,0138
	przyszły za 2 lata – przyszły pod koniec życia	0,90	0,97	-2,97	31	0,00567
	Przyszły za 10 lat – przyszły pod koniec życia	0,93	0,97	-2,19	31	0,03619
Grupa IV	teraźniejszy – przyszły za 2 lata	1,04	0,83	1,23	35	0,22649
	teraźniejszy – przyszły za 10 lat	1,040	0,87	-0,07	35	0,94563
	teraźniejszy – przyszły pod koniec życia	1,04	0,93	-1,02	35	0,31242
	przyszły za 2 lata – przyszły za 10 lat	1,01	0,87	-3,20	35	0,00288
	przyszły za 2 lata – przyszły pod koniec życia	1,01	0,93	-3,22	35	0,00275
	przyszły za 10 lat – przyszły pod koniec życia	1,043	0,93	-2,1	35	0,04255

Grupa I – osoby w wieku 12-13 lat

Grupa II – osoby w wieku 14-15 lat

Grupa III – osoby w wieku 17-18 lat

Grupa IV – osoby w wieku 23-24 lata

Test t – dla grup zależnych

Dane zebrane w tabeli 1 wskazują na trzy najbardziej charakterystyczne prawidłowości ogólne, (1) średnie miary religijności w czasie przyszłym za 2 lat są we wszystkich grupach niższe niż miary religijności w czasie teraźniejszym, a także niższe niż miary religijności w czasie przyszłym za 10 lat i pod koniec życia (czyli są najniższe) (stopień istotności tych różnic wskazuje ostatnia kolumna tabeli

1; (2) ogólna średnia miary religijności w czasie przyszłym pod koniec życia są we wszystkich grupach najwyższe: w stosunku do miar religijności w czasie teraźniejszym i przyszłym za 2 oraz za 10 lat; (3) miary religijności w czasie przyszłym za 10 lat są we wszystkich grupach niemal równe miarom religijności w czasie teraźniejszym: różnice wahają się od 0,02 (w grupie I) do = 0,07 (w grupie III) (a w grupie IV jest 0,003).

Jak te prawidłowości zinterpretować? Dziwny jest najsilniejszy spadek miar religijności w czasie przyszłym za 2 lata, wyrównanie miar w czasie przyszłym za 10 lat do miar w czasie teraźniejszym i najwyższy wzrost tych miar w czasie przyszłym pod koniec życia. Otóż, gdy wprowadzimy pojęcie Ja-teraźniejszego (sięgającego do ok. 2 lat) i Ja-dzisiejszego, to zauważamy, że procesy oraz dynamizmy antycypowania są w pierwszym i drugim Ja bardzo podobne. Prawdopodobnie zachodzi proces ekstrapolacji prostej, bez specyficznego wzbogacania czy przekształcania antycypowanych struktur. „Po drodze” jednak następuje specyficzna utrata niektórych elementów, jak gdyby ich zagubienie. Dlatego też struktury antycypowane zostają uszczuplone, bez twórczej kompensacji czy uzupełnienia.

W czasie przyszłym za 10 lat działa już Ja-prospektywne, które rządzi się innymi prawami niż Ja-teraźniejsze i Ja-dzisiejsze. Osoby badane usiłują wyobrazić sobie sytuacje i wydarzenia swego życia w przyszłości za 10 lat i uruchamiają swój potencjał twórczy w dziedzinie antycypowania. Nie są to procesy ekstrapolacji („Tak będzie, jak było – tylko nieco później”) czy inne podobne procesy psychiczne, ale działania twórcze adekwatne do antycypowania czegoś tak trudnego jak własna religijność.

Nadzwyczajnej koncentracji, a jednocześnie decentracji wymaga antycypowanie własnej religijności w przyszłości pod koniec życia. Koniec życia jest czymś wyjątkowym, ważnym i doniosłym. Jest to sytuacja jedyna, niepowtarzalna i nieodwołalna, a nie zwyczajna i powtarzalna. Następuje więc mobilizacja uzdolnień antycypacyjnych, uaktywnienie wyobraźni i wydobywanie odpowiednich potencjałów, potrzebnych do antycypowania. Dzięki temu w religijności rejestrowanej i mierzonej jako mającej wystąpić w przyszłości pod koniec życia – obok struktur dawnych pojawiają się nowe, ujmowane niekiedy z niezwykłą intensywnością i żarliwością. Komponent uczuciowy odgrywa w tym antycypowaniu rolę istotną.

Różnice ilościowe między ogólnymi średnimi miarami religijności w czasie przyszłym pod koniec życia i pozostałymi są bardzo istotne ze statystycznego punktu widzenia w poszczególnych grupach i w ujęciu uśrednionym (ogół badanych).

4.2. Parametryczne przedstawienie miar antycypowanej religijności

Czymś interesującym wydało się sprawdzenie przebiegu antycypowania własnej religijności na uogólnionych strukturach religijności, którymi są parametry religijności. Dane zebrane w tabeli 2 przedstawiają porównanie między miarami

religijności w czasie teraźniejszym i przyszłym za 2 lata w grupie I i III. Otóż dane z grupy I i III są bardzo różne. W grupie I jedynie w parametrze **świadomość religijna** wystąpiła różnica istotna (nawet prawie bardzo istotna: 0,01295). W grupie zaś III we wszystkich parametrach oprócz **moralności religijnej i form wyznania wiary** wystąpiły różnice bardzo istotne i większe. Tak więc dane z tabeli 2 wskazują na to, że sprawność antycypowania własnej religijności zależy od dziedziny religijności (najwyższy poziom osiąga ono w dziedzinie świadomości religijnej), a w dużo większym stopniu – od wieku osób dokonujących antycypacji.

Tabela 2. Rozkład średnich miar religijności według parametrów i czasu u młodzieży z grupy I i III

Parametr	Teraźniejszość	Średnia	t	df	Istotność różnic p
		Przyszłość za 2 lata			
Grupa I					
Świadomość religijna	0,84	0,73	2,65	29	0,01295
Uczucia religijne	0,79	0,76	0,9	29	0,37568
Decyzje religijne	0,71	0,71	0,09	29	0,94552
Więź ze wspólnotą o.w.	0,80	0,80	0,21	29	0,83463
Praktyki religijne	0,72	0,72	0,09	29	0,93137
Moralność religijna	0,65	0,69	-1,42	29	0,16767
Doświadczenie religijne	0,76	0,70	1,51	29	0,14156
Formy wyznania wiary	0,79	0,77	0,35	29	0,72735
Grupa III					
Świadomość religijna	1,22	1,00	5,12	31	0,00002
Uczucia religijne	1,07	0,87	3,3	31	0,00244
Decyzje religijne	0,98	0,88	2,44	31	0,02053
Więź ze wspólnotą o.w.	1,04	0,94	2,15	31	0,03948
Praktyki religijne	0,97	0,86	2,64	31	0,01292
Moralność religijna	0,86	0,87	-0,5	31	0,16789
Doświadczenie religijne	0,90	0,810	1,51	31	0,04674
Formy wyznania wiary	1,0	0,94	1,53	31	0,13724

4.3. Parametry i komponenty religijności w ujmowaniu miar antycypowanej religijności

Gdy dokonujemy porównań miar antycypowanej religijności ze względu na czasy i grupy w obrębie jedynie parametrów religijności, to uzyskujemy obraz dość monotony, z małą liczbą istotnych różnic. Gdy jednak dokonamy dalszego uszczegółowienia struktury religijności, wyróżniając w parametrach wspomniane

komponenty religijności, to uzyskamy obraz o wiele bardziej zróżnicowany i różnice nawet wysoce bardzo istotne. W tabeli 3 przedstawione zostały w obrębie każdego parametru religijności te komponenty, w których wystąpiły różnice co najmniej istotne w miarach religijności czasu teraźniejszego i przyszłego za 2 lata u młodzieży w wieku 23-24 lata. Jest to, oczywiście, fragment dobrze ilustrujący całość wyników badań. Największa liczba komponentów, uzyskujących wysokie i bardzo wysokie istotności różnic miar religijności czasu teraźniejszego i przyszłego za 2 lata – wystąpiła w parametrze świadomość religijna, a liczba najmniejsza – w parametrze decyzje religijne.

Tabela 3. Rozkład średnich miar komponentów religijności oraz miar istotności różnic według parametrów religijności oraz perspektyw czasu teraźniejszego i przyszłego za 2 lata u młodzieży w wieku 23-24 lata

Parametry	Komponenty religijności	Średnia		t	df	Istotność
		Teraźniejszość	Przyszłość za 2 lata			
Świadomość religijna	świadomość ogólna	3,33	3,13	4,15	35	0,0002
	wiara	3,18	3,04	4,24	35	0,00015
	egzystencjalny aspekt rozwoju	2,33	2,06	2,42	35	0,02089
	fakty religijne	1,92	1,47	4,65	35	0,00005
	uzasadnienie	2,46	1,81	5,29	35	0,00001
	przejście	0,69	0,26	4,91	35	0,00003
	zmiany nagle	0,24	0,06	2,81	35	0,00805
	zmiany stopniowe	0,77	1,04	-2,15	35	0,03822
	zmiana ogólna rozwoju	0,11	0,68	-7,57	35	0,000001
	czynniki zewnętrzne	1,71	1,42	2,31	35	0,02682
	procesy rozwojowe	0,79	0,48	3,74	35	0,00066
	stany	1,2	0,86	2,75	35	0,00935
	osiągnięcia rozwoju	1,89	1,52	3,18	35	0,00311
	indywidualne aspekty rozwoju	1,78	1,54	2,45	35	0,01959
	opowieść	1,2	0,57	5,76	35	0,00001
	język analogii	0,48	0,22	2,13	35	0,03981
	język ekspresji	1,03	0,65	3,55	35	0,00113
	język religijny	1,00	0,43	4,17	35	0,00019
	wrażliwość na bodźce religijne	2,24	1,84	3,93	35	0,00038

Uczucia religijne	fakty religijne	1,85	1,54	2,65	35	0,01203
	uzasadnienie	2,01	1,77	2,48	35	0,01785
	zmiany stopniowe	0,23	0,71	-4,71	35	0,00004
	zmiana ogólna w rozwoju	0,09	1,5	-6,77	35	0,00001
	zmiany zorientowane na siebie	0,6	0,87	-2,2	35	0,03429
	stany	2,65	2,18	3,88	35	0,00044
	opowieść	0,95	0,46	3,71	35	0,00071
	język ekspresji	1,15	0,77	2,73	35	0,00989
	język religijny	0,65	0,31	3,05	35	0,0043
	wrażliwość na bodźce religijne	2,42	1,93	3,57	35	0,00106
Decyzje religijne	uzasadnienie	2,13	1,76	2,74	35	0,00953
	zmiany stopniowe	0,27	0,71	-3,31	35	0,00219
	zmiana ogólna w rozwoju	0,02	1,56	-7,4	35	0,00001
	zmiany zorientowane na siebie	0,47	0,77	-2,15	35	0,03878
	opowieść	0,77	0,43	3,77	35	0,00061
	język ekspresji	0,75	0,48	4,19	35	0,00018
Więź ze wspólnotą osób wierzących	fakty religijne	1,72	1,52	2,42	35	0,02086
	uzasadnienie	2,11	1,74	2,87	35	0,00698
	zmiany stopniowe	0,34	0,93	-4,69	35	0,00004
	zmiana ogólna w rozwoju	0,06	1,61	-7,58	35	0,00001
	wzorce rozwoju	1,78	1,38	3,19	35	0,00301
	indywidualne aspekty rozwoju	1,61	1,41	2,39	35	0,02229
	opowieść	0,79	0,4	3,08	35	0,00399
	język analogii	0,36	0,14	2,05	35	0,04791
	język ekspresji	0,77	0,5	3,84	35	0,00049
	język religijny	0,62	0,36	3,12	35	0,00358
Praktyki religijne	fakty religijne	2,06	1,71	4,3	35	0,00013
	uzasadnienie	1,68	1,41	2,07	35	0,04535
	zmiany stopniowe	0,21	0,59	-3,43	35	0,00156
	zmiana ogólna w rozwoju	0,01	1,36	-7,18	35	0,00001
	zmiany zorientowane na siebie	0,58	0,91	-2,32	35	0,02606
	wzorce rozwoju	0,75	0,51	2,81	35	0,00808
	stany	1,2	0,89	2,82	35	0,0078
	opowieść	0,69	0,4	2,76	35	0,00918
	język religijny	0,47	0,26	3,03	35	0,00452

Moralność religijna	fakty religijne	1,56	1,42	2,31	35	0,02692
	uzasadnienie	2,21	1,89	2,52	35	0,01665
	zmiany stopniowe	0,1	0,45	-5,02	35	0,00002
	zmiana ogólna w rozwoju	0,02	1,17	-5,63	35	0,00001
	zmiany zorientowane na siebie	0,45	0,67	-2,67	35	0,0114
	stany	0,82	0,67	2,14	35	0,03923
	opowieść	0,59	0,4	2,78	35	0,00857
Doświadczenie religijne	wiara	3,03	2,75	2,18	35	0,03619
	egzystencjalne aspekty rozwoju	2,04	1,81	2,08	35	0,0441
	fakty religijne	1,73	1,36	3,67	35	0,00081
	uzasadnienie	2,01	1,56	4,14	35	0,00021
	zmiany nagłe	0,07	0,01	2,09	35	0,04376
	zmiany stopniowe	0,25	0,57	-3,76	35	0,00063
	zmiana ogólna w rozwoju	0,1	1,51	-6,94	35	0,00001
	stany	1,29	0,87	3,95	35	0,00036
	osiągnięcia rozwoju	1,41	1,21	2,4	35	0,02172
	opowieść	0,73	0,29	4,84	35	0,0003
	język analogii	0,37	0,16	3,56	35	0,00109
	język ekspresji	0,84	0,45	3,84	35	0,00049
	język religijny	0,65	0,41	3,29	35	0,00226
Formy wyznania wiary	fakty religijne	1,63	1,38	2,89	35	0,00644
	uzasadnienie	2,06	1,74	3,05	35	0,00438
	nadzieja	1,7	1,43	2,37	35	0,02357
	zmiany stopniowe	0,19	0,69	-4,03	35	0,00028
	zmiana ogólna w rozwoju	0,02	1,54	-8,01	35	0,00001
	zmiany zorientowane na siebie	0,43	0,95	-4,65	35	0,00005
	stany	1,32	0,97	3,89	35	0,00043
	osiągnięcia rozwoju	1,71	1,48	2,04	35	0,04909
	opowieść	0,85	0,46	3,51	35	0,00126
	język analogii	0,53	0,31	2,36	35	0,02394
	język ekspresji	0,89	0,61	2,66	35	0,01159
	język religijny	0,74	0,47	2,69	35	0,01085

Zadziwiające jest to, że w obrębie wszystkich parametrów w komponentach „zmiany stopniowe” i „zmiana ogólna w rozwoju”, a także w komponentcie „zmiany zorientowane na siebie” – miara religijności w czasie przyszłym za 2 lata okazała się istotnie lub bardzo istotnie czy też wysoce bardzo istotnie wyższa niż w czasie teraźniejszym. Stanowi to zaprzeczenie ogólnej zasady, mówiącej o tym, że miary religijności w czasie teraźniejszym są większe, niż w czasie przyszłym za 2 lata i może świadczyć o poczuciu dynamiki tej religijności, która ma pojawić się za 2 lata. W przekonaniu osób badanych ich religijność za 2 lata będzie się

zmieniać, a kontekst pozostałych parametrów wskazuje na to, że ta zmiana będzie zachodziła w kierunku korzystnym – będzie to zmiana na lepsze.

Należy stwierdzić także to, że parametry, przedstawione w tabeli 3, różnią się pod względem liczby i jakości komponentów. Największa ich liczba (19) z bardzo wysokimi wskaźnikami istotności występuje w parametrze świadomości religijnej, a najmniejsze liczby występują w parametrach decyzji religijnych (6) i moralności religijnej (7). Niektóre komponenty, jak: zmiana ogólna w rozwoju i opowieść występują we wszystkich parametrach, a są i takie, np. świadomość ogólna, która pojawia się tylko w jednym parametrze (w parametrze świadomości religijnej).

Interesujące jest także to, że we wszystkich parametrach obok komponentów zmiany, przedstawiających dynamikę rozwoju religijności (zwłaszcza tej antycypowanej) – występuje komponent opowieści, eksponujący znaczenia tekstów religijnych. Miary komponentu opowieści większe są w czasie teraźniejszym niż przyszłym, gdyż łatwiej wydobywać znaczenia w egzystencjalnym dzisiaj niż w antycypowanym potem.

Częste jest również występowanie komponentów o charakterze typowo symbolicznym, a mianowicie: język analogii, język ekspresji i język religijny. Symbole bowiem są specyficznymi nośnikami religijności. Miary tych komponentów są wyraźnie większe w czasie teraźniejszym niż w przyszłym, gdyż łatwiej jest dokonywać skomplikowane intelektualne operacje w obrębie religijności usymbolizowanej w momentach aktualnych niż przyszłościowych.

Niższe na ogół miary religijności przedstawione w większości w czasie przyszłym za 2 lata (w porównaniu do czasu teraźniejszego) nie oznaczają ujmowania przez badanych regresu, ale wskazywania mniejszej liczby szczegółów i struktury mniej rozbudowanej. Wynika to ze specyfiki antycypacji religijności: krótszy odcinek czasu charakteryzuje się mniejszą liczbą twórczych wyobrażeń przy jednoczesnej utracie wielu elementów treściowych religijności aktualnej czasu teraźniejszego. Należy też pamiętać o tym, że wszystkie procesy antycypacyjne zachodzą w teraźniejszości, w której zakorzeniona jest rzeczywistość religijności. W antycypowaniu następuje często przewartościowanie poszczególnych elementów religijności i pomijanie niektórych z nich w przyszłościowych odsłonach.

4.4. Antycypowanie własnej religijności za 2 lata w wypowiedziach osób w wieku 23-24 lata

Oto przykłady wypowiedzi osób badanych z grupy w wieku 23-24 lata, dotyczące poszczególnych parametrów w zakresie najczęściej występujących komponentów, obejmujących antycypowanie własnej religijności za 2 lata. W parametrze świadomości religijnej komponenty zmiany stopniowe i zmiana ogólna w rozwoju wyrażane były najczęściej przez wypowiedzi dotyczące postępu w wierze, np. „Żeby

wiedza była większa i żeby w jakiś sposób uzupełniała się z wiarą i żeby ta wiara rosła” (Katarzyna, lat 24) lub „Wiara będzie bardziej czynem niż słowem i będzie bardziej realizowana” (Marianna, lat 24), albo też „To jest moje pragnienie, żeby mieć taką wiarę i taką świadomość stałej obecności Boga (Małgorzata, lat 23).

Antycypowanie uczuć religijnych określone przez komponenty zmiany stopniowe, zmianę ogólną w rozwoju i zmiany zorientowane na siebie zaznaczyły się przez wypowiedzi wskazujące na pogłębienie relacji z Bogiem przez doświadczanie coraz więcej radości, płynącej z pozytywnej przemiany religijnej, np. „Będzie więcej tej radości z przybliżania się do Boga i ufania Mu. Obecny lęk, w miarę zbliżania się do Boga, będzie coraz mniejszy” (Renata, lat 24) oraz „Chciałabym, żeby coraz bardziej były uczucia radości i zachwyty, tzn. żeby one były coraz bardziej dojrzałe, żebym potrafiła przeżywać to swoje codzienne życie w większej wierze, w większym zaufaniu, w takim większym spokoju” (Marianna, lat 24) i „Nawet jeśli będzie trudno, jeśli trzeba będzie nieść krzyż i znosić cierpienie – żebym potrafiła tę radość mieć, żeby była ona w głębi serca” (Katarzyna, lat 24), a także „Chciałabym piękno doświadczać coraz bardziej w spotkaniu z Panem Jezusem w Eucharystii” (Karol, lat 23).

W dziedzinie decyzji religijnych komponenty zmiany stopniowe, zmiana ogólna w rozwoju i zmiany zorientowane na siebie przedstawiają ideał i wzorzec dokonywania dobrej decyzji religijnej – oparte na zasadach Bożych. I tak np. Renata (lat 24) mówi: „W moich decyzjach będę się bardziej opierać na Bogu, na tym, czego On naucza”. Według tego, co mówią badani ma się to dokonać poprzez wewnętrzną przemianę, która umożliwi nauczanie się odczytywania sygnałów płynących od Boga i czujne, pełne religijnej wrażliwości przekształcanie tych sygnałów na potrzebne, a nawet konieczne do życia religijnego informacje. Marianna (lat 24) stwierdza np.: „W przebiegu moich decyzji chciałabym coraz bardziej pytać, umieć słuchać Pana Boga, w decyzjach życiowych nauczyć się wrażliwości na odbieranie Bożych znaków, umieć odbierać ciszę i słuchać wewnętrznego natchnienia”. Małgorzata (lat 24) zaś zaznacza to zwięźle: „Chciałabym bardziej zdawać się na Pana Boga w podejmowaniu moich decyzji”. Wszystko to ma spowodować, że decyzje będą bardziej trafne, że będą istotnym czynnikiem w kształtowaniu więzi z Bogiem.

W dziedzinie więzi ze wspólnotą osób wierzących komponenty zmiany stopniowe i zmiana ogólna w rozwoju wyrażają się w wypowiedziach akcentujących wielkie znaczenie przynależności do grupy religijnej dla wewnętrznego rozwoju, np.: „Moje życie dzięki wspólnotcie staje się coraz bogatsze, pełniejsze, bardziej radosne, bardziej zrealizowane i potrzebne. Im więcej dajesz, tym więcej otrzymujesz. Ja tego doświadczam” (Małgorzata, lat 23). Katarzyna (lat 24) podkreśla wielką rolę wspólnoty dla wiary religijnej: „Nie wyobrażam sobie wiary bez wspólnoty, bez tych ludzi, z którymi trzeba dzielić tę wiarę. We wspólnotcie będę wzrastać, będę rozwijać swoją modlitwę, dzielić się swoim życiem, tym, co jest trudne oraz łatwe i piękne. Im bardziej wiara rośnie, tym bardziej człowiek potrzebuje wspólnoty, żeby jakoś razem to przeżywać”.

Komponenty zmiany stopniowe, zmiana ogólna w rozwoju i zmiany zorientowane na siebie w obrębie dziedziny praktyk religijnych charakteryzowały się w wypowiedziach osób badanych akcentowaniem czynników wewnętrznych tych praktyk oraz ich transformacji, prowadzącej do pogłębienia więzi z Bogiem. Największa liczba wypowiedzi odnosiła się do Eucharystii, którą młodzież spodziewa się przeżywać głębiej niż dotychczas i z większym zrozumieniem, połączonym z kontemplacją. Wypowiedź Małgorzaty (lat 23) ujmuje to następująco: „Chciałabym przeżywać Eucharystię jeszcze pełniej, żeby każda liturgia eucharystyczna była czasem zatrzymania się”. Marianna (lat 24) zaś wyraziła to w słowach: „Chciałabym jeszcze bardziej rozumieć słowo z każdej liturgii eucharystycznej – co ono do mnie mówi, coraz bardziej adorować Pana Jezusa i coraz bardziej jednoczyć się z Nim”. Inna 23-letnia kobieta zaznacza, że „Eucharystia to szczególnie czas na to, by oddać Bogu wszystkie swoje sprawy”, a jeszcze inna 24-letnia kobieta stwierdza, że „Liturgia eucharystyczna pozwala na to, aby nie koncentrować się na sobie, lecz coraz bardziej skoncentrować się na Bogu”.

W dziedzinie moralności religijnej spośród 7 komponentów zaznaczonych w ostatniej tabeli aż 3 (już wspomniane) dotyczy antycypowania pozytywnej zmiany religijności w przyszłości za 2 lata. Według osób badanych zwiększy się ich wewnętrzna wrażliwość na dobro i zło moralne, a także umiejętność dokonywania ocen moralnych, co przyczyni się do ukierunkowania na Boga i do pogłębienia z Nim relacji. Karol (lat 23) ujmuje to w sposób następujący: „Moje życie duchowe będzie głębsze. Na pewno potrzebna będzie większa wrażliwość serca, czyli nieustanne trwanie na modlitwie i uczestniczenie w Eucharystii”. Z wypowiedzi osób badanych wynika i to, że według ich przekonań owa wewnętrzna wrażliwość na dobro i zło oraz inne kompetencje moralne są kształtowane z intensywną i wyraźną pomocą Boga. Paweł (lat 24) stwierdza np.: „Moje sumienie będzie mi mówić, co jest dobre, a co złe – na tyle, na ile z Bożą pomocą je ukształtuje”.

W dziedzinie doświadczenia religijnego obok komponentów zmian stopniowych i zmiany ogólnej w rozwoju należy uwzględnić komponent zmiany nagle. Dotyczące tych komponentów wypowiedzi osób badanych podkreślają pragnienie, by swoją egzystencję kształtować niemal w dotykanej bliskości z Bogiem i zgodnie z zamiarami Bożymi. Małgorzata (lat 23) mówi: „Będę miała większą wrażliwość na Boga i na Jego działanie”. Inna 23-letnia kobieta wyraża pragnienie: „Chciałabym, aby działanie Boga było tak silne, żebym nie miała wątpliwości, czy to jest jakieś moje, czy też rzeczywiście pochodzące od Boga”. Katarzyna (lat 24) wyraża swoją nadzieję: „Myślę, że będę miała takie odczucia, że będę mogła pójść za tym, czego Pan Bóg ode mnie chce”. Marianna (lat 24) zaś wyraziła swoją nadzieję w następujących słowach: „Oczekuję tego, że Bóg będzie mi dawał znaki konkretne co do mojego powołania i co do wyboru mojej drogi, że On pokaże mi, co mam w życiu robić i co jest zgodne z Jego wolą”. Wielu badanych mówi, że spodziewa się bardzo konkretnej ingerencji Boga – poprzez Jego słowo, jakieś

szczególne wydarzenia, uderzające wewnętrzne rozeznanie albo inne doświadczenia o charakterze Bożej ingerencji.

Komponenty zmiany stopniowe, zmiana ogólna w rozwoju i zmiany zorientowane na siebie w dziedzinie formy wyznania wiary skupiają takie wypowiedzi badanych osób, które dotyczą pogłębienia ich żywej więzi z Bogiem. To pogłębienie według przekonania badanych ma być oparte nie tylko na ingerencji Boga, ale na ich wewnętrznej przemianie, zmierzającej do ich pełniejszego oddania się Bogu, do zwiększonej gotowości ponoszenia ofiar, pozytywnej zmiany obrazu Boga oraz innych form aktywności własnej. A oto przykładowe wypowiedzi: „Chciałabym, aby moja przyjaźń z Bogiem jeszcze bardziej się zacieśniła, żeby ona jeszcze się pogłębiła, żeby z mojej strony była większa wierność, większe zaufanie, większa otwartość i taka chęć do pójścia na całego” (Katarzyna, lat 24). Małgorzata (lat 23) mówi: „Chciałabym, aby moja przyjaźń z Bogiem szła w kierunku relacji bardziej ojcowskiej, żebym widziała w Nim miłosiernego ojca i kogoś takiego, kto naprawdę chce mojego dobra i szczęścia, kogoś bliskiego, kto się mną opiekuje i nigdy mnie nie zostawi”. Marianna (lat 24) zwraca uwagę na sytuację graniczną w dziedzinie form wyznania wiary: „W sytuacji wystawienia mojej wiary na próbę chciałabym, żeby stała się ona bardziej dojrzała i żebym czerpała tę moc od Jezusa Chrystusa, i żebym umiała cierpieć razem z Nim”.

* * *

Uwzględniając także inne uwidocznione w tabeli 3 komponenty religijności i nie wchodząc w ich analizę jakościową, odpowiednią do poszczególnych parametrów religijności – możemy stwierdzić, że najstarsza badana młodzież spodziewa się w perspektywie przyszłościowej za 2 lata wystąpienia ogólnych, liniowych i zasadniczo stopniowych zmian rozwojowych we wszystkich dziedzinach swojej religijności. Badana młodzież pragnie swoje życie kształtować zgodnie z zasadami religijności, według modelu nadzwyczajnego szczęścia i religijnej tęsknoty za wymarzonym stanem, przedstawionym w treści nadziei religijnej (por. Bojanowska 2010, Ogińska-Bulik 2010, Prentka 2011).

5. Zakończenie: podsumowanie i perspektywy teoretyczne

W zakończeniu należy stwierdzić, że podstawowe pytanie niniejszej pracy, dotyczące prawidłowości, jakie zachodzą w określaniu przez młodzież własnej religijności w czasie teraźniejszym i przyszłym – uzyskało odpowiedź satysfakcjonującą. Hipoteza zaś o istnieniu istotnych różnic w przewidywaniu przez młodzież własnej religijności za 2 lata, 10 lat i pod koniec życia – została zweryfikowana pozytywnie. Zarówno do odpowiedzi na wspomniane pytanie, jak i do weryfikacji postawionej hipotezy wykorzystano dane z literatury, a głównie wyniki własnych badań empi-

rycznych. Jednakże badania własne zostały w niniejszym artykule wykorzystane jedynie w niewielkim fragmencie, ale dobrze ilustrujące podjętą problematykę.

5.1. Podsumowanie wyników badań

Najważniejsze – często uderzające i zaskakujące – wyniki badań można ująć w kilku punktach:

- 1) W miarę wydłużania się perspektywy przyszłościowej (za 10 lat i pod koniec życia) zwiększa się w religijności liczba nowych niespotykanych dotychczas elementów – zwłaszcza pod koniec życia (por. Maeso 2012).
- 2) W komponentach zmian często mamy do czynienia z psychologicznym przejściem rozwojowym (Koenig, McGue, Jacono 2008, Baumgartner, Laghi 2012).
- 3) Wyobrażenie, przedstawienie, przekonanie, pojęcia o końcu życia badanej młodzieży kształtuje się głównie na podstawie tego, co przekazuje im wspólnota osób wierzących. Jest to podstawowy mechanizm w antycypacji własnej religijności.
- 4) Następuje przemiana w doświadczeniu religijnym, a m.in. zaznacza się wzrost w adekwatnym odczytywaniu i w głęboko religijnym interpretowaniu sytuacji granicznych, co pozwala nie tylko unieść ich ciężar, ale także włączyć do czynników kształtujących pozytywnie rozwój religijności (por. Walesa 1994).
- 5) Pod koniec życia występuje wzrost realizmu w antycypowaniu religijności. Ujmowanie religijności staje się działaniem bardziej na serio i w większym stopniu kompleksowym (por. Walesa 2011).
- 6) Kres życia to także czas troski i odpowiedzialności. Ujawnia się to w omawianych badaniach jako twórcze myślenie związane z procesami formalnymi. Łączy się z tym swobodne poruszanie się w sferze możliwości i wydłużanie perspektywy czasowej w procesie antycypacji oraz głębsze uwewnętrznienie ideałów religijnych, a także lepsze ich przełożenie na życie codzienne i charakterystyczne dla autentyzmu uwrażliwienie na rzeczywistość i na prawdę jako zgodność umysłu z rzeczą. Prawdziwe, szczere, zgodne z przyjętymi zasadami religijnymi postępowanie jest aktualizowane stosownie do zmieniających się realiów, sytuacji i okoliczności (por. Thompson 2011).
- 7) W perspektywie przyszłościowej pod koniec życia badani podkreślają znaczenie ciągłej gotowości na śmierć, która może nastąpić w każdej chwili. Ich praktyki staną się bardziej świadome, umotywowane, „odwewnętrzne” i pełniejsze. Myślenie kieruje się przede wszystkim ku trosce o dobro innych i ku odpowiedzialności wobec Boga za własne czyny. Doświadczenie religijne będzie się cechować większym poczuciem obecności Boga w wydarzeniach dnia codziennego, a także w trudnościach i niezwykłych momentach życia. Jeden z badanych zaznacza: „Wtedy już nie będzie czasu, aby gonić za własnym szczęściem. Trzeba się będzie zająć czymś poważniejszym”.

5.2. Prezentacyjne i eksplanacyjne ujmowanie religijności, a zwłaszcza świadomości religijnej

Ponieważ w osiągniętych wynikach, jakie są prezentowane w niniejszej pracy, wiedzę o religijności człowieka zdobywamy poprzez jego relacjonowaną w wywiadzie świadomość, więc badania nad tą religijnością to jakby czytanie palimpsestu. Nigdy nie odkryjemy jego całego sensu. Poza tym będzie się nam on za każdym razem odkrywał w inny sposób, z innej strony i w innym świetle. Tu ważna jest zarówno czynność prezentacyjna, jak i eksplanacyjna. Uwzględniając zaś nadzwyczajną dynamikę życia religijnego, możemy porównać jego badanie do badania śniegu w toczącej się lawinie. Dotyczy to zwłaszcza ujmowania najbardziej głębokich składników religijności, np. żarliwości modlitwy kontemplacyjnej. Należy dodatkowo uwzględnić, że różne symbole religijne, np. symbol krzyża i symbol *Pisma Świętego* są inaczej wprowadzane do świadomości przeżywających je podmiotów. Symbole religijne mogą służyć do pielęgnowania wielkich pragnień, które wyzwalają potężne energie duchowe i sprawiają, że człowiek staje się dyspozycyjny i otwarty na rzeczywistość transcendentną – na życie religijne, nawet w wymiarze nadzwyczajnym i bohaterskim (por. Tatała 2008).

5.3. Specyficzna dynamika życia religijnego

Osoby badane, zwłaszcza z najstarszej grupy (23-24 lata) takimi sformułowaniami, jak: „droga w światło” czy „wstępowanie w życie jak Jezus Chrystus na krzyżu” – wyrażają głębię i specyficzną dynamikę swego życia religijnego. Są także świadome tego, że kształtowanie ich religijności odbywało się w interakcji i dlatego czują się dłużnikami wielu osób, wspólnoty i tradycji. Badana młodzież kojarzy religijność z najwyższą formą aktywności własnej. Tutaj mówi się o „braniu w garść” tego wszystkiego, co jest życiem i o oddawaniu go czy ofiarowaniu, gdy nadejdzie na to czas, a nie o wyciekaniu życia czy o nędznym jego przemijaniu lub osuwaniu się. Występuje w tym dowartościowanie zasad nadprzyrodzoności, a jednocześnie uwzględnianie praw natury, przejawiających się w zmęczeniu, lęku, zniechęceniu, zdradzie, ale też w walce, zmaganiu i radości. Można by tu mówić o duchowości, ale i o biologii życia religijnego, o transcendowaniu i uniesieniu ducha, ale też o tyranii własnej psychofizjologii. Jedno i drugie ma charakter swoiście nieomylny. Osoby badane wskazują, dlaczego dają pierwszeństwo czegoś przed czymś innym i jak wydobywają się spod władzy i nacisków rzeczy niższych – przy świadomości więzi z Bogiem. Niejedna osoba – wspominając o tyranii i grzechu – zaznacza: „To jest we mnie. Nie osądzam tego, ale chciałabym wyjść z tego”. I dodaje o swoim szczęściu, przywileju i szansach umożliwiających poznanie Jezusa Chrystusa (por. Good, Willoughby, Busseri 2011).

5.4. Podstawowy czynnik antycypowania własnej religijności

Czymś bardzo ważnym oraz interesującym wydaje się pytanie: „Co jest najbardziej podstawowym czynnikiem wywołującym i organizującym antycypowanie własnej religijności?” Należałoby tu odwołać się do natury człowieka jako istoty religijnej. Człowiek jako *homo religiosus* jest wychylony ku przyszłości, ku przyszłości eschatologicznej, otwartej na nieskończoność. Konsekwencją tego są odpowiednie pragnienia, tęsknoty i procesy umysłowe. Swoista potencjalność ontologiczna generowałaby kompetencję antycypacyjną o charakterze jednocześnie wrodzonym i wyuczonym (por. Ysseldyk, Matheson, Anisman 2011).

5.5. Niewyraźalność i poznawcza niewyczerpalność religijności

Niektóre ze składników religijności, np. doświadczenie religijne, zawierają niewyraźalne jądro, czemu odpowiada niewyraźalność strukturalna, a w ślad za tym idzie określony rodzaj niewyczerpywalności poznawczej. Skłania to badacza religijności do pokory wobec obiektu swoich badań, a jednocześnie do zmagania o ich trafność i rzetelność. Charakteryzując religijny obiekt badań, Allport (1988, s. 222) podkreśla, że religijność rodzi się w rdzeniu życia i że jest skierowana ku nieskończoności, jest rejonem życia o najdalszym zasięgu; wnosi znaczenie i spokój w obliczu tragedii i zamętu życia [...]. Dodajmy do tego, że wspólnotowa więź religijna w relacji „my” jest więzią najgłębszą, gdyż angażuje te pokłady wewnętrznej struktury osobowego Ja, w którym to Ja wypowiada się w sposób najbardziej własny, istotny i autentyczny. Stanowi to zarazem czynnik, będący sprzymierzeńcem badacza religijności. Ułatwia „wyobrażone samoprzełożenie” i empatyczne rozumienie świata przeżyć religijnych osób badanych.

5.6. Jak religijność realizuje się ku swej pełni?

Rzeczy przyszłe wpływają na obecne poprzez antycypowanie, a religijność jako więź z Bogiem – dogłębnie przenika tkankę życia. Religijność ma charakter autoteliczny: istnieje sama dla siebie, a nie po to, by coś przenikać czy powodować. Gdy jednak zaistnieje, to staje się przyczyną wielu zdarzeń – niekiedy przyczyną najbardziej istotną i kluczową. Oprócz tego dla człowieka wierzącego religijność antycypowana za 2 lata, za 10 lat czy pod koniec życia ma charakter daru Bożego, a nie czegoś, co wyłania się z przyrodniczą koniecznością i co musi zaistnieć w sposób naturalistyczny. Niemniej religijność ta realizuje się ku swej pełni według określonych reguł i zasad. Osoby badane często podkreślają to w swoich wypowiedziach – wskazując na wielką moc wiary, której siła płynie od wewnątrz, choć może być uwarunkowana czynnikami zewnętrznymi. Jedną spośród osób

badanych (Małgorzata, lat 23) wyraziła to swojej wypowiedzi: „Nawet moc Boża działa poprzez wnętrze mego serca” (por. Pessi 2011).

5.7. Najnowsze trendy w psychologii jako kontekst badania antycypowania własnej religijności

Badacz religijności, a zwłaszcza tak subtelnej problematyki, jaką jest antycypowanie własnej religijności – musi uwzględnić najnowsze trendy w psychologii, a przede wszystkim w psychologii rozwojowej. Może on wykorzystać np. najnowszą aparaturę pojęciową. Od pewnego czasu jest nośny termin „funkcje zarządzające” i związane z nim pojęcia oraz reguły leżące u podstaw tej rzeczywistości, którą te pojęcia oznaczają. Funkcje zarządzające związane ze świadomą kontrolą myślenia i działania – mogą dotyczyć rozwiązywania problemów względnie abstrakcyjnych, oderwanych od kontekstu i niepowiązanych z istotnymi konsekwencjami dla osoby albo rozwiązywania problemów związanych z regulacją uczuć i motywacji oraz powiązanych z pozytywnymi lub negatywnymi konsekwencjami. Pojęcie funkcji zarządzających („zimnych” lub „gorących”) łączy się z pojęciem teorii umysłu jako z systemem znaczeń i reguł, leżących u podstaw zdolności do przewidywania i wyjaśniania zachowań ludzi w kategoriach stanów umysłowych. Należy tu uwzględnić także pojęcie atrybucji jako przypisywanie przyczyn w toku wyjaśniania ludzkiego zachowania (por. Byczewska, Kielar-Turska 2011).

Nośny jest także termin „zasoby”. Zasoby mogą być zewnętrzne i wewnętrzne; materialne, biologiczne, psychiczne i duchowe; naturalne i nadnaturalne. W zależności od potrzeb możemy tę klasyfikację kontynuować. Najważniejszym wyrazem zasobów w psychologii, a zwłaszcza w psychologii rozwojowej – jest potencjalność posiadana i zrealizowana. Ona wyznacza aktualność i przyszłość, czyli to, co zachodzi i dzieje się aktualnie czy też jest doświadczane bezpośrednio tu i teraz – stanowi realizację wcześniejszych potencjalności, a jednocześnie wyznacza i kształtuje określone formy potencjalności dla przyszłych zdarzeń i doświadczeń. Potencjalność jest określoną formą zasobów danych i zadanych, czyli danych przez naturę oraz kulturę, a jednocześnie zobowiązujących do ich zrealizowania w formie różnych działań, procesów, stanów i odpowiednich dzieł (por. Rzechowska 2004, Desrosiers, Kelley, Miller 2011).

Zasoby psychiczne, ujmowane w aspektach genetycznych i rozwojowych, wykazują swoistą dynamikę i reguły transformacyjne. Pierwsze np. formy językowej komunikacji ludzkiej wyłaniają się nie z dźwięków typu gaworzenia dziecka, ale z jego procesów koordynacji wewnętrznej i zewnętrznej. Myślenie zaś, język i funkcjonowanie logiczne wywodzą się z koordynacji działań, a działania – z interakcji międzyludzkich. Najważniejszym chyba komponentem zasobów ludzkich jest kierunek ich transformacji i kolejnych ich ukształtowań. Dlatego też pytanie o kierunek transformacji zasobów należy do pytań najbardziej ważnych dla

ludzkiej egzystencji. Zablokowanie zaś kierunku transformacji zasobów ludzkich należy do wydarzeń najbardziej tragicznych. Nieograniczoną wielkość zasobów ludzkich oraz ściśle określony kierunek ich transformacji dobrze wyraża hasło pielgrzymki do Niemiec Benedykta XVI: „Tam, gdzie jest Bóg, tam jest przyszłość” (por. np. Dulin 2011).

Przedstawione w niniejszym artykule rozumowania, wywody, wyniki badań empirycznych oraz ich interpretacje wskazują, jak mało wiemy o antycypowaniu przez młodzież własnej religijności, ale jednocześnie uświadamiamy fakt, że wiemy już nieco więcej i lepiej niż przed zakończeniem tych badań i umysłową refleksją nad ich wynikami (por. też Hartig, Frey 2012, Jones, Corner 2012, Kamleitner, Hoelzl, Kirchler 2012).

* * *

Antycypowanie własnej religijności jest rzeczywistością wieloaspektową i wielopoziomową, a właściwie stanowi metarzeczywistość. Ujmowanie własnej religijności jest rzeczywistością nadzwyczaj delikatną, a jej antycypowanie jest czymś bardzo trudnym do ujmowania. Jednakże dochodzenie do prawdy w obszarze tej rzeczywistości jest wyzwaniem i zadaniem pociągającym (por. np. Antes i in. 2012, Soenens i in. 2012).

Literatura

1. Allport G. (1988). *Osobowość i religia*. Warszawa: PAX.
2. Antes A.L., Thiel C.E., Martin L.E., Stenmark C.K., Connelly S., Devenport L.D., Mumford M.D. (2012). Applying cases to solve ethical problems: The significance of positive and process-oriented reflection. *Ethics and Behavior*, 22, 113-130.
3. Baumgartner E., Laghi F. (2012). Affective responses to movie posters: Differences between adolescents and young adults. *International Journal of Psychology*, 47, 154-160.
4. Beaumont S.L. (2011). Identity styles and wisdom during adulthood: Relationships with mindfulness and savoring. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 11, 155-180.
5. Bojanowska A. (2010). Reaktywność emocjonalna i wsparcie społeczne a jakość życia młodzieży. *Psychologia Jakości Życia*, 9, 99-112.
6. Byczewska K., Kiełar-Turska M. (2011). Funkcje zarządzające u osób w wieku senioralnym o różnym poziomie potrzeb edukacyjnych. *Psychologia Rozwojowa*, 16, 1, 85-96.

7. Chen P., Vazsonyi A.T. (2011). Future orientation, impulsivity, and problem behaviors: A longitudinal moderation model. *Developmental Psychology*, 47, 1633-1645.
8. Czerwińska-Jasiewicz M. (2005). *Rozwój psychiczny młodzieży a jej koncepcje dotyczące własnego życia*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.
9. Czerwińska-Jasiewicz M. (2007). Adolescents' concepts on their own lives – A new research model and synthesis proposal. *Polish Psychological Bulletin*, 38, 3, 149-155.
10. Czerwińska-Jasiewicz M. (2011). Wspieranie młodzieży w zakresie samopoznania, planowania własnego życia oraz podejmowania decyzji dotyczących własnej przyszłości. W: J. Trempała (red.). *Psychologia rozwoju człowieka*, 407-418. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
11. Desrosiers A., Kelley B.S., Miller L. (2011). Parent and peer relationships and relational spirituality in adolescents and young adults. *Psychology of Religion and Spirituality*, 3, 39-54.
12. Dulin J. (2011). How emotion shapes religious cultures: A synthesis of cognitive theories of religion and emotion theory. *Culture & Psychology*, 17, 223-249.
13. Good M., Willoughby T., Busseri M.A. (2011). Stability and change in adolescent spirituality/religiosity: A person-centered approach. *Developmental Psychology*, 47, 538-550.
14. Grant J.B., Suddendorf T. (2010). Young children's ability to distinguish past and future changes in physical and mental states. *British Journal of Developmental Psychology*, 28, 853-870.
15. Greenberg D., Ackoff R.L. (2011). Ethics and morality – A dialogue. *Systems Research and Behavioral Science*, 28, 3-14.
16. Hartig J., Frey A. (2012). Konstruktivlierung und Skalenbeschreibung in der Kompetenzdiagnostik durch die Vorhersage von Aufgabenschwierigkeiten. *Psychologische Rundschau*, 63, 43-49.
17. Jones R., Corner J. (2012). Stages and dimensions of systems intelligence. *Systems Research and Behavioral Science*, 29, 30-45.
18. Kadzikowska-Wrzosek R. (2010). Siła ego i sprawność mechanizmów kontroli działania a autonomia. *Studia Psychologiczne*, 48, 1, 17-34.
19. Kamleitner B., Hoelzl E., Kirchler E. (2012). Credit use: Psychological perspectives in a multifaceted phenomenon. *International Journal of Psychology*, 47, 1-27.
20. Keltner D., Haidt J. (2003). Approaching awe: A moral, spiritual, and aesthetic emotion. *Cognition and Emotion*, 17, 297-314.
21. Koenig L.B., McGue M., Jacono W.G. (2008). Stability and change in religiousness during emerging adulthood. *Developmental Psychology*, 44, 532-543.

22. Lang F.R., Carstensen L.L. (2002). Time counts: Future time perspective, goals, and social relationships. *Psychology and Aging*, 17, 125-139.
23. Maeso M.E., S.OP (2012). Luz que transforma. *Vida Sobrenatural. Revista de Teologia Mistica*, 92, 47-49.
24. Nurmi J.E. (1991). How do adolescents see their future? A review of the development of the future orientation and planning. *Developmental Review*, 11, 1-59.
25. Ogińska-Bulik N. (2010). Prężność a jakość życia młodzieży. *Psychologia Jakości Życia*, 9, 233-248.
26. Ortega Villaizán G, Fr. OP (2012). El valor de la esperanza. *Vida Sobrenatural. Revista de Teologia Mistica*, 92, 5-19.
27. Pessi A. (2011). Religiosity and altruism: Exploring the link and its relation to happiness. *Journal of Contemporary Religion*, 26, 1-18.
28. Piątek M. (2008). Płeć a rozwój religijności. Tarnobrzeg: Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. prof. Stanisława Tarnowskiego w Tarnobrzegu.
29. Prentka M. (2011). Rozumowanie postformalne u studentów w wieku 19-24 lat. *Polskie Forum Psychologiczne*, 16, 1, 73-90.
30. Rzechowska E. (2004). Potencjalność w procesie rozwoju: mikroanaliza i konstruowanie wiedzy w dziecięcych interakcjach rówieśniczych. Lublin: Wydawnictwo KUL.
31. Sandage S.J., Jankowski P.J., Link D.C. (2010). Quest and spiritual development moderated by spiritual transformation. *Journal of Psychology and Theology*, 38, 15-31.
32. Shariff A.F., Norenzayan A. (2011). Mean goals make good people: Different views of God predict cheating behavior. *The International Journal for the Psychology of Religion*, 21, 85-96.
33. Soenens B., Neyrinck B., Vansteenkiste M., Dezutter J., Hutsebaut D., Duriez B. (2012). How do perceptions of God as autonomy supportive or controlling relate to individuals' social-cognitive processing of religious contents? The role of motives for religious behavior. *The International Journal for the Psychology of Religion*, 22, 10-30.
34. Starcke K., Wolf O., Markowitsch H.J., Brand M. (2008). Anticipatory stress influences decision making under explicit risk. *Behavioral Neuroscience*, 122, 1352-1360.
35. Tatala M. (2008). Odbiór symboli religijnych przez młodzież. Lublin: Wydawnictwo KUL.
36. Thompson T. (2011). Hope and the act of informed dialogue: A delicate balance at end of life. *Journal of Language and Social Psychology*, 30, 177-192.
37. Trempała J., Malmberg L.-E., red. (2002). Future orientation of adolescents: Theory and research. Frankfurt, New York, Oxford, Wien: Peter Lang Publishers.

38. Walesa Cz. (1988). *Psychologiczna analiza decyzji życiowo doniosłych (empiryczne badania wybranych grup młodzieży)*. W: Wykłady z psychologii w KUL w r. ak. 1986/87. Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL.
39. Walesa Cz. (1994). Doświadczenia religijne młodzieży. W: T. Ożóg (red.). *Nauki społeczne o młodzieży*, 107-138. Lublin: Wydawnictwo Norbertinum.
40. Walesa Cz. (1997). Psychologiczna analiza zmian w rozwoju religijności człowieka. *Roczniki Filozoficzne – Psychologia*, 45, 4, 109-132.
41. Walesa Cz. (1999). Religijne przeżywanie piękna u młodzieży (rozwojowe badania osób w wieku od 12 do 24 lat). *Roczniki Psychologiczne*, 2, 55-93.
42. Walesa Cz. (2005). *Rozwój religijności człowieka. Tom 1. Dziecko*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
43. Walesa Cz. (2006). *Rozwój religijności człowieka*. W: S. Głaz (red.). *Podstawowe zagadnienia psychologii religii*, 111-146. Kraków: Wydawnictwo WAM.
44. Walesa Cz. (2007). *Całościowe ujmowanie swego życia (studium psychologiczne)*. W: M. Tatała, J. Karczewski (red.). *Drogi rozwoju. Od uzależnienia do wolności*, 51-68. Zakroczym: Ośrodek Apostolstwa Trzeźwości.
45. Walesa Cz. (2010). The cognitive-dynamic issue of important and vitally significant decision. A psychological study. W: E. Rydz, D. Musiał (red.). *The psychology of human development-selected issues*, 67-93. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
46. Walesa Cz. (2011). Szanse i zagrożenia człowieka XXI wieku (zarys problematyki psychologicznej). *Horyzonty Psychologii*, 1, 23-36.
47. Webster J.D. (2011). A new measure of time perspective: Initial psychometric findings for the Balanced Time Perspective Scale (BTPS). *Canadian Journal of Behavioral Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 43, 111-118.
48. Ysseldyk R., Matheson K., Anisman H. (2011). Coping with identity threat: The role of religious orientation and implications for emotions and action intentions. *Psychology of Religion and Spirituality*, 3, 132-148.
49. Zaleski Z. (1994). *Psychology of future orientation*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
50. Zondag H.J., van Uden M.H.F. (2011). Still Knocking on Heaven's Door: Narcissism and Prayer. *Journal of Empirical Theology*, 24, 19-35.

Yuri N. Karandashev
Uniwersytet Śląski w Katowicach

Traktat *O duszy*. Rozwój czy pochodzenie?

The Treatise *On the Soul*. Development or origin?

Streszczenie

Psychologia od zawsze była nauką sięgającą swymi korzeniami do Arystotelesa. Jednakże stale pomijała ideę pochodzenia, która jest pierwotnym założeniem w traktacie *O duszy*, i zastępowała ją filozoficzną zasadą rozwoju. Celem niniejszego artykułu jest zatem po pierwsze, ujawnienie idei pochodzenia w traktacie *O duszy*, a po drugie jej opisanie w sposób formalny. Wydaje się, że wyniki tej analizy stanowią podstawę ewolucyjnego podejścia w nauce psychologicznej.

Summary

The psychology has always declared itself a science beginning from Aristotle. However, the idea of an origin, essential thesis of the treatise *On the Soul*, is neglected by psychology, which replaces it with philosophical principle of development. Therefore, the purpose of this article is to show what is the idea of origin in the treatise *On the Soul* and how can it be described in a formal way. In certain sense, results of the analysis substantiate an evolutionary approach in psychological science.

Słowa kluczowe: Arystoteles, traktat *O duszy*, pochodzenie, rozwój

Keywords: Aristotle, treatise *On the Soul*, origin, development

Informacja historyczna

Nowoczesna psychologia narodziła się w dziełach starogreckich myślicieli. Jej rozwój zaczyna animizm, mitologiczna wiara w duchy, które prowadzą nas poprzez życie, a gdy owo się kończy, opuszczają nasze ciała. Dalszy rozwój psychologii kontynuuje hилоzoizm, idea powszechnego ożywienia świata, która zastępuje poprzednią mitologiczną świadomość. Hилоzoizm przetworzył się potem w dzieła Heraklita i Demokryta, którzy już świadomie podejmowali problemy psychologii oraz na swój sposób je rozwiązywali. Na przykład Demokryt wyróżniał dwa stopnie procesu poznawczego: zmysły i myślenie; Hipokrates rozpowszechnił ideę żywiołów, które organizują środowisko zewnętrzne człowieka, i w ten sposób powstała jedna z pierwszych typologii temperamentu.

Przyrodniczy charakter pojmowania psychiki cechuje dzieła Alkmeona, który nazwał mózg człowieka organem duszy, oraz Hipokratesa, który uważał mózg za wielki gruczoł. Rozumnych założeń będących podstawą świata szukał Anaksagoras: uważał, że właściwe są one całemu otoczeniu, ale w różnym stopniu. Później pojawili się sofisci, tzn. nauczyciele mądrości, a za nimi Sokrates ze słynną tezą: *Poznaj samego siebie*. Jego uczeń Platon swymi dziełami wyniósł nauczyciela na piedestał nauki (znane *Dialogi Platona*). W teorii „cesarstwa idei” pojęcie duszy zostało przesunięte przez niego na znacznie wyższą pozycję, niż było wcześniej.

Oddawszy hołd wielkiemu dziedzictwu wymienionych (oraz niewymienionych) myślicieli, trzeba zwrócić szczególną uwagę na zasługi Arystotelesa. Przez krótki czas bycia uczniem Platona stworzył własną szkołę naukową a potem na tyle prosperował w rozwoju nauki, że dotychczas uważamy go za ojca psychologii (zresztą za ojca swych nauk uważają go też przedstawiciele innych dziedzin). Arystoteles rezygnuje z myśli Platona o równoległości fizycznych ciał i bezcielesnych idei, a zatem łączy te dwa światy, pojmując *duszę za sposób organizacji żywego ciała*. Właśnie z tej idei czerpie swój początek nauka psychologiczna.

Pochodzenie przyczyną rozwoju

Podstawowym źródłem w spuściznie Arystotelesa jest słynny traktat *O duszy*¹, do niego właśnie nawiązują historycy psychologii. Jednakże celem tutejszej analizy jest nie cały traktat (bowiem dość dużo prac mu poświęcono), a te oddzielne, często bardzo długie fragmenty, które odzwierciedlają pojęcie pochodzenia opracowane przez Arystotelesa. Owa strona traktatu będąca istotną dla psychologii została jednak słabo oświetlona w literaturze historii psychologii, w każdym razie jej wpływ na psychologię zostaje nadal niewidoczny, stąd celem artykułu jest po pierwsze – for-

¹ Arystoteles (1972). *O duszy*. Przełożył, wstępem, komentarzem i składowidzem opatrzył P. Siwek. Warszawa: PWN. Podane źródło używane będzie we wszystkich odwołaniach do polskiego przekładu traktatu *O duszy*.

malna analiza pojęcia pochodzenia opracowanego przez Arystotelesa, a po drugie – rekonstrukcja ewolucyjnej typologii form duszy według Arystotelesa pod względem zaproponowanej formalizacji.

Już od dawna biologia i psychologia podzieliły między sobą traktat *O duszy*. Pierwsza przejęła pojęcie pochodzenia, aby opisać filogenezę, tzn. ewolucję, a druga – pojęcie rozwoju, by opisać ontogenezę, tzn. życie osobnika. Jeśli chodzi o biologię, rozpatrywała ona zarówno pochodzenie, jak i rozwój. Wystarczy wspomnieć długie dyskusje na temat teorii rekapitulacji (tzw. prawo biogenetyczne) F. Muellera i E. Haeckla. Co do psychologii, rozpatrywała pojęcie filogenezy według wytycznych biologii, powołując się jedynie na rozwój, który rozumiała w sposób bardziej filozoficzno-empiryczny niż teoretyczny (tak zwana „dialektyka” i „zmiany rozwojowe”). Pomimo licznych koncepcji, różnorakie próby utworzenia teorii rozwoju nie odniosły dużego sukcesu, ponieważ nie opierały się na pojęciu pochodzenia, stąd wniosek, że trzeba ponownie cofnąć się do Arystotelesa, do jego idei pochodzenia. Jednak, żeby nasza analiza była precyzyjna, będziemy stosować metodę formalizacji używanych przez nas pojęć.

Schemat pochodzenia

Wstępne stwierdzenie Arystotelesa: „Ponadto wiadomo ogólnie, że jej [duszy – przyp. Y.K.] znajomość wzbogaca w wysokim stopniu cały zespół prawd, a w szczególności przyrodoznawstwo; ona, bowiem stanowi jakby podstawę istnienia zwierząt” (402a) – nie zostawia wątpliwości, iż był świadomy problemu, którego to rozwiązania się podjął. Odpowiedź na pytanie o stanowisko, które zajmował, przystępując do rozwiązania tego problemu, jest też oczywista: „[...] przeżycia duszy nie dadzą się oddzielić od fizycznej materii zwierząt [...]” (403b). Wreszcie metodą, którą zamierzał rozwiązać ów problem było porównanie bieżącego stanu z poprzednim. „Nawiązując do punktu wyjścia naszych badań, stwierdzamy więc, że jestestwo posiadające duszę różni się życiem od jestestwa, które jest jej pozbawione” (413a). Właśnie to jest pierwotnym założeniem jego analizy: *jest życie – jest dusza, nie ma życia – nie ma duszy*. Inaczej mówiąc, duszę rozpatruje się według niego na poziomie krytycznym, poniżej którego mówić o niej nie ma już sensu.

Aby z jednej strony ułatwić rozumienie swej myśli, a z drugiej oprzeć się na modelu oczywistym, Arystoteles używa analogii geometrycznej. „Jest zatem oczywiste, że tylko w tym znaczeniu definicja duszy jest jedna, w jakim [jest jedna] definicja figury geometrycznej; jak bowiem w tym wypadku nie ma żadnej figury poza trójkątem i figurami następującymi z kolei po nim, tak samo i w naszym wypadku nie ma innej duszy prócz wymienionych. Oczywiście można podać ogólną definicję figur geometrycznych, która będzie odpowiadała im wszystkim, chociaż nie będzie wyrażała formy [specyficznej] każdej z nich; tak samo rzecz się ma

ze wzmiankowanymi duszami. Dlatego śmieszne byłoby zarówno przy tych, jak i innych rzeczach szukać ogólnej definicji, która nie będzie wyrażała właściwej istoty niczego, co istnieje, lub znowu, pomijając taką definicję, nie szukać definicji, które by wyrażały właściwe i niepodzielne [tj. najniższe] gatunki” (414b).

Podstawowe założenia dotyczące powyższej definicji duszy w skrócie można podać w formie następujących wniosków:

- a) podobnie, jak nie ma konkretnego wieloboku, a jest tylko zbiór figur geometrycznych, tak też nie powinno być duszy w ogóle, a musi być zbiór szczegółowych dusz następujących jedna za drugą;
- b) skoro każda następna figura geometryczna pochodzi z poprzedniej, każdy następny rodzaj duszy musi być wyprowadzony z poprzedniego;
- c) skoro figury geometryczne stanowią pewną kolejność, to rodzaje duszy też muszą powstawać w określonej kolejności.

W dalszym ciągu, opierając się na modelu geometrycznym, Arystoteles przechodzi do idei pochodzenia: „Zupełnie podobnie przecież rzecz się ma z duszami, jak z figurami geometrycznymi; bowiem jak w każdej następnej figurze geometrycznej jest zawarta potencjalnie figura poprzednia – na przykład w czworoboku trójkąt – tak i w duszy zmysłowej zawarta jest dusza wegetatywna” (414b). Angielski przekład tego fragmentu (Aristotle 2008) podaje tekst bardziej uogólniony: „The types of soul resemble the series of figures. For, alike in figures and in things animate, the earlier form exists potentially in the later [*kursywa moja* – Y.K.], as, for instance, the triangle potentially in quadrilateral, and the nutritive faculty in that which has sensation” (414b). Również drugi angielski przekład tego fragmentu (Aristotle 2008) podaje tekst uogólniony: „The cases of figure and soul are exactly parallel; for the particulars subsumed under the common name in both cases-figures and living beings – constitute a series, each successive term of which potentially contains its predecessor [*kursywa moja* – Y.K.], e.g. the square the triangle, the sensory power the self-nutritive” (414b). W przekładzie tego samego fragmentu na język rosyjski (Аристотель 1975, s. 369-448) powtarza się to, co znaleźliśmy w przekładach angielskich: „С относящимся к душе дело обстоит почти также, как с фигурами, вот в каком еще смысле. А именно: и у фигур, и у одушевленных существ в последующем всегда содержится в возможности предшествующее [*kursywa moja* – Y.K.], например: в четырехугольнике – треугольник, в способности ощущения – растительная способность” (414b). Tak więc, te obcojęzyczne bardziej uogólnione przekłady pozwalają podać polski przekład w postaci parafrazy:

w następnym jest zawsze zawarte potencjalnie poprzednie. (1)

Uogólnienie to nie jest nadmierne, gdyż potwierdza się również w dalszym tekście traktatu.

W terminologii Arystotelesa używa się dwóch pojęć: a) jestestwa żywego i b) władzy² cechującej to jestestwo. Wpływa stąd wniosek, że po pierwsze – mamy kolejność jestestw żywych i po drugie – kolejność władz cechujących każde z owych jestestw (414a-414b). Do jestestw żywych należą rośliny, zwierzęta i ludzie. Jeżeli do żywych jestestw dodać nieożywione, to będziemy mieli kolejność z podaną dolną granicą. Więc jestestwa mogą być nieożywione, roślinne, zwierzęce oraz ludzkie. Żadne inne oprócz podanych tutaj według Arystotelesa nie istnieją. Jest zupełnie oczywiste, że jestestwa nieożywione są prostsze od roślinnych, roślinne od zwierzęcych, zwierzęce od ludzkich. Jednak nie jest ta kolejność oczywista pod względem merytorycznym, albowiem musi ona z czegoś powstawać. Tym źródłem są władze cechujące owe jestestwa. Dlatego celem analizy Arystotelesa jest określenie kolejności władz, a przez nią już w ciągu dalszym dowodzenie kolejności jestestw. Kwestia, w jakim stopniu te władze cechują jestestwa, jest zagadnieniem wtórnym, mniej istotnym, co widać z tekstu Arystotelesa.

Oznaczmy władze literami:

$$A, B, C, D, E, F, G, H, \dots \quad (2)$$

Są one związane między sobą podaną kolejnością, jednakże same litery jej nie odzwierciedlają. Żeby wprowadzić tę kolejność do oznaczeń, weźmy literę W (władza), symbolizującą ogólne pojęcie zdolności i dodajmy dolne indeksy 1, 2, 3 itd. W wyniku owego zabiegu otrzymujemy następującą kolejność władz szczegółowych:

$$W_0, W_1, W_2, \dots, W_i, \dots, W_n. \quad (3)$$

Oznaczenie W_0 symbolizuje podstawową władzę, która jest górną granicą jestestw nieożywionych, a W_1 oznacza następną władzę będącą dolną granicą jestestw żywych. Tak przedstawia się pierwszy podział jestestw na nieożywione i ożywione. Oczywiście ma on na razie charakter formalny, bo różnica między W_0 i W_1 w tym ujęciu nie jest merytoryczna. To oznacza, że należy po kolei określić czym jest W_1 , czym jest W_2 , itd. Właśnie tym zajmuje się Arystoteles w swym traktacie.

Empiryczną podstawą stwierdzenia, że W_{i+1} pochodzi od W_i jest sprawdzanie dwóch warunków: a) czy zawsze w obecności władzy W_{i+1} występuje obecność władzy W_i , i b) czy istnieją jakieś władze W_i , których obecność nie koreluje z obecnością władzy W_{i+1} . Pozytywna odpowiedź na owe pytania świadczy o tym, że władza W_{i+1} pochodzi z władzy W_i . Oto metoda, której używa Arystoteles, żeby określić kolejność występowania władz. Spoglądając przez pryzmat dzisiejszych czasów, możemy zaznaczyć, że owa metoda jest statystyczną definicją przyczynienia. To znaczy, że nie podaje ona żadnych szczegółów przejścia od danej władzy do następnej. Jednakże w tekście Arystotelesa od czasu do czasu pojawiają się hipotezy dotyczące natury owych przejść.

Myśl Arystotelesa zawarta w pierwotnym założeniu (1) stanowi stwierdzenie, że każde W_i zawiera W_{i-1} . Analogicznie, W_{i+1} zawiera W_i . Wynika stąd wniosek,

² Władza zazwyczaj jest przekładana jako zdolność.

że W_{i+1} zawiera także W_{i-1} . Uogólniwszy, można twierdzić, że W_i zawiera każde W_{i-m} , gdzie m jest dystansem od pewnego przeszłego stanu W do jego rzeczywistego stanu, który może mieć znaczenia $1, 2, \dots i$. Po zamianie zawiera więc na formalną relację inkluzji schemat Arystotelesa można przedstawić w formie:

$$\dots \dot{\vdash} W_{i-1} \dot{\vdash} W_i \dot{\vdash} W_{i+1} \dot{\vdash} \dots \quad (4)$$

Oczywiście ten szereg należy do skali porządkowej, bo relacja inkluzji występuje jako kryterium uporządkowania elementów zbioru wszystkich W .

Podana interpretacja pierwotnego założenia Arystotelesa: „w następnym jest zawsze zawarte potencjalnie poprzednie” – pozwala traktować go także w kierunku wstecznym, gdy element W_i jest podstawą powstawania elementu W_{i+1} , tzn.

poprzednie jest podstawą powstawania następnego. (5)

Zostaje jednak do rozwiązania problem, w jaki sposób poprzednie przetwarza się w następne. Aby go rozwiązać, należy rozważyć wątek różnic między władzami.

Jeśli W_{i+1} różni się od W_i przyrostem V_{i+1} : $V_{i+1} = W_{i+1} / W_i$ dostajemy szereg przyrostów $\dots V_{i-1}, V_i, V_{i+1}, \dots$, które określają w jaki sposób władza W_{i-1} przetwarza się we władzę W_i , a ta ostatnia we władzę W_{i+1} . Można przedstawić to w formie następującej tabeli.

Tabela 1. Rozwinięcie władz kosztem ich przyrostów

Przyrosty władzy	–	V1	V2	V3
W3				$W3=W0*V1*V2*V3$
W2			$W2=W0*V1*V2$	$W2=W0*V1*V2$
W1		$W1=W0*V1$	$W1=W0*V1$	$W1=W0*V1$
W0	W0	W0	W0	W0

Z powyższego wynika, że po pierwsze, W_{i+1} jest związane z W_i poprzez V_{i+1} :

$$W_{i+1} = W_i * V_{i+1} \quad (6)$$

i po drugie, W_{i+1} wyraża się przez iloczyn poprzedzających przyrostów władzy:

$$W_{i+1} = W_0 * \prod_{k=1}^{i+1} V_k \quad (7)$$

Analizując tabelę 1 oraz podane wzory, widzimy, że władza W_1 jest władzą W_0 wzbogaconą przez przyrost V_1 , władza W_2 jest władzą W_1 wzbogaconą przez przyrost V_2 , władza W_3 jest władzą W_2 wzbogaconą przez przyrost V_3 i ogólnie,

władza W_{i+1} jest władzą W_i wzbogaconą przez przyrost V_{i+1} . W tejże tabeli oraz w podanych wzorach widać, że każda następna władza zawiera władzę poprzednią (patrz projekcję kolumnową). Właśnie o to chodziło w pierwotnym założeniu Arystotelesa. Bez wahania można powiedzieć, że ów sposób rozważania nie był obcy dla Arystotelesa, mimo że Leibniz i Newton jeszcze nie odkryli rachunku różniczkowego. Jednak w dowodzeniu potwierdzimy, że łatwo go powtórzyć na figurach geometrycznych i chyba w tym kierunku podążyłby właśnie Arystoteles.

Powyższe sformułowanie ukazuje, jak odbywa się rozwój, tj. jak ze stanu poprzedniego powstaje stan kolejny. Jednak nie odzwierciedla ono faktu, że poprzedni element kontynuuje swe istnienie obok następnego. Arystoteles pisze o tym wprost: „Roślinom przysługuje się tylko zdolność odżywiania się; inne jestestwa posiadają *oprócz niej* [kursywa moja – Y.K.] jeszcze władzę zmysłową” (414a-414b). Innymi słowy, trzeba wprowadzać gromadzenie, tj. akumulację poprzednich elementów.

Zbiór elementów istniejących w momencie czasu i , oznaczmy symbolem S_i i przedstawmy sumą $W_0, W_1, \dots, W_i$:

$$S_i = \sum_{j=0}^i W_j \quad (8)$$

Stąd zbiór elementów S_{i+1} będzie zależał od sumy elementów S_i w następujący sposób:

$$S_{i+1} = S_i + W_{i+1}. \quad (9)$$

W wyniku owego rozumowania otrzymujemy formalny opis schematu rozwoju będącego podstawą traktatu *O duszy*. Przedstawmy go w postaci tabeli 2.

Tabela 2. Formalny schemat rozwoju według Arystotelesa

Okresy jestestwa	0	1	2	3
S3				$S3=W0+W1+W2+W3$
S2			$S2=W0+W1+W2$	$S2=W0+W1+W2$
S1		$S1=W0+W1$	$S1=W0+W1$	$S1=W0+W1$
S0	$S0=W0$	$S0=W0$	$S0=W0$	$S0=W0$

Można by rzec, że powyższy schemat jest wyjąłowany pod względem merytorycznym. Jednak oczywistym jest też, że bez tej struktury konkretna treść traktatu traci większą część swej wartości naukowej.

Trzeba również zwrócić uwagę, że w tym schemacie każda nowa władza powoduje przejście do nowego jestestwa. Jeśli chodzi o tradycyjny podział owych jestestw na nieożywione, roślinne, zwierzęce oraz ludzkie, Arystoteles uważa go za wstępny i na samym początku uwarunkowuje go kolejnością władz. Wynika z tego, konieczność wyjaśnienia, skąd powstaje tradycyjny podział jestestw, który dla Arystotelesa w ogóle nie istniał. Dlatego tutaj, oraz w dalszej części, szereg $S_0, S_1, S_2, \dots, S_i, \dots$ będziemy odbierać jako naturalną kolejność jestestw.

Podany schemat rozwoju zawiera dwie projekcje. Pierwszą jest projekcja poziomowa, tj. wzdłuż wiersza. W tej projekcji przeniesienie się w kierunku od lewej strony do prawej symbolizuje powstawanie nowego przyrostu V_{i+1} , nowej władzy W_{i+1} oraz nowego jestestwa S_{i+1} . Właśnie ów akt powstawania rozpoczyna nowy okres pochodzenia. Drugą projekcją jest projekcja pionowa, która łączy wiersze między sobą w taki sposób, że poprzednia władza jest podstawą powstawania następnej. Powtarzanie aktu powstawania w następnych wierszach, powoduje odtworzenie następnych okresów rozwoju. Z powyższego stwierdzenia wynika, że idea pochodzenia według Arystotelesa, a zarazem jego schemat pochodzenia, łączy kolejność przyrostów władzy z kolejnością władz, a ostatnie z kolejnością jestestw, oraz okresami ich pochodzenia. Właśnie na tym polega cały traktat *O duszy*.

Typologia duszy

Owego schematu pochodzenia w postaci modelu figur geometrycznych Arystoteles używa, budując typologię duszy: „Zupełnie podobnie przecież rzecz się ma z duszami, jak z figurami geometrycznymi; bowiem jak w każdej następnej figurze geometrycznej jest zawarta potencjalnie figura poprzednia – na przykład w czworoboku trójkąt – tak i w duszy zmysłowej zawarta jest dusza wegetatywna. Dla tej też racji należy starannie badać, co właściwie w każdej z osobna [grupy] jest duszą, na przykład, co jest duszą rośliny, co człowieka, co zwierzęcia? Należy również rozpatrzeć, dla czego [dusze] tak kolejne po sobie występują” (414b-415a).

W owym fragmencie doskonale widać, iż typologia Arystotelesa ma charakter ewolucyjny. Zarówno w kolejności figur geometrycznych, jak i w kolejności dusz domniemywa się, że dusza roślinna pochodzi z jestestw nieożywionych, dusza zwierzęca z duszy roślinnej, dusza ludzka z duszy zwierzęcej. Przypuszcza się również, że kiedyś nie było jestestw ludzkich, a więc i duszy. Jeszcze wcześniej nie było ani ludzi, ani zwierząt, tylko same rośliny. Jednym słowem, model geometryczny, za którym kryje się opisany wyżej schemat pochodzenia nakazuje rozpatrywać jestestwa żywe w taki, a nie inny sposób. W pewnym sensie pojęcie duszy powtarza pojęcie jestestwa, jednakże rozpatruje go z wewnątrz, a nie z zewnątrz, tzn. nie ze strony jego

zewewnętrznych zachowań, a ze strony wewnętrznej struktury i jej składowych, w postaci których występują przyrosty władzy oraz same władze.

Skoro zatem, typologię duszy buduje się zgodnie z podanym wyżej schematem pochodzenia, Arystoteles zaczyna jej konstruowanie z pojęcia życia. „Nawiązując do punktu wyjścia naszych badań, stwierdzamy więc, że jestestwo posiadające duszę różni się życiem od jestestwa, które jest jej pozbawione” (413a). To znaczy, z kolei, że *dusza jest tam, gdzie jest życie*, i dlatego nie ma jej tam, gdzie nie ma życia. Wynika stąd konieczność definicji życia w jej najprostszej formie, a wtedy – według Arystotelesa – z tej definicji wyniknie definicja najprostszej formy duszy.

Jako pierwszy typ duszy występujący w postaci pierwotnej formy życia Arystoteles wymienia rośliny, tj. jestestwo roślinne. „Wobec tego wypada nam zacząć od odżywiania i rodzenia, bo dusza wegetatywna istnieje także w innych jestestwach [żywych]; ponadto jest pierwszą i najbardziej ogólną władzą duszy, bo dzięki jej wszystko [co żyje] posiada życie. Jej zadaniem jest rodzić i przyswajając pokarm” (415a). Ten pierwszy, wegetatywny typ duszy według Arystotelesa polega na dwóch władzach, reprodukcji i wyżywienia. Prostsze formy życia w czasach Arystotelesa nie były znane i dlatego, zgodnie z jego poglądami, jestestwo poprzedzające jestestwo roślinne występuje jako jestestwo nieożywione, tj. „pozbawione życia”, a stąd i duszy będącej jego główną cechą.

Współczesna biologia wyróżnia jeszcze trzy królestwa (termin z systematyki form życia) poprzedzające królestwo roślin. Mowa o królestwie wirusów, królestwie jednokomórkowców i królestwie grzybów. Królestwa wirusów żadne inne formy życia nie poprzedzają, i w dodatku samo to królestwo uważa się za życie epizodyczne (jeżeli jest otoczenie dostarczające pożywki, to wirus się rozmnaża – reprodukcja, tj. żyje, a jeżeli nie ma takiego środowiska – można o nim zapomnieć). Królestwo komórkowców używa, można rzec, opracowań genetycznych królestwa wirusów i dzięki komórce, jako stale działającemu środowisku, w którym znajduje się wirusowy mechanizm dziedziczności, prowadzi życie już nie epizodyczne, a stałe, nieprzerwane. Jeśli chodzi o królestwo grzybów, to różni się ono od królestwa komórkowców tym, że tutaj komórki już się połączyły i stanowią tkanki narządów współdziałających między sobą i składających się na całość organizmu. Przejście do królestwa roślin opiera się dalej na autotroficznym mechanizmie syntezy substancji organicznych z nieorganicznych.

Wyróżniając więc w postaci władz duszy wegetatywnej funkcje reprodukcji i wyżywienia, Arystoteles był bardzo blisko prawdy. Królestwo wirusów jest poziomem, na którym powstaje funkcja reprodukcji podobnych do siebie. Królestwo komórkowców jest następnym poziomem, w którego ramach powstaje funkcja wyżywienia. Wynika z tego wnioszek, że „władza rodzenia” (reprodukcja) i „władza przyswajania” (wyżywienie) są następującymi jedna za drugą rodzajami władzy. Wnioskując dalej, dochodzimy do tego, że oprócz jestestw roślinnych muszą istnieć jestestwa wirusowe. Jednak w czasach Arystotelesa takie przypuszczenie traktowane byłoby

jako wymysł. W każdym bądź razie miał on pewne podstawy, by podzielić *władzę wegetatywną* na *władzę reprodukcyjną* oraz *władzę przyswajającą*.

Drugim typem duszy jest według Arystotelesa jestestwo zwierzęce. „Dzięki zatem tej właśnie władzy [wegetatywnej – *przyp. Y.K.*] przysługuje życie wszystkim jestestwom żywym. Ale o tym, co jest zwierzęciem [a co nim nie jest], decyduje przede wszystkim władza zmysłowa; bowiem nawet te jestestwa, które się nie poruszają i nie zmieniają miejsca, lecz posiadają władzę zmysłową, zwiemy zwierzętami, a nie tylko »jestestwami żywymi« (413b). Sprawa oczywista: przejście od jestestw roślinnych do jestestw zwierzęcych cechuje się *władzą zmysłową*. Wydaje się jednak, że ten skok nie jest do końca uzasadniony.

Arystoteles czuje to samo: „Podstawową formą zmysłu jest dotyk, którym wszystkie zwierzęta są obdarzone. Jak władza wegetatywna może istnieć oddzielnie od zmysłu dotyku, a nawet od wszelkiej władzy zmysłowej, tak samo zmysł dotyku [może istnieć] bez innych zmysłów” (413b). Struktura proporcji rzuca się w oczy: jak „wyżywienie” odnosi się do „zmysłu”, tak „inne zmysły” odnoszą się do „dotyku”. Wynika stąd, że Arystoteles przyrównuje przejście od duszy wegetatywnej do duszy zwierzęcej do przejścia od „ogólnego dotyku” do „innych zmysłów”. Można stąd ponownie dojść do wniosku, że podział jestestw na nieożywione, roślinne, zwierzęce i ludzkie ma charakter uwarunkowany przez władze.

Rozwijając dogłębniej temat ogólnego dotyku, Arystoteles pisze: „Wszystkie zwierzęta posiadają spośród zmysłów *przynajmniej dotyk* [*kursywa moja – Y.K.*]; jestestwo, które ma zmysł, doznaje także *przyjemności i bólu* [*kursywa moja – Y.K.*], a konsekwentnie [rozeznaje] przedmioty, które przynoszą przyjemność i zadają ból; jestestwa znów, które przechodzą te stany [psychiczne], odczuwają także *pożądanie* [*kursywa moja – Y.K.*], ponieważ pożądanie jest dążnością do przedmiotu przyjemnego”. Prócz tego [zwierzęta] mają zmysł pożywienia – bo dotyk jest właśnie zmysłem pokarmu [...] Głód i pragnienie są formami pożądania; mianowicie głód [jest pożądaniem] tego, co suche i ciepłe; pragnienie zaś tego, co zimne i mokre; a smak jest jakby przyprawą. Będziemy musieli niżej omówić te problemy. Na razie wystarczy powiedzieć, że te spośród jestestw żywych, które posiadają dotyk, mają także pożądanie” (414b). *Przyjemność, ból, pożądanie, pierwotny dotyk* – to wszystko wskazuje na nową władzę, której odpowiednikiem nazwalibyśmy dzisiaj interocepcyjny oraz propriocepcyjny poziomy organizacji nadbudowujący się nad poziomem fizjologicznym.

I o tym właśnie pisze Arystoteles: „W samej rzeczy wszystkie jestestwa żywe odżywają się tym, co suche i wilgotne, ciepłe i zimne. Otóż te rzeczy spostrzega właśnie dotyk (inne właściwości zmysłowe spostrzega on tylko ubocznie). Albowiem dźwięk, barwa, zapach nie mają nic wspólnego z pokarmem; natomiast smak [który ma ścisły związek z pokarmem] jest jedną z właściwości spostrzeganych przez dotyk” (414b). Arystoteles więc wprost wyprowadza pożądanie i dążenia (inaczej mówiąc, potrzeby i motywy) z wyżywienia (stanów głodu, pragnienia i in.), łącząc je jednocześnie z pierwotnym dotykiem i zmysłem, które różnią się od wtórnych

zmysłów niezwiązanych wprost z wyżywieniem (dźwięk, kolor, zapach). Współczesna psychologia nazwałaby ten pierwotny dotyk i zmysł pobudliwością w tym jego znaczeniu, które używa się w fizjologii, dlatego drugi, zwierzęcy typ duszy rozpatrywany przez Arystotelesa można podzielić jeszcze na dwa typy.

Pierwszy odbijałby wewnętrzne środowisko organizmu, skąd właśnie wynikałyby pobudliwość i związana z nią fenomenologia sfery emocjonalno-motywacyjnej. Drugi typ odbijałby środowisko zewnętrzne, tj. byłby odbiciem orientacyjnej czynności organizmu – w znaczeniu zmysłu, tak jak go rozumie współczesna psychologia. Możliwość takiego podziału jestestw zwierzęcych, według poziomów, Arystoteles przewidział już w swoich czasach. „Prócz tego jedne zwierzęta posiadają wszystkie te [części duszy], inne posiadają tylko niektóre z nich, inne wreszcie posiadają wyłącznie jedną – i to właśnie stanowi cechę, która wyróżnia zwierzęta [...] Zresztą coś podobnego spotkaliśmy i na terenie wrażeń zmysłowych: jedne zwierzęta posiadają wszystkie zmysły, inne mają tylko niektóre z nich, inne mają jeszcze tylko jeden – najpotrzebniejszy, tj. dotyk” (413b-414a).

Po krótkim opisie kolejności dusz z ich władzami pojawia się nowe pytanie: „Należy również rozpatrzyć, *dlaczego* [kursywa moja – Y.K.] [dusze] tak kolejno po sobie następują [...]” (414b-415a). Jest to zagadnienie dotyczące przyczyn, z powodu których ów rozwój dusz i ich władz odbywa się w taki, a nie inny sposób.

Jeszcze bardziej podkreślając te różnice, Arystoteles pisze: „[...] bez duszy wegetatywnej nie ma duszy zmysłowej, lecz na odwrót, w roślinach istnieje dusza wegetatywna oddzielnie od duszy zmysłowej; lub znowu bez zmysłu dotyku nie ma innych zmysłów [...]” (415a). Więc, *dotyk*, z jednej strony, stoi **nad**, tj. bazuje na *władzy roślinnej*, a z drugiej, znajduje się **pod**, tj. występuje jako podstawa *innych zmysłów*, istniejąc zupełnie samodzielnie w tej hierarchii.

Chcąc dowieść samodzielności *ogólnego dotyku*, Arystoteles pisze dalej, że „[...] zmysł dotyku może istnieć sam bez innych, bo wiele zwierząt nie posiada ani wzroku, ani słuchu, ani powonienia” (415a). Chociaż z samym stwierdzeniem można się zgodzić, jednak w obecnych czasach przedstawiony dowód można inaczej sformułować. Przechodząc do następnego poziomu *władz* (tak zwane *inne zmysły*), Arystoteles dalej buduje hierarchię władz: „A spośród jestestw obdarzonych zmysłami jedne mają zdolność poruszania się w miejsce, inne jej nie mają” (415a). To oznacza, że są jestestwa, które, mając zmysły we współczesnym znaczeniu tego słowa, nie potrafią jednak się poruszyć, dlatego stanowią oddzielny rodzaj władzy, w ślad którego rozwijają się jestestwa posiadające umiejętność ruchu.

Przeskakując dalej, Arystoteles pisze: „Jeszcze inne, lecz i najmniej liczne jestestwa, są wyposażone w zdolność rozumowania i myślenia [...]” (415a). Następnie dodaje: „[...] te bowiem spośród śmiertelnych jestestw, które posiadają zdolność wnioskowania, mają wszystkie inne zdolności [...]” (415a). Arystoteles przechodzi tutaj od *rozumowania i myślenia* do *wnioskowania*. Przypominając sobie, że między *ruchem* i *rozumowaniem* jest za duża przerwa, dodaje: „[...] owszem niektórym brak nawet wyobraźni; inne wreszcie o niej samej żyją [...]” (415a).

Podsumowując, pisze: „Jest jasne, że definicja każdej z tych rzeczy jest zarazem najwłaściwszą definicją samej duszy” (415a). To znaczy, iż dusza definiuje się ewolucyjnie i tylko ewolucyjnie. Innej definicji nie może być. Wynika z tego więc, że tradycyjny sposób definiowania pojęć przez właściwości i cechy, jakiego używa się w formalnej logice (której ojcem również jest Arystoteles), nie jest wystarczający. Tylko ewolucyjne, *pochodzeniowe* podejście jest gwarancją prawidłowej definicji rzeczy, przedmiotu poznania.

Szczegółowo rozpatrując *inne zmysły* w znaczeniu niezwiązanym bezpośrednio z *ogólnym dotykiem* (w znaczeniu pobudliwości), Arystoteles pisze: „Ogólnie o każdym zmysle trzeba powiedzieć, że jest on »tym, co posiada zdolność przyjmowania form zmysłowych [posiadanych przez ciało] bez jego materii« w podobny sposób, jako wosk przyjmuje znak sygnetu bez złota lub mosiądzu. Przyjmuje znak złoty lub mosiężny, lecz nie dlatego, że jest złotym lub mosiężnym. Podobnie również ma się zmysł w stosunku do poszczególnych przedmiotów: odbiera wpływ od rzeczy posiadających barwę lub smak lub dźwięk, ale nie dlatego, że każda z nich jest określoną rzeczą [substancjalną], lecz dlatego, że jest obdarzona daną własnością jakościową i odpowiednio do jej formy. »Organem zmysłowym« zaś jest to, w czym ostatecznie przebywa tego rodzaju władza [jaką opisaliśmy]” (424a).

Po raz kolejny wracając do roślin, Arystoteles wyjaśnia dlaczego według niego te nie mają zmysłów: „[To także tłumaczy], dlaczego rośliny nie mają wrażeń zmysłowych, mimo że mają przecież którąś spośród części duszy i odbierają jakieś działanie od właściwości zmysłowych dotyku – bo oziębiają się lub ogrzewają! Przyczyna leży w tym, że nie mają »pośrodkowania« właściwości przeciwnych, ani takiej zasady, która by mogła przyjmować formy przedmiotów zmysłowych [bez ich materii]; przeciwnie, odbierają od nich [formę] łącznie z materią” (424a-424b). Innymi słowy, rośliny nie mają narządów zmysłu, które by odzwierciedlały kolor, dźwięk, zapach i inne właściwości środowiska otaczającego, nie wstępując z nimi w bezpośrednie współdziałanie. Rozumiemy, że Arystotelesowi brakowało wiedzy o układzie nerwowym; opierając się bowiem na nim, mógłby ściślej określić granicę między rośliną i zwierzęciem. Jednak zupełnie adekwatnie kompensuje brakującą wiedzę właściwościami dodatkowymi, w których postaci występują pierwotny dotyk z *pożądaniem*, *dążeniami* i inną fenomenologią, wchodzącymi w jego skład i otwierającymi pierwszy krąg sfery emocjonalno-motywacyjnej.

Aby wprowadzić jasność w terminologię używaną przez Arystotelesa, jeszcze raz zaznaczymy, że odnosi się on do zmysłu wzroku, słuchu, węchu, smaku i dotyku. Przy tym zmysł dotyku będący wtórnym, tj. „nie doświadczając oddziaływania razem z materią”, różni się od pierwotnego dotyku, tzn. pobudliwości, która bazuje na bezpośrednim, materialnym współdziałaniu, a nie na prostym kontakcie, w którym przeważa specyficzny dla niego komponent.

Przechodząc od analizy rodzajów zmysłu i ich narządów do spostrzeżenia właściwości ogólnych, tj. percepcji, Arystoteles pisze: „Niemożliwe jest też, aby

istniał jakiś specjalny organ zmysłowy dla wspólnych [przedmiotów zmysłowych], tj. takich, jak ruch, spoczynek, kształt, wielkość, liczba, jednostka, które konsekwentnie postrzegalibyśmy tylko przypadłościowo każdym zmysłem własnym – ponieważ to wszystko postrzegamy za pośrednictwem ruchu, na przykład wielkość za pośrednictwem ruchu, a konsekwentnie i kształt, ponieważ kształt jest szczególnym rodzajem wielkości; rzecz w spoczynku [postrzegamy] przez to, że się nie rusza, liczbę przez negację ciągłości i własne [charakterystyczne] przymioty, bo każdy zmysł postrzega jeden [przedmiot zmysłowy]. Jasno stąd widać, że jest niemożliwe, aby istniał specjalny zmysł do postrzegania jakiegokolwiek spośród tych [przedmiotów wspólnych], na przykład ruchu. W tym bowiem przypadku postrzegalibyśmy je tak samo, jak teraz postrzegamy słodycz za pomocą wzroku (to ostatnie dlatego [jest możliwe], że posiadamy zmysły do postrzegania obu rzeczonych [przedmiotów], dzięki czemu jednocześnie postrzegamy je, gdy przypadkiem spotkają się [w jednej rzeczy]). W przeciwnym razie postrzegalibyśmy [przedmioty wspólne] tylko przypadłościowo, tak mianowicie, jak postrzegamy na przykład syna Kleona, nie o ile jest on synem Kleona, lecz o ile jest on czymś białym. To zaś, że jest synem Kleona, jest czymś zgoła przypadkowym dla koloru białego” (425a). Przejście więc od odrębnych rodzajów zmysłów do odzwierciedlenia całego, tj. faktycznego spostrzegania przedmiotów, Arystoteles uzasadnia przez pojęcie ruchu: „spostrzegamy za pośrednictwem ruchu”. Mówiąc językiem współczesnym, ruch jest czynnikiem integrującym obrazy zmysłów w obraz spostrzeżenia, co zupełnie odpowiada współczesnym poglądom. Chociaż Arystoteles pisze, że „spostrzegamy”, z kontekstu widać, że obrazy spostrzeżenia odnosi także i do jestestw zwierzęcych.

Analizując zdolność wyobraźni (obraz rzeczywistości w nieobecności przedmiotu odzwierciedlonego), Arystoteles rozpatruje etymologię tego słowa: „A ponieważ wzrok jest najwybitniejszym zmysłem, dlatego wyobraźnia [φαντασία] używała swą nazwę od światła [φάος], bez światła bowiem jest niemożliwe widzenie [...] Dzięki tej okoliczności, że wyobrażenia trwają [w osobniku] i są podobne do postrzeżenia, zwierzęta wykonują pod ich wpływem wiele czynności; jedne ponieważ brak im rozumu, drugie ponieważ ich rozum jest niekiedy przyćmiony namietnością, chorobami lub snem jak to ma miejsce u ludzi” (429a). We współczesnej psychologii zdolność zapamiętywania i używania obrazu przeszłej rzeczywistości nazywa się pamięcią, odzwierciedleniem albo wyobraźnią reprodukcyjną.

Rozpatrując wszystkie możliwe dowody przynależności zdolności wyobrażenia do jestestw zwierzęcych i ludzkich, Arystoteles ostatecznie wnioskuje: „Tymczasem spośród zwierząt niektóre posiadają wyobraźnię, nie mają jednak rozumowego poznania” (428a). Przy tym głównym kryterium przynależności jakiegokolwiek zdolności duszy do jestestw ludzkich jest u Arystotelesa właściwość bycia nie tylko prawdziwym, jak to ma miejsce ze zmysłami, ale i fałszywym. Logiczne znaczenia prawdy i fałszu należą się według Arystotelesa tylko tym zdolnościom duszy,

w których obecne są *proste i przeciwne* punkty widzenia, do których należą mniemanie, rozmyślenie i inne zdolności duchowe.

Trzecim typem duszy według Arystotelesa są jestestwa ludzkie. Aby jasno odróżnić duszę ludzką od zwierzęcej, myślenie od spostrzegania zmysłowego, Arystoteles jeszcze raz sumuje wszystko, co dotyczy jestestw zwierzęcych: „[...] postrzeganie właściwych przedmiotów zmysłowych jest prawdziwe lub zawiera najmniejszą dozę błędu; na drugim miejscu idzie postrzeżenie tego, co łączy się przypadłościowo z przedmiotem właściwym zmysłów. I tu już zjawia się możliwość popełnienia błędu; co do tego bowiem, że coś jest białe, nie można się mylić; lecz czy to białe jest tą lub ową rzeczą, tu już można się mylić. Na trzecim miejscu przychodzą postrzeżenia wspólnych właściwości towarzyszących właściwościom przypadłościowym, do których przynależą właściwości specjalne [kolor itp.]; mam na myśli na przykład ruch i wielkość kwantytatywną, które przypadłościowo łączą się z przedmiotami zmysłów [własnych]. Co do nich właśnie najłatwiej zdarza się błąd w poznaniu zmysłowym” (428b).

Początkowym etapem przejścia od duszy zwierzęcej do duszy ludzkiej jest zdolność wyobrażenia: „[...] zmysł jest zawsze obecny, wyobraźnia nie [zawsze]. Gdyby aktualna wyobraźnia była identyczna ze zmysłem aktualnym, wszystkie zwierzęta mogłyby posiadać wyobraźnię” (428a). Dodaje jeszcze: „Wyobraźnia bowiem jest czymś różnym zarówno od postrzegania, jak od myślenia, chociaż nie powstaje ona niezależnie od postrzegania, jak znów bez niej nie ma mniemania. Jednak to, że wyobrażenie nie jest identyczne z mniemaniem, jest rzeczą oczywistą” (427b). Innymi słowy, rola wyobraźni na tym polega, że odrywa się ono od obiektu odzwierciedlonego i przez ten odryw staje się dowolnym, niezwiązanym parametrami „tutaj” i „teraz”. Jednak rozlicza się ono za to możliwą nieadekwatnością obrazu obiektu: „[Wyobraźnia] jednak nie należy do rzędu tych zdolności, które są zawsze w prawdzie, jak wiedza i rozumowe poznanie. Istnieją bowiem także i fałszywe wyobrażenia” (428a).

Określiwszy, czym wyobraźnia różni się od zmysłu, Arystoteles pokazuje, czym wyobraźnia różni się od początkowych form myślenia. „Pozostaje nam zatem jeszcze do rozpatrzenia, czy [wyobraźnia] jest identyczna z mniemaniem, ponieważ mniemanie może być zarówno prawdziwe, jak fałszywe. [...] Ale mniemaniu towarzyszy wiara [przekonanie o prawdzie], ponieważ jest niemożliwe, aby ten, kto ma o czymś mniemanie, nie wierzył w to, co mu się wydaje [prawdziwe]. Otóż żadne spośród zwierząt nie ma wiary, lecz wiele z nich posiada wyobraźnię” (428a). Dodaje jeszcze: „Jest zatem jasne, że wyobraźnia nie może być ani mniemaniem złączonym z postrzeżeniem, ani mniemaniem, uzyskanym przez postrzeżenie, ani wreszcie syntezą mniemania i postrzeżenia” (428a). Wynika stąd wniosek, że Arystoteles z jednej strony stawia wyobraźnię wyżej od zmysłu (skoro nie jest ono przywiązane do obiektu odzwierciedlonego), a z drugiej pozbawia wyobraźnię właściwości myślenia, dlatego jest ono początkowym etapem przejścia od duszy zwierzęcej do duszy ludzkiej.

Wskazując na osobną rolę wyobraźni w rozwoju myślenia, Arystoteles pisze: „Co się tyczy myślenia, to jest ono czymś różnym od postrzeżenia; jednak, jak się zdaje, jest ono złożone z wyobrażenia i mniemania. Dla tej to racji wypada nam najpierw określić naturę wyobraźni, a potem omówić mniemanie. Jeśli wyobraźnia jest tym, przez co – jak powiadamy – powstaje w nas jakiś obraz (używając tego słowa nie w znaczeniu metaforycznym [lecz właściwym]), to czy jest ona jakąś szczególną władzą, czy nawykiem w stosunku do wyobrażeń, i za pomocą niej wypowiadamy sądy o rzeczach, dosiegamy prawdy lub błądzimy? Takimi są spostrzeganie, mniemanie, wiedza, rozum” (427b-428a). Dopełniając listę zdolności, podaną tu za Arystotelesem „zdolnością wyobraźni”, dostajemy następującą kolejność *władz*: zmysł, spostrzeganie, wyobraźnia, mniemanie, poznanie, rozum.

Etapem kolejnym za wyobraźnią są nazwane wyżej formy myślenia. „Z tego jasno wynika, że postrzeganie i praktyczne myślenie nie są tym samym. Pierwsze jest udziałem wszystkich zwierząt, drugie tylko nielicznych. Również myślenie teoretyczne nie jest identyczne z postrzeżeniem; mam na myśli myślenie, w którym znajdujemy prawdę i fałsz; prawda w rozsądku, wiedzy i uzasadnionym mniemaniu; fałsz w tym, co jest im przeciwne; postrzeganie bowiem specjalnych przedmiotów zmysłowych [barwy, dźwięku itd.] jest zawsze prawdziwe i przysługuje wszystkim zwierzętom, natomiast myślenie może być również fałszywe i nie przysługuje żadnemu jestestwu pozbawionemu rozumowi” (427b). W cytacie podanym wcześniej Arystoteles pisze o mniemaniu, pojmując pod tym słowem stwierdzenie, w którego prawdziwość osoba wierzy. Przy tym sam fakt wiary, fakt istnienia stwierdzenia w postaci sądu – dopuszcza myśl, że podane mniemanie może być i błędnym, fałszywym, tj. nie odpowiadać rzeczywistości. Obecność tych dwóch znaczeń logicznych: prawdy i fałszu, Arystoteles uważa za nieodłączną cechę duszy ludzkiej.

Na tym zakończmy przedstawienie typów, a zarazem i kolejności, dusz i władz w traktacie *O duszy*. Reasumując rezultaty przeprowadzonej analizy, wystarczy wskazać na schemat rozwoju będący podstawą traktatu oraz na wynikającą z niego typologię duszy i jej władz-zdolności. Dodatkowo należy zaznaczyć, że Arystoteles zostawia ją otwartą, dopuszcza możliwość jej rozszerzenia od dołu, co właśnie odbyło się w biologii. Zostawia on także możliwość rozszerzenia jej również z góry, co wydaje się dzisiaj pojęciem fantastycznym, a w czasach Arystotelesa po prostu niemożliwym. „Niektóre zwierzęta posiadają ponadto władzę poruszania się w miejscu, a jeszcze inne władzę myślenia i rozum, na przykład ludzie i jeśli istnieje jakieś inne jestestwo podobne do nich lub *od nich wyższe* [kursywa moja – Y.K.]” (414b).

Rozwój skutkiem pochodzenia

Przeprowadzona analiza traktatu *O duszy* potwierdza, że:

a) władze-zdolności pochodzą z niższych form w taki sposób:

$$W_{i+1} = W_i * V_{i+1}$$

b) zaś jestestwa pochodzą w następujący:

$$S_{i+1} = S_i + W_{i+1}.$$

Inaczej mówiąc, powstawanie nowej władzy-zdolności powoduje powstawanie nowego jestestwa, stąd nasuwa się pytanie – jak z tej kolejności ewolucyjnej powstaje rozwój? Albo w inny sposób – jak z filogenezy powstaje ontogeneza?

Od razu trzeba powiedzieć, że ten wzór Arystotelesa [*jestem tylko tłumaczem – przyp. Y.K.*] nie zawiera w sobie odpowiedzi na to pytanie. Jednak bardzo chciałoby się do niego dojść. Aby to zrobić, przypuśćmy, że przyrost V_{i+1} jest przejściem do nowego poziomu organizacji materii. Warunkiem powstawania ontogenezy, tzn. życia osobnika, jest dziedziczenie historii pochodzenia (nukleinowy poziom organizacji). Rodziciel przekazuje potomkowi komórkę-starter z nagraniem w genetycznym materiale historią własnego pochodzenia. Historia ta nie jest żywą istotą, jest tylko szkicem, na podstawie którego starter tworzy halę montażową, w której buduje się nowy osobnik. Ten proces nazywa się rozwojem, stąd jest on też ewolucją, ale już wtórną, odbywającą się w warunkach ułatwionych ponieważ:

- a) jest program pochodzenia, a zatem nie trzeba go szukać,
- b) otoczenie jest zupełnie sprzyjającym tej wtórnej ewolucji,
- c) liczba konkurentów zmniejszyła się w dużym stopniu.

Jeśli chodzi o prawo biogenetyczne, jak widzimy, nie występuje ono jako osobne prawo, ale jako ogólne prawo rozwoju, które doprowadzi do pewnego poziomu organizacji, w ramach którego powstaje wtórna ewolucja nazywana rozwojem.

Zakończenie

Przeprowadzona tutaj analiza traktatu *O duszy* Arystotelesa jednoznacznie pokazuje, że procesy psychiczne, stany i właściwości pojmowane były przez niego wyłącznie w płaszczyźnie ewolucyjnej. Jednak współczesna psychologia twierdząca, że wywodzi się z traktatu *O duszy*, w dziwny sposób utraciła jego główny walor – ideę pochodzenia. Właśnie przez to można wyjaśnić jej amorficzność, bezstrukturalność, beczynność. Zatem główne hasło powinno brzmieć: aby tchnąć życie we współczesną psychologię, trzeba wrócić do idei pochodzenia, dopiero wtedy w psychologii urzeczywistni się to, o czym pisał Wygotski – w miejsce „normalnej

psychologii dorosłego człowieka” powstanie rzeczywiście ogólna, wyjaśniająca psychologia.

Literatura

1. Аристотель (1975). О душе. W: *Аристотель. Сочинения в 4-х томах*. Том 1. Москва: Мысль.
2. Aristotle (2007). *On the Soul*. Translated by J.A. Smith. South Australia: University of Adelaide.
3. Aristotle (2008). *On the Soul*. Translated by D. Hicks, R.D. Hicks. Cambridge: University Press.
4. Arystoteles (1972). *O duszy*. Przełożył, wstępem, komentarzem i skorowidzem opatrzył P. Siwek. Warszawa: PWN.

Lidia Łysiuk, Helena Bogdan
Uniwersytet Państwowy w Brześciu

Typy samorefleksji białoruskich studentów

Types of self-reflection of Belarusian students

Streszczenie

Samorefleksja jest zdolnością dystansowania się w stosunku do samego siebie, dzięki temu człowiek staje się podmiotem i przedmiotem poznania własnych myśli, uczuć, relacji; takie poznanie jest nakierowane na uporządkowanie zarówno własnych treści psychicznych, jak i uświadamianie sobie podstaw własnych czynów i myśli (Wygotski 1983). Celem przedstawionego badania jest wyjaśnienie tego, jakie rodzaje samorefleksji istnieją w wieku młodzieńczym. W badaniach wzięło udział 130 studentów w wieku od 17 do 23 lat. Posłużono się kwestionariuszem samorefleksyjności Karpowa oraz metodami skierowanymi na badanie jakościowych aspektów procesów samorefleksji. Analiza uzyskanych wyników pozwoliła wyodrębnić cztery typy samorefleksji (opisowy, społeczno-psychologiczny, społeczno-osobowościowy, osobowościowy), które mogą być rozpatrywane jako stopnie rozwoju tej właściwości psychicznej. Pokazano, że w latach młodzieńczych liczba osób mających bardziej rozwinięte typy samorefleksji znacznie wzrasta. Okazało się, że osoby mające doświadczenie przeżycia wyboru moralnego demonstrują najwięcej rozwinięte procesy samorefleksji.

Summary

Self-reflection is an ability to distance from one's self allowing person to become at the same time object and subject of the cognition of own thoughts, feelings, relations. Such cognition is directed towards bringing order to one's psychic issues, as well as understanding of the foundations of own actions and thoughts (Wygotski 1983). The aim of this research is to explain, which types of self-reflection exist in adolescence. The research engaged 130 students aged from 17 to 23 years. We have used the Karpov's questionnaire of self-reflection and methods directed to the study of qualitative aspects of self-reflection processes. The analysis of the acquired results allowed to define four types of self-reflection (descriptive, social-psychological, socio-personal, personal), which can be perceived as the levels of development of this psychic characteristic. It was shown that during the adolescent years the number of persons presenting more developed types of self-reflection, grows significantly. It was indicated that persons having the experience of making moral choices demonstrate the most developed processes of self-reflection.

Słowa kluczowe: samorefleksja, podmiot, przedmiot poznania, badanie jakościowe

Keywords: self-reflection, subject, object of the cognition, qualitative study

Wstęp

Pojęcie *samorefleksja* pojawiło się i rozwijało w ramach filozofii. Oznaczało proces zastanawiania się człowieka nad tym, co się dzieje w jego samoświadomości (Kartezjusz 1989, Locke 1985, Fichte 1993, Hegel 1975 i in.). W psychologii badanie samorefleksji zaczęło się od W. Jamesa, chociaż on faktycznie nie używał tego pojęcia. Dla zrozumienia psychologicznej istoty samorefleksji ważne jest jednak podkreślenie jego podwójnej natury samoświadomości, czyli Ja poznawanego (przedmiot) i Ja poznającego (podmiot). James wyodrębnił również parametry analizy Ja poznawanego: Ja fizyczne, Ja społeczne i Ja duchowe. Jeżeli chodzi o Ja poznające, które cechuje się poczuciem aktywności wewnętrznej skierowanej na kombinację różnych treści świadomości, na związkiwanie „odleglejszych elementów osobowości” to – według Jamesa (2003) – jest ono złożonym obiektem do badania (James 2003). Prawdopodobnie właśnie ta okoliczność doprowadziła do tego, że późniejsze badania samoświadomości w psychologii poszły w kierunku zgłębiania wiedzy o różnych aspektach Ja poznawanego albo, jak określa się to dzisiaj, obrazu Ja człowieka.

Największa ilość prac naukowych analizujących powyższe zagadnienie jest związana z badaniem uczenia się, w ramach którego rozwija się zdolność uświadamiania sobie własnych procesów psychicznych, a mianowicie: myślenia, pamięci, uwagi. Według psychologii zachodniej taka zdolność nazywa się metakognicją albo metapoznaniem. W psychologii radzieckiej jest ona oznaczona jako *samorefleksja intelektualna*.

W ostatnich latach zainteresowanie badaniem procesów samopoznania i samorozwoju człowieka wyraźnie wzrosło, w wyniku czego wzrosła ilość prac zawierających zarówno analizę teoretyczną, jak i badania empiryczne większego zasięgu procesów samorefleksyjnych.

Określenie pojęcia samorefleksji w psychologii

Charakteryzując samorefleksję, badacze zgodnie wskazują na jej główną cechę: zdolność dystansowania się w stosunku do samego siebie (*samoodsuniecie się* – według Frankla, *zdolność do zajęcia określonej pozycji wobec samego siebie* – według Wygotskiego, *zdolność do wyjścia z bezpośredniego bytowego toku życia, zdolność do przeniesienia się w myślach poza niego* – według Rubinsztejna). Dzięki temu pojawia się poczucie podmiotowości (wewnętrznej aktywności) albo kontroli nad sobą i własnym życiem. Zajęcie takiej pozycji myślowej wobec siebie czyni wewnętrzny świat człowieka przedmiotem poznania jego własnych myśli, uczuć, relacji (Jarymowicz 2008, Karpow 2003, Kajaszewa 2006, Rubinsztein 2003, Hajajnen 2005). Celem takiego poznania jest uporządkowanie zarówno własnych treści psychicznych, jak i uświa-

damianie sobie podstaw własnych czynów i myśli (Wygotski 1983, s. 123). Samorefleksja pozwala zatem podmiotowi patrzeć nie tylko na siebie, lecz i wewnątrz siebie.

Dla zrozumienia istoty procesów samorefleksji należy zwrócić uwagę na warunki, w których pojawia się konieczność zwracania się do nich. Samorefleksja jako uświadomione uporządkowanie świata wewnętrznego nie jest bowiem procesem automatycznym, który towarzyszy całej działalności człowieka. Psychologowie są zdania, że zwrócenie się do swojego świata wewnętrznego pojawia się w sytuacjach rozerwania, zakłócenia różnych relacji życiowych, motywów, wartości. Procesy samorefleksji mogą być więc ujawnione w sytuacjach, kiedy człowiek spotyka się z koniecznością dokonania „znaczącego, dotyczącego osobowości wyboru” (Wasiluk 1984), podjęcia własnej decyzji (Rubinsztejn 2003, Abulchanowa 2001 i in.). Wasiluk (1984) stwierdza, że znaczący, dotyczący osobowości wybór to taki wybór, który po pierwsze – człowiek oceni jako znaczący i ważny, a po drugie – istotnie wpływa na jego dalsze życie. Zatem w sytuacjach rozerwania, zakłócenia różnych relacji życiowych, motywów, wartości możliwe staje się wyjaśnienie, czy człowiek zwraca się do samego siebie jako do istotnego warunku wyboru.

Wielu autorów podkreśla, że poznanie samego siebie realizuje się przez zestawienie badanej treści z już istniejącą zawartością samoświadomości, która występuje jako swoisty punkt odniesienia dla poznania samego siebie albo jako układ współrzędnych pozwalający uporządkować własne myśli i uczucia (Bratuś 2000, Frankl 1990, Jarymowicz 2008, Rubinsztejn 2003, Wasiluk 1984 i in.). Taką merytoryczną treścią mogą być własne przekonania, wartości, zasady, czasowe mierzenia obrazu Ja, a także oceny i opinie innych osób. Na podstawie tego badacze wyodrębniają różne rodzaje samorefleksji.

Wielu autorów zgodnie z kryterium czasu rozróżnia: samorefleksję aktualną, samorefleksję retrospektywną i samorefleksję prognostyczną (Ginzburg 1988, Karpow 2003, Kajaszewa 2006, Rubinsztejn 2003, Hajajnen 2005). Przy *samorefleksji aktualnej* podmiot analizuje i ocenia samego siebie w świetle bezpośrednio przedstawionej mu konkretnej sytuacji „tu i teraz”. Z reguły wynikiem takiego poznania samego siebie jest opis własnego samopoczucia i emocjonalnych przeżyć. *Samorefleksja retrospektywna* jest skierowana na analizę samego siebie z punktu widzenia dokonanych w przeszłości czynów, a także mających miejsce wydarzeń (przedmiotem analizy są motywy własnego postępowania w przeszłości, przyczyny popełnionych błędów, konsekwencji dla obrazu Ja w związku z sytuacją aktualną). Osoba z *samorefleksją prognostyczną* zastanawia się nad własnymi myślami, uczuciami, relacjami, biorąc pod uwagę przyszłą działalność. Samorefleksja prognostyczna ujawnia się również w procesach planowania.

Opierając się na tym, co jest kryterium dla zrozumienia samego siebie (oceny i opinie innych ludzi albo własne zasady i wartości, uświadomione sobie i zaakceptowane), wyodrębnia się jeszcze dwa rodzaje samorefleksji – samorefleksję społeczno-psychologiczną i samorefleksję osobowościową (Abulchanowa 2001, Wasiluk 1984, Ginzburg 1988 i in.). Przy *samorefleksji społeczno-psychologicznej* analiza

przez człowieka samego siebie i jego samoocena są dokonywane na podstawie ocen innych ludzi, realnych albo umownych. Podstawą tego rodzaju samorefleksji jest umiejętność wyobrażania siebie na miejscu innej osoby oraz mechanizmy projekcji, identyfikacji, empatii. *Samorefleksja osobowościowa* to proces nadania sensu własnemu życiu (Wasiluk 1984, Ginzburg 1988), wynikiem którego jest uświadamianie sobie osobistych motywów i wartości (Stolin 1983).

Wymienione wyżej rodzaje samorefleksji w swoich charakterystykach treściowych wykazują związek z poziomami rozwoju samoświadomości, których dotyczą (Stolin 1983). Określone rodzaje samorefleksji można więc rozpatrywać jako etapy jej rozwoju. Istniejące w dziedzinie psychologii rozwojowej badania wskazują na to, że przedszkolaki intensywnie przejmują społeczne kryteria oceny samego siebie (przede wszystkim własnego zachowania), rozwija się u nich decentracja, identyfikacja, empatia, które – jak już zaznaczyliśmy – są psychologicznymi mechanizmami samorefleksji społeczno-psychologicznej. W pierwszych latach nauki dzieci zaczynają kształtować samorefleksję intelektualną, jako umiejętność uświadamiania sobie własnych procesów psychicznych w kontekście rozwiązywania konkretnych zadań szkolnych. Kształtowanie samorefleksji intelektualnej dokonuje się zatem drogą przyswajania wypracowanych wzorów i kryteriów oceny powodzenia lub niepowodzenia w wykonywaniu zadań. Samorefleksja osobowościowa, zdaniem badaczy, pojawia się w okresie dojrzewania (Dragunowa 1972, Kon 1978, Prichożan 2000), a jej rozwój trwa też w wieku młodzieńczym. Wskaźnikiem pojawienia się dojrzałej samorefleksji osobowościowej jest zdolność do samookreślenia oraz rozwinięta wola (Kajaszewa, Krawcow 2006).

Jednocześnie można przypuścić, że samorefleksja młodych ludzi nie jest wyłącznie samorefleksją osobowościową, lecz składa się z różnych jej rodzajów. W związku z tym celem przedstawionego badania jest wyjaśnienie tego, jakie rodzaje samorefleksji istnieją w wieku młodzieńczym i jak rozwijają się one w tym okresie u współczesnych studentów.

Metodologia badań własnych

Badania empiryczne opierają się na idei współczesnego rosyjskiego psychologa A.W. Karpowa (2003), którego zdaniem operacjonalizacja pojęcia *samorefleksja* wymaga analizy rzeczywistości psychicznej jednocześnie jako wyjątkowej dla człowieka swoistej właściwości, jako stanu uświadomienia sobie czegoś, oraz jako procesu przedstawienia psychice jej własnej treści. Zgodnie z tym podejściem został opracowany i wystandaryzowany kwestionariusz samorefleksyjności, za pomocą którego można ocenić poziom rozwoju samorefleksji jako właściwości charakteryzującej się dwoma wymiarami. Pierwszy wymiar wskazuje na to, czy osoba ocenia siebie zgodnie z opinią innych ludzi, czy według własnych warto-

ści i przekonani. Drugi wymiar pozwala opisać samorefleksję według kryterium czasu. Kwestionariusz składa się z 27 itemów i każdy z nich badany ocenia ze względu na to, na ile się z nim zgadza. Każdy item zawiera opisy zachowań, które – zdaniem autora – świadczą o włączonych procesach samorefleksji. Uzyskane ilościowe wskaźniki pozwalają określić indywidualny poziom samorefleksji jako właściwości psychicznej.

Dla określenia właściwości samorefleksji młodych ludzi, wraz z kwestionariuszem Karpowa pozwalającym oszacować poziom rozwoju samorefleksji, zostały zastosowane metody skierowane na badanie jakościowych aspektów procesów samorefleksji. Wyszliśmy z założenia, że procesy samorefleksji włączają się w regulację działalności życiowej człowieka w sytuacji nieokreślonej, w sytuacji pojawienia się sprzeczności wewnętrznych. W celu zbadania tego zjawiska wykorzystaliśmy projekcyjną metodę TAT, w której są przedstawione takiego rodzaju sytuacje. Z 20 kart wybrano trzy, w których w największym stopniu są przedstawione sytuacje wyboru, a także czystą kartę.

Dodatkowo interesowało nas, czy młodzi ludzie posługują się refleksją nad sobą jako koniecznym elementem podejmowania decyzji w sytuacjach zakłócenia. W badaniach pilotażowych studenci mieli za zadanie opowiedzieć o jakiejś osobistej sytuacji związanej z wyborem. Jednak na takie polecenie często padały odpowiedzi – formalne albo stereotypowe. Wobec tego opracowano pytania pośrednie dotyczące subiektywnego doświadczenia wyboru życiowego: „Czy *Pani (Pan)* miała (miał) w swoim życiu jakieś zasady, które *Pani (Pan)* porzuciła (porzucił)?”, „Czy w *Pani (Pana)* życiu zdarzały się takie sytuacje, gdy *Pani (Pan)* naruszyła (naruszał) własne zasady?”.

W badaniach wzięło udział 130 młodych ludzi w wieku od 17 do 23 lat. Wśród nich byli studiumujący na uniwersytecie w Brześciu (płeć: 38 – mężczyźni, 39 – kobiety, razem 77 osób), a także studenci college'u łączności (płeć: 26 – mężczyźni, 27 – kobiety, razem 53 osoby). Wszyscy badani zostali podzieleni na trzy grupy wiekowe: 17-18 lat (27 mężczyzn, 28 kobiet), 19-20 lat (25 mężczyzn, 26 kobiet) i 21-23 lat (13 mężczyzn, 11 kobiet). Starsza grupa wiekowa składa się tylko ze studentów uniwersytetu, ponieważ wśród studentów college'u nie było osób tej grupy wiekowej. Badanie było przeprowadzane indywidualnie.

Analiza wyników badań

Wyniki uzyskane za pomocą kwestionariusza Karpowa pokazują, że 28,3% młodych ludzi charakteryzowało się niskim poziomem samorefleksji, 59,6% miało średni poziom samorefleksji, a 12,2% studentów prezentowało wysoki poziom rozwoju tej właściwości psychicznej. Dodatkowo zauważono, że już przy wypełnieniu kwestionariusza badani zachowywali się w różny sposób: jedna grupa robiła to bardzo

szybko (5-7 minut), bez dłuższego zastanowienia się nad odpowiedzią; druga grupa badanych wypełniała kwestionariusz w ciągu około 30 minut. Zdaniem Karpowa, im bardziej jest rozwinięta zdolność samorefleksji, tym więcej czasu potrzebuje człowiek, żeby wykonać nieokreślone i niezwykle dla niego zadanie. Potwierdza to fakt, że 12 młodych ludzi, którzy bardzo szybko wypełnili kwestionariusz, odmówiło udziału w dalszych (wśród nich 7 osób miało niski poziom samorefleksji, a 5 osób średni). Były to osoby najmłodsze z całej grupy badanych.

Następna grupa danych zebranych za pomocą TAT pozwala określić jakościowe właściwości procesów samorefleksji. Przy analizie wypowiedzi młodych ludzi przede wszystkim zwracano uwagę na te wyrazy, którymi się posługiwali, oznaczając procesy samorefleksji, przypisywane przedstawionym postaciom. Używano słów opisujących działalność skierowaną na zrozumienie tego, co dzieje się w świecie wewnętrznym, a mianowicie: *zastanawiać się, analizować, porównywać, oceniać, rozważać, wybierać, podejmować decyzję* i in. Okazało się, że 19,2% młodych ludzi przy omówieniu stanów wewnętrznych przedstawionych osób takich wyrazów nie używało.

Kolejny wskaźnik samorefleksji wynika z rozważań studentów o przyczynach zaistniałej sytuacji. Według zebranych danych 44,7% młodych ludzi uważało, że istnieją jakieś zewnętrzne przyczyny utrudniające rozwiązanie trudnej sytuacji: *okoliczności, inni ludzie, brak środków materialnych, niewystarczająca opieka ze strony rodziców, osoby kochanej, społeczeństwa*. Taka pozycja ogranicza możliwości skierowania uwagi człowieka na swój świat wewnętrzny jako ważny warunek zrozumienia tego, co się dzieje.

Ponad połowa studentów (55,3%) wskazała na istnienie u głównych postaci przeszkód wewnętrznych utrudniających realizację zwyczajnych potrzeb, co oznacza, że zwracają oni uwagę na coś, co tkwi w samym człowieku i jest źródłem oraz przyczyną trudnej sytuacji. Na przykład często opisywali występowanie poczucia winy i wyrzutów sumienia, zastanawiali się na tym, czy czyste sumienie, poczucie odpowiedzialności i honoru są ważniejsze niż zaspokojenie potrzeb. Część młodych ludzi stwierdziła, że nie da się zwalczyć poczucia winy i wyrzutów sumienia, inni sądzili, że wyjście z trudnej sytuacji można znaleźć w doznaniu skruchy, gdy człowiek nie tylko prosi o wybaczenie, ale troszczy się o to, żeby w swoim dalszym postępowaniu poprawić to, co się zdarzyło. Według ich opowiadań ten proces towarzyszy zmianom zachodzącym w osobowości, przeobrażaniu zarówno samego siebie, jak i własnej działalności życiowej.

Następnym krokiem w analizie procesów samorefleksji było ustalenie, w jakich parametrach czasowych został przedstawiony obraz Ja głównej postaci, z którą identyfikowali się uczestnicy badania. Dane pokazują, że 10,4% studentów przy opisie wszystkich czterech obrazów z reguły koncentrowali się na *tu i teraz* myśli i przeżyć postaci, opisywali je bez próby zrozumienia wzajemnych relacji i uwarunkowań (np. badany na pytanie, co dzieje się z postacią na czystym arkuszu, odpowiada: *Na pewno, droga do domu. Docieram do domu. Na własne oczy widzę*

ten obraz. Przystanki. Przystanek końcowy... Główna postać odczuwa ulgę. Nauka dobiegła końca. Chce się odpocząć, a potem zabrać się do odrobienia zadania domowego... Zauważa się to, jak dużo ludzi stoi na przystankach. Oni myślą tylko o tym, żeby jak najszybciej dojechać do domu).

Część (18,6%) młodych ludzi, opisując aktualne stany postaci, szuka ich związków z doznanymi w przeszłości stanami wewnętrznymi (samorefleksja *retrospektywna*). Opisy takie najczęściej pojawiały się przy karcie z wizerunkiem cmentarza (np. *Temu człowiekowi jest bardzo ciężko na duszy. Przygnębienie. Ciężar. Nikt nie może mu pomóc. Niestety przywiodło go tutaj. Jest zamknięty w sobie. Poczucie skruchy. Może źle postępował w życiu. Poczucie winy z tego powodu. Prosi o przebaczenie. Pyta samego siebie o to, jak zachowuje się w tym życiu. Co zrobił dobrego i złego?*).

Wypowiedzi 14% studentów świadczą o pojawieniu samorefleksji *prognostycznej*. Mówiąc o sytuacji aktualnej, zaczynali rozpatrywać ją w kontekście przyszłości: analizowali to, co będą robili, planują, przewidują możliwe zmiany w sobie (np. *Coś zmienię w sobie – w stosunku do życia, do ludzi, do świata. Zaczę życie od nowa. Planuję swoje dalsze postępowanie. Obmyślam każdy krok, żeby wcielić to w życie oraz zdaję sobie sprawę z tego, po co to jest potrzebne*).

Ponad połowa młodych ludzi (56,9%), opisując główne postaci, korzystała ze wszystkich trzech parametrów czasu. Przedmiotem ich samorefleksji były przesłanki, motywy i przyczyny tego, co działo się w przeszłości albo przewidywana przyszłość; treść obrazu Ja w przeszłości i w przyszłości, popełnione kiedyś złe czyny, analiza konsekwencji tych albo innych postępów w stosunku do własnego obrazu Ja.

Zestawienie wszystkich właściwości samorefleksji zidentyfikowanych za pomocą TAT pozwoliło wyodrębnić następujące jej rodzaje:

- 11,3% młodych ludzi nie ujawniło żadnych omawianych wskaźników samorefleksji. Przy opisywaniu postaci nie używali słów i zwrotów oznaczających procesy samorefleksji, a tylko wskazywali na obecność emocji i uczuć rodzących się, ich zdaniem, pod wpływem zewnętrznych okoliczności i czynów innych ludzi;
- 32,2% studentów używało wyrazów świadczących o wyodrębnianiu procesów samorefleksji i uświadamianiu sobie istnienia sprzeczności wewnętrznych u głównych postaci. Charakteryzując przeżycia tych postaci, respondenci nie tylko nazywali je, ale próbowali też określić bardziej szczegółowo, porównując z tym, co zdarzyło się w przeszłości albo co może stać się w przyszłości. To świadczy o dążeniu do zrozumienia tego, co się dzieje w świecie wewnętrznym człowieka. Jednocześnie, mówiąc o przyczynach zaistniałej sytuacji i przeżyciach głównej postaci, ta grupa młodych ludzi z reguły nazywała tylko okoliczności zewnętrzne, wiążąc to, co dzieje się w świecie wewnętrznym, z charakterem relacji z innymi ludźmi (np. *Ktoś zdradził i dlatego pojawił się żal do siebie. Straciłem dobrego przyjaciela i dlatego czuję się nieszczęśliwie. W czymś towarzystwie byłoby dobrze, oni nie myślą źle, tak że również nie zastanawiałbym się nad problemami itp.*).

- 56,3% respondentów używało wyrazów świadczących o przebiegu procesów samorefleksji, opisywało wewnętrzne sprzeczności przedstawionych postaci, analizowali ich dynamikę, tj. mówili o stanach wewnętrznych poprzedzających aktualne przeżycia oraz o potencjalnych zmianach w przyszłości. Istotnie ważnym jest to, że uczestnicy badania, pragnąc zrozumieć sprzeczności świata wewnętrznego, poszukiwali stojących za tymi sprzecznościami motywów i wartości (np. *Żałują tylko siebie, szukają szczęścia tylko dla siebie, a należy więcej martwić się o innych itp.*).

Trzecia grupa danych została zebrana przy analizie odpowiedzi na pytania o osobiste sytuacje wyboru młodych ludzi. Te dane pozwalają ujawnić, czy sytuacje wyboru istnieją w doświadczeniu subiektywnym, jakie są ich właściwości jakościowe, a także czy funkcjonują w sytuacjach wyboru procesy samorefleksji.

Wyniki pokazują, że 14% respondentów nie miało subiektywnego doświadczenia przeżyć w sytuacjach, gdy naruszali albo całkiem wypierali własne zasady (np. *Nie było. Nie pamiętam. Nie mam żadnych zasad itp.*). Pozostali badani nazwali takie sytuacje, jednak dokonywane wybory i odpowiednio procesy samorefleksji były jakościowo zróżnicowane. A oto bardziej szczegółowa analiza tego zagadnienia.

Co czwarty student (25,3%) dokonywał wyboru spośród różnych wariantów zachowania w konkretnych okolicznościach zewnętrznych (np. *Dokąd pójść dzisiaj – na Uniwersytet czy na break-dance; Odrobić zadania domowe albo pospacerować; Czy przekraczać prawo ruchu drogowego itp.*). Z reguły podstawy wyboru określonego zachowania nie zostały zwerybalizowane albo mówiono wprost o ich braku (np. *Jestem człowiekiem niepewnym: mogę coś powiedzieć, a potem się rozmyślić. Zawsze postępuję w zależności od sytuacji. Moje zasady ustala matka. Inne osoby zmuszali mnie do złamania moich zasad*). Jest rzeczą oczywistą, że w podobnych sytuacjach wyboru procesy samorefleksji jako zastanawianie się nad sobą nie działają. Młodzi ludzie biernie podchodzą do podjęcia decyzji, często pod wpływem okoliczności zewnętrznych.

Drugi rodzaj wyboru ujawniał się zwykle w przestrzeni stosunków międzyludzkich i był związany z poszukiwaniem odpowiedzi na pytanie, jak należy zachowywać się przy konflikcie różnych interesów i poglądów: mówić prawdę czy nie, zgadzać się z opinią innej osoby czy wdawać się w dyskusję itp. Przy czym, głównym argumentem przy podjęciu decyzji była chęć zachowania *status quo*, uniknięcia konfliktów i kłótni (np. *Staram się być dobra, życzliwie podchodzić do innych ludzi, żeby oni też przyjaźnie stosowali się do mnie. Ustępuję rzadko. Od kiedy spotkałam swego chłopaka jestem bardziej uległa. Inaczej trudno dojść do ładu. Zrozumiem, nie zawsze trzeba być uczciwym. Grupa jest bardzo konfliktowa. Boisz się mówić prawdę*). 28,7% dokonujących takiego wyboru studentów subiektywnie przeżywało występowanie przeciwnych wariantów zachowania, uświadamiało sobie konsekwencje emocjonalne każdego z nich (samorefleksja *prognostyczna*), ale podstawą wyboru było dążenie do komfortu emocjonalnego (wybór gratyfikacji emocjonalnej).

Trzeci rodzaj wyboru można określić jako wybór moralny. 29,4% młodych ludzi, znalazłszy się w kłopotliwej sytuacji, zaczynało zastanawiać się nad przyjętymi przez nich zasadami i normami postępowania, nad różnymi wariantami konsekwencji naruszenia lub przestrzegania tych norm dla ich świata wewnętrznego – samorefleksja prognostyczna, potencjalne Ja (np. *Chciałam dostosować się do człowieka. Teraz już uświadomiłam sobie, że jakkolwiek by się tego próbowało, wyjdzie na jaw to, czego się nie chce. Postanowiłam być otwarta zasadniczo, nie stosować różnych typów samoobrony. To sprawia ból, to nielogiczne, ale to jedyny środek dla mojego rozwoju; Czasami używam ordynarnych wyrazów. Rozumiem, że są inne sposoby, ale... Potem odczuwam winę, że nie jestem zdolny do kontrolowania siebie. Nie zbadałam siebie do końca. Ciągłe nawiedzają mnie myśli, czasem nie mogę zasnąć. Dochodzę do wniosku, że trzeba pracować nad sobą; Myślę o konsekwencjach. Podnieść głos czy nie, być gburem czy nie być, obrazić czy nie sprawiać przykrości, zdradzać albo nie zdradzać. Sumienie podpowiada mi, jakie postępowanie doprowadzi, być może, do ulotnej przyjemności, lecz później przesyje nieznosny ból: wstyd, poczucie winy, rozczarowanie w sobie, na dodatek nie tylko zaostrzenie stosunków, lecz także wyrządzenie szkody osobom bliskim).*

Dla zrozumienia różnic między podstawami wyboru moralnego a wyboru na zasadzie gratyfikacji emocjonalnej można posłużyć się przykładami obu wariantów wyboru w odniesieniu do uczciwości. Wybór gratyfikacji emocjonalnej: *Możliwe, że mogą być takie sytuacje, kiedy nie można skłamać, lecz czasami kłamstwo jest lepszym wariantem. Na przykład, w stosunkach z dziewczyną.* Wybór moralny: *Jestem tak wychowany, że nie wolno kłamać. Czasami jednak to się zdarza. Potem odczuwam wyrzuty sumienia. Przeżywam, czuję się nieswojo. Rozważam, proszę o przebaczenie.* Badania potwierdzają, że w dokonywaniu wyborów moralnych najbardziej intensywnie rozwijają się procesy samorefleksji skierowane na harmonizowanie i porządkowanie sprzecznych stanów wewnętrznych.

Następnym krokiem w analizie wyników było porównanie różnych aspektów samorefleksji właściwej dla każdego badanego celem określenia typu samorefleksji. Zatem rodzaj samorefleksji był określany na podstawie integralnego wskaźnika poziomu rozwoju refleksyjności, szczególnych cech procesów refleksyjnych, występujących w sytuacjach wyboru i przy opisach kart TAT.

Na wstępie należy podkreślić fakt, że wyniki 4,2% uczestników badań okazały się na tyle wewnętrznie sprzeczne, że nie można było ich zaliczyć do jakiegokolwiek z wyróżnionych kategorii. Natomiast współwystępowanie określonych charakterystyk u pozostałych respondentów pozwoliło wyróżnić cztery typy samorefleksji.

Pierwszy typ samorefleksji okazał się właściwy dla 7,6% młodych ludzi. Z reguły mają oni niski integralny wskaźnik refleksyjności. Zgodnie z poglądami Karpowa oznacza to brak rozwoju zdolności rozumienia zarówno świata wewnętrznego innej osoby, jak i swoich własnych stanów psychicznych. Młodzi ludzie należący do tej grupy wykazują subiektywną niewrażliwość w sytuacjach wyboru, tzn. w takich sytuacjach, w ramach których istnieje konieczność wglądu do

własnego świata wewnętrznego. Takie sytuacje albo w ogóle nie są obecne w ich świadomości, albo, w innym wypadku, są przedstawione jako wybór sytuacji między dwiema opcjami zachowania, bez zwrócenia się ku psychologicznym podstawom danego wyboru, bez przeżywania tego, że jest się podmiotem takiego wyboru. Własny świat wewnętrzny odpowiednio jest przedstawiony w samoświadomości tylko na poziomie wyszczególnienia uczuć i myśli, bez jakichkolwiek prób wyjaśnienia przyczyn ich pojawienia się i bez refleksji nad tym, jakie zmiany mogą nastąpić w przyszłości w samym człowieku (opis własnego samopoczucia). Taki stan rzeczy uwarunkowany jest również tym, że ludzie o określonych wyżej cechach samorefleksji łączą przyczyny swoich przeżyć wyłącznie z okolicznościami zewnętrznymi i zachowaniem innych ludzi. Jest oczywiste, że takiego rodzaju samorefleksja nie może zapewnić samokontroli własnego zachowania nawet w konkretnej sytuacji. Taki typ samorefleksji możemy nazwać jako *opisowy*.

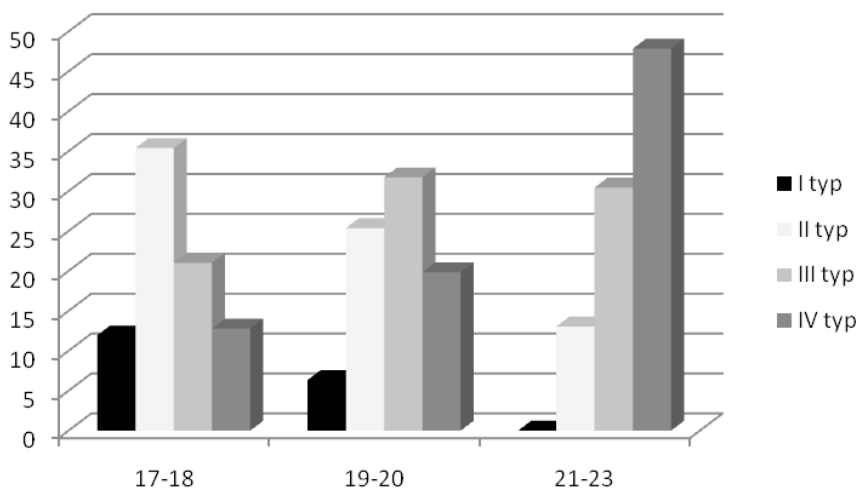
Większość przedstawicieli **drugiego typu** (30,5% badanych) charakteryzuje się średnim poziomem rozwoju samorefleksji, co może świadczyć o pojawieniu się zainteresowania światem wewnętrznym innej osoby, a także własnymi stanami psychicznymi. Młodzi ludzie zaczynają używać słów określających procesy samorefleksji i często wskazujących na uświadomienie sobie obecności w ich świecie wewnętrznym sprzecznych uczuć. Głębsze opisanie stanów wewnętrznych świadczy o pogrążeniu się w rozmyślaniach dotyczących bieżącej działalności. W swoich refleksjach mogą oni także zwracać się do różnych aspektów własnego Ja w przeszłości i/lub planowania własnej przyszłości, myślenia o perspektywach i sposobach samorozwoju, co świadczy o obecności samorefleksji retrospektywnej i prognostycznej. Jednocześnie taki rodzaj samorefleksji wciąż charakteryzuje się dominowaniem wyboru sytuacyjnego i poszukiwaniem wyjaśnień procesów wewnętrznych w świecie zewnętrznym: w charakterze stosunków z innymi ludźmi, w ich ocenach zachowania i osobowości, ich potencjalnych reakcjach na te czy inne działania. Ze względu na to, że procesy samorefleksji są tutaj dość blisko związane z kontekstem stosunków z innymi ludźmi, taki typ samorefleksji możemy określić jako *społeczno-psychologiczny*.

Do **trzeciego typu** należy 32,2% badanych. Większość z nich ma średni poziom samorefleksji. Ich werbalizacje świadczą o uświadomieniu sobie sposobów reagowania, ukierunkowanych na uaktywnienie wewnętrznej treści psychicznej, o korzystaniu z różnych czasowych parametrów *obrazu Ja*, o rozumieniu właściwości psychologicznych innych osób. W odróżnieniu od drugiego typu samorefleksji, młodzi ludzie reprezentujący trzeci typ sądzą, że istnieją wewnętrzne podstawy i źródła trudności życiowych, którym trzeba nadać nowy sens i które należy pokonać – poczucie winy, wstydu, zaniedbane obowiązki itp. Studenci zaczynają analizować motywy i wartości leżące poza takimi przeżyciami. Uświadamiają sobie istnienie przeciwstawnych wariantów zachowania, czyli konieczność dokonywania wyboru, a głównym argumentem dla tego wyboru jest komfort emocjonalny, dążenie do osiągnięcia stanu pomysłowości wewnętrznej i uniknięcia

konfliktów w stosunkach z innymi ludźmi. Taka pozycja ogranicza możliwości procesów refleksyjnych w porządkowaniu świata wewnętrznego. Ten typ samorefleksji można określić jako *społeczno-osobowościowy*.

Młodzi ludzie należący do **czwartego typu** samorefleksji (25,4%) posiadają średni i wysoki poziom refleksyjności. W sposób dość rozwinięty opisują stan wewnętrzny i procesy samorefleksji, skierowane na nadanie sensu tym stanom, ich analizę i uporządkowanie. Bieżące przeżycia rozważają przez zestawienie ich z obrazem *Ja* w przeszłości, a także z ewentualnymi przyszłymi zmianami w sobie. Wynikiem takiej analizy jest zrozumienie właściwych sobie sprzeczności i wartości, a także podjęcie na podstawie tego określonych decyzji: *Sklamiałem, ale jestem uczciwym człowiekiem, tak że trzeba przyznać się do winy*. Decyzje te mają wymiar moralny. Taki rodzaj samorefleksji zapewnia nie tylko samokontrolę w zachowaniu, ale również procesów wewnętrznych, będących źródłem aktywności zewnętrznej. Ten typ samorefleksji ukierunkowany na konfrontowanie różnych aspektów obrazu *Ja* człowieka tworzy fundament dla samorozwoju osobowości, dla rozwoju systemu wartości. Taki typ samorefleksji można określić jako *osobowościowy*.

Węć analiza pokazuje, że w wieku młodzieńczym współistnieją różne typy samorefleksji, które różnią się między sobą stopniem rozwoju. Żeby odpowiedzieć na pytanie, czy samorefleksja rozwija się w tym okresie, przeanalizowano, jak są przedstawione wyodrębnione typy samorefleksji w różnych grupach wiekowych (rysunek 1).



Rysunek 1. Typy samorefleksji u studentów różnych grup wiekowych

Analiza porównawcza rozkładu typów samorefleksji w różnych grupach wiekowych dowodzi, że liczba osób mających trzeci i czwarty typ samorefleksji znacznie

wzrasta w starszych grupach wiekowych, odpowiednio zmniejsza się liczba młodych ludzi o pierwszym i drugim typie samorefleksji ($\chi^2 = 21,51$; $df = 6$; $p < 0,01$).

Wnioski

Podsumowując przedstawione powyżej analizy, można sformułować następujące wnioski:

1. W latach młodzieńczych zachodzą znaczące zmiany jakościowe w rozwoju procesów samorefleksji. Zmiany te polegają na tym, że młodzi ludzie w coraz większym stopniu zaczynają odczuwać własny świat wewnętrzny jako źródło i przyczynę ich aktywności zewnętrznej. Pobudza ich to do doskonalenia umiejętności analizy, konfrontowania, porządkowania własnych myśli i uczuć, a także do poszukiwania przyczyn doświadczanych trudności w relacjach z innymi osobami i ze sobą, do rozwoju sposobów samoregulacji oraz samorozwoju.

2. Rozwój procesów samorefleksji jest ściśle związany z tym, czy realny charakter wyboru osobistego ma reprezentację w subiektywnym doświadczeniu młodych ludzi. W największym stopniu procesy samorefleksji rozwijają się u tych osób, które mają doświadczenie przeżycia wyboru moralnego. Studenci, w których świecie wewnętrznym zabrakło doświadczenia wyboru albo ten wybór miał charakter sytuacyjny, odznaczali się odpowiednio niskim poziomem rozwoju procesów samorefleksji.

3. Empirycznie wyodrębnione cztery typy samorefleksji (*opisowy, społeczno-psychologiczny, społeczno-osobowościowy, osobowościowy*) mogą być rozpatrywane jako stopnie rozwoju tej właściwości psychicznej, co w przyszłości może posłużyć za podstawę teoretyczną dla opracowania nowych metod diagnozy procesów samorefleksji.

Bibliografia

1. Абульханова-Славская, К.А., Березина Т.Н. (2001). *Время личности и время жизни*. Санкт-Петербург: Издательство «Алетейя».
2. Братусь, Б. С. (2000). *Смысловые сферы личности*. В кн. *Психология личности*. Хрестоматия; под ред. Райгородского. Москва: Изд. Дом Бахрам-М. – С. 385-456
3. . Василюк, Ф.Е. (1984). *Психология переживания: анализ преодоления критических ситуаций*. Москва : Изд-во Московского университета.
4. Выготский, Л.С. (1983). *Собрание сочинений в 6 т. Т. 3. Проблемы развития психики*. Москва: Издательство «Педагогика».

- 5 Гегель, Г.-В. (1975). Энциклопедия философских наук. Москва: Издательство «Мысль».
- 6 Гинзбург, М.Р. (1988). Личностное самоопределение как проблема Вопросы психологии, № 2. – С. 19-26.
- 7 Декарт, Р. (1989). Собрание сочинений в 2 томах. Москва: Издательство «Мысль».
- 8 Джеймс, У. (2003). Научные основы психологии. Минск: Издательство «Харвест».
- 9 Драгунова Т.В. (1972). Проблема конфликта в подростковом возрасте. Вопросы психологии, № 2, с. 25-37.
- 10 Карпов, А.В. (2003). Рефлексивность как психологическое свойство и методика ее диагностики. Психологический журнал, № 5, с. 44-56.
- 11 Кон, И.С. (1978). Открытие «Я». Москва: Издательство политической литературы.
- 12 Локк Дж. (1985). Размышления о человеческом разуме. Москва: Издательство «Мысль».
- 13 Каяшева, О.И. (2006). Личностная рефлексия как возрастное психологическое новообразование. Вестник РГГУ. № 1. Сер. Психология. – 2006. – Режим доступа: <http://tovievich.ru/book/23/309/1.htm>.
- 14 Прихожан, А.М. (2000). Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. Воронеж: Издательство „МОДЕК”.
- 15 Рубинштейн, С.Л. (2003). Человек и мир. Санкт-Петербург: Издательство «Питер».
- 16 Столин, В. В. Самосознание личности [Текст] / В. В. Столин. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1983. – 284 с.
- 17 Франкл, В. (1990). Человек в поисках смысла Москва: Издательство «Прогресс».
- 18 Фихте, Г (1993). Собрание сочинений в 2 томах. Санкт-Петербург: Издательство «Мифрил».
- 19 Хаяйнен, Е. В. (2005). Условия становления личностной рефлексии в подростковом возрасте : автореферат диссертации. МГУ им. М. В. Ломоносова.
- 20 Jarymowicz, M. (2008). Psychologiczne podstawy podmiotowości. Warszawa: Wydawnictwo naukowe PWN.

Wanda Zagórska
Instytut Psychologii
Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie

Relacja podmiotowa na drogach rozwoju osobowego

Subject-subject relationship on the paths of individual development

Streszczenie

Problematyka odnosząca się do *relacji podmiotowej*, zwanej też *relacją spotkania*, relacją *Ja-Ty*, szeroko obecna w naukach humanistycznych i mistyce chrześcijańskiej, w psychologii rzadko jest podejmowana. Wykracza bowiem poza dominujące w tej dyscyplinie wiedzy psychospołeczne ujęcia zjawisk odnoszących się do dojrzałości osobowej i rozwoju człowieka w tzw. stadiach wyższych. Tekst dotyczy zatem zagadnień w psychologii niepopularnych, choć bliskich problematyce rozwoju ludzkiej podmiotowości. Czerpiąc inspirację z antropologii kulturowej oraz filozofii intersubiektywności – zwłaszcza filozofii dialogu Martina Bubera i filozofii konkretnej Gabriela Marcela – autorka przedstawia od strony psychologicznej fenomen relacji podmiotowej oraz warunki konieczne do jej zaistnienia. Przyjmując perspektywę psychologii personalistycznej w jej nurcie egzystencjalno-fenomenologicznym, wskazuje miejsce tej relacji w rozwoju osobowym człowieka oraz stara się ukazać jej doniosłe w procesie tegoż rozwoju znaczenie.

Summary

The topic of subject-subject relationship, also called the 'relationship of encounter' or the 'I – Thou relationship' is rarely present in psychology. But it has a strong presence in the humanities and Christian mysticism. In psychology the problem of subject-subject relationship goes beyond the predominant psychosocial approach to personal maturity and adult development at the higher stages. Therefore, the article concerns questions that are unpopular in main stream of psychology, although they are close to the issue of human subjectivity. The author discusses from a psychological perspective the phenomenon of the 'I – Thou relationship' and conditions essential for its occurrence. She draws inspiration from cultural anthropology and intersubjective philosophy (especially from Buber's philosophy of dialogue and Marcel's concrete philosophy). The author indicates the place of the subject-subject relationship in human personal development and tries to reveal its crucial significance to this process, opting for the personalistic psychology in its existentialist-phenomenological trend.

Słowa kluczowe: relacja podmiotowa, spotkanie *Ja-Ty*, intersubiektywność, rozwój osobowy, rozwój człowieka dorosłego

Keywords: subject-subject relationship, I – Thou encounter, intersubjectivity, personal development, development in adulthood

Człowiek jest tym bardziej sobą, im bardziej jest dla drugiego. Przez to tylko dochodzi do siebie, że odchodzi od siebie. Staje się sobą tylko przez kogoś drugiego.

Joseph Ratzinger

W świecie relacji przedmiotowej

Rozpada się na naszych oczach świat osobowych relacji międzyludzkich, spotkań z drugim człowiekiem jako jedyną, niepowtarzalną osobą. Na spotkania tego rodzaju nie mamy czasu i energii, ale też coraz mniej je sobie cenimy – przestają być wartością. Tymczasem, przyjmując perspektywę właściwą psychologii personalistycznej, rozwój człowieka ku osobowej dojrzałości i stadium wyższemu – o ile się dokonuje – prowadzi poprzez głębokie przemiany w relacjach międzyosobowych ku podmiotowemu ich charakterowi. Zgodnie z tą perspektywą rozwój człowieka w drugiej połowie życia można zasadniczo sprowadzić właśnie do jakościowych zmian w zakresie relacji z innymi, prowadzących do pogłębiania i upodmiotawiania tychże relacji.

Gabriel Marcel (1987) stwierdził w *Dzienniku metafizycznym*, że jeżeli zbliżam się do kogoś z zamiarem zadania mu pytania, zastanawiając się, czy będzie potrafił mi na nie odpowiedzieć, czy będzie miał o czym mnie poinformować, to człowiek ten nie jest już dla mnie *Ty*, ale jest jakimś „on”, pewnym „zbiorem”. A przecież jest to jedno z naszych najczęstszych, codziennych zachowań, które nikogo nie dziwi. Świat kultury zachodniej jest światem takiej właśnie relacji – przedmiotowej. Drugi człowiek jest tym, od którego uzyskuje się informacje lub inne potrzebne dobra. Jest kimś, z kim załatwia się sprawy, wykonuje zadania, coś organizuje, realizuje.

Do relacji przedmiotowej jesteśmy **przyzwyczajeni**. To przyzwyczajenie trzyma nas na uwięzi, utrudnia wejście w głębię, zobaczenie, że można żyć *życiem* inaczej, a więc również inaczej wchodzić w kontakt z innymi. Te zgubne skutki przyzwyczajenia uchwycił genialnie Charles Péguy: „Jest coś gorszego niż mieć mylne pojęcie. Gorsze jest mieć wyrobione pojęcie. Jest coś gorszego niż mieć złą duszę, albo nawet niż wyrabiać sobie złą duszę. Gorsze jest mieć wyrobioną duszę. Jest coś gorszego niż mieć perfidną duszę. Gorsze jest mieć duszę przyzwyczajoną” (1988, za: Kozielski 2003, s. 117).

Kultura cyfrowa, w której przyszło nam żyć, uczestnictwo w „lekkiej egzystencjalnie” rzeczywistości wirtualnej – w szerokim znaczeniu – pogłębia jeszcze proces zapadania się relacji podmiotowej w przedmiotową, upadku *Ty* w *To* – jak powiedziałby Martin Buber (1992). *Digital culture* rodzi człowieka kultury cyfrowej, można by rzec, *digitalmana*. Zjawiska świata wirtualnego, zauważa Czesław Walesa (2011), choć wykształcają w człowieku zdolność funkcjonowania

w świecie możliwości, potrafią też upośledzać jego kontakt z rzeczywistością realną, kształtować negatywne przeżycia i zachowania, w tym instrumentalne podejście do ludzi i egoizm. Pseudoświat, jakim jest cyberprzestrzeń, różni się bowiem na niekorzyść od codzienności. Nie ma „ciężaru egzystencjalnego”, tj. nie może w nim dojść do wydarzeń definiujących ludzką egzystencję, takich jak śmierć czy narodziny, oraz nie istnieje tam ani tradycja, ani ludzka troska. A właśnie te cechy świata rzeczywistego czynią z nas ludzi (por. Sitarski 2002).

Skoro teoretycy mediów nie mają dziś wątpliwości, że medium wpływa na sposób, w jaki myślimy o świecie i w jaki go postrzegamy, to nie wydaje się zbyt śmiałym stwierdzenie, iż intensywne obcowanie z rzeczywistością wirtualną, redukującą często człowieka do postaci zrozumiałej przez maszynę, nie sprzyja odkrywaniu znaczenia i wartości relacji podmiotowej w obcowaniu z innymi.

Podmiot spotkania – osoba

Głównym problemem naszej cywilizacji jest słabe pojęcie osoby – uważa Joseph Ratzinger, obecny papież Benedykt XVI (zob. np. Gacka 2007). Problem ten wydaje się szczególnie widoczny w psychologii akademickiej. Zagadnienia odnoszące się do *relacji osobowej*, *podmiotowej* – inaczej *relacji spotkania* czy *relacji typu Ja–Ty* do otaczającej rzeczywistości, a zwłaszcza innych ludzi – są w psychologii rzadko podejmowane, podczas gdy interesują się nimi filozofia, antropologia filozoficzna i kulturowa, religioznawstwo, teologia i mistyka chrześcijańska.

Fenomen relacji podmiotowej pozostaje w ścisłym związku z postrzeganiem człowieka jako *osoby* oraz uznaniem istniejących w nim możliwości rozwojowych z poziomu podmiotowego i duchowego. Tymczasem współczesna psychologia wydaje się zawężać przestrzeń, w której człowiek mógłby być z takiej perspektywy poznawany.

Opisowe definicje filozoficzne mówią zwykle o takich właściwościach osoby, jak zdolność do intelektualnego poznania i miłości, wolność, podmiotowość wobec praw, godność czy zupełność. Osoba ujmowana jest jako podmiot moralnego urzeczywistniania się indywidualności ludzkiej, odpowiedzialności, wolności, możliwości bycia sobą. Podmiot ów – co dla nas istotne – bywa również utożsamiany z *relacją* (zob. Gacka 2007). W stwierdzeniu tym dotykamy samego misterium bytu osobowego, jakim jest człowiek, który spełnia się poprzez relacje.

W psychologii status pojęcia osoby nie jest oczywisty. W badaniach nomotetycznych nad właściwościami ludzkiego umysłu pojęcie to jest traktowane jako kategoria teoretyczna, wyjaśniająca. „Osoba” to nazwa określająca hipotetyczny czynnik zawiadujący specyficznymi formami funkcjonowania człowieka jako abstrakcyjnego przedstawiciela gatunku. Z kolei w badaniach idiograficznych pojęcie osoby jest kategorią obserwacyjną, opisową oraz interpretacyjną. Odnosi się do sposobu-bycia-w-swiecie konkretnego człowieka. W tym wypadku założenia

metateoretyczne psychologów zbliżają się do ogólnych tez filozoficznych dotyczących tej kwestii (Straś-Romanowska 2002).

Wszelka refleksja psychologiczna nad relacją podmiotową, jako relacją osobową, wymaga przyjęcia założenia o potencjalnie możliwym *rozwoju osobowym* człowieka, co czyni właśnie psychologia humanistyczna w jej nurcie personalistyczno-egzystencjalnym. To na tym gruncie podejmowana jest w psychologii problematyka relacji podmiotowej jako potencjalnie możliwej do zaistnienia w procesie rozwoju osobowego. Przy czym, rozwój ten nie jest tu utożsamiany z rozwojem osobowości czy dojrzewaniem ku podmiotowości, choć z pewnością ściśle z procesami tymi się wiąże¹.

Mówiąc o istnieniu osobowym, psychologia personalistyczna czerpie inspirację z fenomenologii Edmunda Husserla (1989), który przyjmuje, iż osobą, czyli podmiotem jest człowiek jako byt świadomy, przeżywający swoje istnienie, ustosunkowujący się do świata oraz do siebie w świecie. Istnienie osobowe jest w takim ujęciu świadomym, rozumnym, refleksyjnym ustosunkowaniem się człowieka do rzeczywistości oraz intencjonalnym poszukiwaniem przez niego sensu zdarzeń na różnych, nie tylko racjonalnych i materialnych płaszczyznach.

Osobowe istnienie człowieka określa jego zdolność do przekraczania siebie ze względu na wartości moralne i religijne, co Viktor E. Frankl (1984) nazywa zdolnością do samotranscendowania. „To, co istotnie ludzkie – stwierdza w *Homo patiens* – jest sobą tylko o tyle, o ile wznosi się ponad własne uwarunkowania i o ile je przewyższa, o ile je «transcenduje». Człowiek jest więc człowiekiem tylko o tyle, o ile – jako istota duchowa – jest czymś **wyższym** niż sam jego byt cielesny i psychiczny. [...] Być człowiekiem to znaczy wychodzić poza siebie samego. Istota egzystencji ludzkiej leży [...] w jej **samotranscendencji** (Frankl 1984, s. 45, 147-148).

Sądzę, że nigdy za wiele o relacji spotkania w psychologii, ponieważ – jak słusznie zauważa Anna Gałdowa (1990) – relacja ta ma wymiar nie tylko egzystencjalny i moralny *sensu stricto*, lecz także psychologiczny – może zaistnieć w realnych sytuacjach ludzkiego życia, gdy zostaną spełnione podstawowe warunki psychologiczne. Jednocześnie, jako przedmiot podstawowych dążeń człowieka, stanowi ona jedno z ważniejszych, a niedocenianych kryteriów jakości indywidualnego życia (Straś-Romanowska 2005). Dlatego też w dalszej części tekstu – nawiązując do bogatej myśli humanistycznej w tym obszarze, zwłaszcza antropologicznej oraz zrodzonej na gruncie filozofii dialogu Martina Bubera i filozofii konkretnej Gabriela Marcela – staram się ukazać miejsce i znaczenie relacji podmiotowej w rozwoju osobowym człowieka, ujmując to zagadnienie z perspektywy psy-

¹ Zagadnienie dojrzewania człowieka ku podmiotowości analizowane jest na gruncie polskiej psychologii akademickiej głównie przez Marię Jarymowicz (2008). W swojej koncepcji podmiotowości łączy ona perspektywę eksperymentalną z refleksją antropologiczną, co należy w psychologii do rzadkości. Ujęcie to ma jednak u swych podstaw nieco inną niż personalistyczna wizję człowieka jako osoby oraz specyficzne dla tego podejścia rozumienie podmiotowości i jej przejawów. Dlatego też, w celu zachowania przejrzystości przyjętej w niniejszym tekście perspektywy nie odnoszę się w nim do wspomnianej koncepcji.

chologicznej. Wywód swój rozpoczynam od ukazania relacji podmiotowej w jej aspekcie filogenetycznym, o którym mówi antropologia kulturowa.

Relacja podmiotowa człowieka *mythosu*

Antropologia kulturowa uważa relację podmiotową za charakterystyczną dla naszych archaicznych przodków, członków kultur plemiennych, którzy pozostawali w niej względem wszelkich obiektów rzeczywistości. Z perspektywy historii kultury czy religii widoczne jest, iż człowiek rozwijał się najpierw głównie w relacji podmiotowej. Nie znał podejścia problemowego czy przedmiotowego do rzeczywistości. Świat był przez niego doświadczany jako wszechogarniające życie, którego on sam jest częścią. Nie interesowało go, kim jest Bóg i czym jest świat sam w sobie, jak opanować i podporządkować sobie naturę. Cała sfera bytu posiadała dla niego jeden tylko wymiar – podmiotowy. Była przeżywana jako obszar tego, co tajemnicze, gdzie ztraca się dystans i granica między poznającym i poznawanym, i gdzie doświadcza się nieustannie obecności jakiegoś „ty”. Każda rzecz, z jaką się stykał, była przez niego ujmowana w kategoriach osobowych, była „kimś żywym”, ponieważ **samo życie było dla niego nieustannym doświadczeniem religijnym** [wyróżn. moje – W.Z.] (zob. Dajcher 1984, 2009a).

W świetle dwóch fundamentalnych sposobów odnoszenia się człowieka do otaczającego świata, które wielowiekowa tradycja określa jako *mythos* i *logos* (a psychologia również je sobie przyswoiła), nasz archaiczny przodek był *człowiekiem mythosu*. Jednym z podstawowych rozróżnień obu modalności jest właśnie podmiotowy v. przedmiotowy charakter tworzonych przez nie odniesień do rzeczywistości. *Logos*, mieszcząc się w płaszczyźnie poznania pojęciowego, zakłada przedział między podmiotem a przedmiotem i prowadzi do relacji przedmiotowej z otaczającym światem, zajmowania pozycji obserwatora zachowującego dystans wobec przedmiotu poznania. *Mythos* lokuje się w obszarze doświadczeń o charakterze egzystencjalnym, wynikających z bezpośredniego uczestnictwa i usuwających dystans podmiotowo-przedmiotowy. Stwarza przestrzeń dla podmiotowego doświadczania świata, otwiera na rzeczywistość metafizyczną (zob. Labouvie-Vief 1990, 1996, Zagórska 2004, 2010). W psychologii rozwoju w biegu życia coraz częściej przyjmuje się, że współlistnienie i współdziałanie *logosu* i *mythosu* tworzy dojrzały umysł i jest konieczne dla osiągnięcia pełnej integracji osobowej. Rozwój w dorosłości to nie tylko narastająca umiejętność rozumienia świata w kategoriach analitycznych, ale przede wszystkim proces przemian w zakresie sposobów odnoszenia się człowieka do jego otoczenia społeczno-kulturowego, funkcjonujących w nim konwencji, norm i wartości (Zagórska 2010).

Zgodnie z dialogicznym sposobem ujmowania relacji przedmiotowej i podmiotowej przez Buber (1992, 1993) oraz filozofią konkretną Marcela (1984, 1986,

1987), pierwsza z nich jest relacją typu *Ja–To*, druga – relacją typu *Ja–Ty*. Rozróżnienie między nimi nie pokrywa się z podziałem na stosunek do osób i do rzeczy, ale jest różnicą między dwoma sposobami odnoszenia się człowieka do czegokolwiek w otaczającym świecie. Są to dwa podstawowe rodzaje doświadczania świata, sposoby pozostawania w łączności z otaczającą rzeczywistością (Dajczer 1984, 2009a, 2009b). Każdy z tych sposobów pełni inną rolę. Problemem współczesności jest brak harmonii między nimi – hegemonia relacji przedmiotowej i zanik relacji podmiotowej.

Od przedmiotu do podmiotu. Dialog *Ja–Ty*

Przedmiotowy sposób wchodzenia w relacje ze światem wyraża się – według Bubera – w podejściu analitycznym, traktowaniu otaczającej rzeczywistości z pewnym dystansem, bez osobistego zaangażowania. Jest tu chłodne zajmowanie się przedmiotem jako problemem do rozwiązania, manipulowanie, kontrolowanie przedmiotu, który jest zasadniczo bierny, „bezwładny”, natomiast czynnym jest podmiot. Dominuje nastawienie instrumentalne – świat postrzegany jest jako przedmiot doświadczenia i użytkowania – oraz egocentryczne: celem jest zaspokojenie własnych aktualnych potrzeb i dążeń. W relacji tej człowiek bierze świat w posiadanie i używa go, by ułatwić sobie i urządzić własne życie. Postrzega go jako ciąg przedmiotów mających mu służyć, dostarczać wzruszeń czy rozrywki. Wykształcenie zdolności takiego doświadczania świata następuje zazwyczaj poprzez pomniejszenie siły relacyjnej człowieka, oddalające go od relacji z *Ty*, wymagającej wysiłku pójścia w głąb.

„Światem *To*” rządzi teleologia i przyczynowość zmysłowo postrzeganych procesów fizycznych. Ale też procesy psychiczne postrzegane są w tym świecie jako posiadające swoją genezę, choćby w podświadomości, i prowadzące do określonego skutku. Jest to świat prostych, namacalnych, empirycznych wręcz zależności, w którym nawet myśl traktowana jest jako materia służąca kształtowaniu jej zgodnie z własnym zamysłem.

Rewirem relacji *Ja–To* są instytucje. Codzienne doświadczanie w nich podejścia przedmiotowego powoduje osłabienie zdolności i chęci człowieka do kontemplacji świata i jego form wyabstrahowanych z kontekstu społecznego i przestrzennie-czasowego. Człowieka pogrążonego w *To* nie stać na wysiłek głębszej refleksji nad własnym życiem, istnieniem. Fakt ten odzwierciedla się w pewnym sensie w sygnalizowanym współcześnie z wyraźnym niepokojem zjawisku *zaniku postawy kontemplacyjnej*. Jak słusznie zauważa Tadeusz Dajczer (2009a), człowiek nie jest już *homo admirans*. Poczynając od renesansu, przeistoczył się w *homo technicus*.

Drugi rodzaj ustosunkowania do świata, *podmiotowy*, wiąże się z odkrywaniem *Ty* jako osoby. „Kto mówi *Ty*, nie ma za przedmiot czegoś – pisze Buber.

– Bowiem, gdzie jest coś, tam jest inne coś, a każde *To* graniczy z innym *To* [...]. Gdzie jednak mówi się *Ty*, tam nie ma czegoś. *Ty* z niczym nie graniczy. Kto mówi *Ty*, ten nie ma czegoś, nie ma nic. Ale znajduje się w relacji” (1992, s. 40). Poprzez *Ty* człowiek staje się *Ja*. *Ja* potrzebuje *Ty*, by stać się osobą – bez relacji z *Ty* nie można mówić o *Ja* - o *sobie*, zwłaszcza, że mówiąc *Ty*, mówi się automatycznie *Ja* (Bukowski 1987).

Relacja *Ja–Ty* charakteryzuje się postawą nieużytecznego podejścia do rzeczywistości. Przedmiot staje się tu niejako podmiotem – traktowany jest osobowo jako bezwarunkowa wartość, z szacunkiem, poszanowaniem godności. W kulminacyjnym punkcie człowiek wchodzi z nim w relację będącą *spotkaniem*, dla której charakterystyczne są:

- wyłączność: dla jego uczestników świat staje się dualny, to znaczy istnieje tylko *Ja* i *Ty*; żaden trzeci element nie niweluje inności partnerów;
- obecność i otwartość na Innego, którego się spotyka, co zakłada, między innymi, rezygnację z chęci określania go i klasyfikowania;
- dwustronność;
- jedność aktywności i pasywności uczestników;
- bezpośredniość: brak jakiegokolwiek zapośredniczenia, nawet przez indywidualną intencjonalność (Buber 1992; zob. też Kępiński 1972, 1977, Bukowski 1987, Baran 1991).

W swym podstawowym aspekcie relacja spotkania może zaistnieć między człowiekiem a człowiekiem, człowiekiem a zwierzęciem, człowiekiem a rośliną, przede wszystkim zaś między człowiekiem a Bogiem. Stanowi ona dialog typu *Ja–Ty*. W relacji z człowiekiem dialog ten oznacza taki sposób zwracania się ku drugiemu, który wyraża się w przekonaniu, że „ja rzeczywiście daję siebie” i przez innego „jestem przyjmowany” (Gadacz 2003). To więc oparta na bezwarunkowej wzajemnej akceptacji i autentycznym, wolnym od racjonalnych analiz i ocen otwarciu się na innego. Ten drugi jest wtedy dla mnie jedyny i bezcenny.

Człowiek współczesny w znacznym stopniu utracił zdolność rozumienia i przeżywania dialogu *Ja–Ty*. Żyje coraz intensywniej relacją przedmiotową. W swoich codziennych kontaktach jest zazwyczaj zdominowany ukierunkowaniem na doraźny cel, tracąc w ten sposób szansę na odkrycie głębi chwili obecnej. A tylko w niej i tylko w przestrzeni wolnej od doraźnych celów może dojść do autentycznego międzyosobowego *spotkania* (zob. Dajczer 2009a).

Z opisów Bubera (1992, 1993) wyłania się pewien psychologiczny obraz spotkania jako szczytowego momentu relacji *Ja–Ty*. Spróbujmy go nakreślić.

Człowieka, z którym autentycznie się spotykam, nie doświadczam, ale jestem z nim w relacji. Dopiero, gdy opuszczę tę relację, doświadczam go ponownie. Doświadczanie jest oddaleniem *Ty*. Relacja *Ja–Ty* jest bezpośrednia. Między *Ja* i *Ty* nie ma żadnej pojęciowości, wiedzy, fantazji, nie ma celu, pożądania. Każdy środek jest przeszkodą. Tylko tam, gdzie rozpadły się wszelkie środki, dokonuje się spotkanie. „Moment spotkania nie jest »przeżyciem« [...] tutaj dzieje się coś

z człowiekiem” (Buber 1992, s. 108). Pojawia się w nim „pewne więcej”, pewien przyrost, o którym wcześniej nie wiedział i którego pochodzenia nie jest w stanie prawidłowo określić.

Spotkanie dokonuje się w chwili obecnej, dzieje się „w trakcie” i poza tym momentem nie ma kontynuacji. Jest to taka jakość relacji międzyludzkiej, za jaką człowiek tęskni i do jakiej powraca.

Buber, podobnie jak Max Scheler, uważa, że ludzkość degraduje się poprzez odchodzenie od dialogu *Ja–Ty* w kierunku relacji *Ja–To*. Pozbawia się w ten sposób najbardziej właściwych sobie cech i ztraca dialogiczny charakter świadomości. Psychicznie ubożeje.

Dojrzewanie w człowieczeństwie

Bliski filozofii dialogu Gabriel Marcel (1984, 1986), pochylając się nad relacyjnym wymiarem osoby ludzkiej, zauważa, że zazwyczaj człowiek nie wykorzystuje tkwiącego w nim potencjału rozwojowego, nie jest w pełni człowiekiem. Do człowieczeństwa trzeba dojrzewać, i to przez całe życie. Dlatego wszystko, co człowiek przeżywa, jest ważne – może stać się drogą do owego dojrzewania. Dojrzewanie w człowieczeństwie wymaga wyjścia z *egzystencji banalnej* i wyboru *egzystencji autentycznej*. Dla autentycznego sposobu bycia w świecie właściwe są: refleksyjność, relacyjność i aksjologiczność. Dokonując określonych wyborów – zwłaszcza w odniesieniu do bycia „rozporządzalnym” (dyspozycyjnym) dla innych – człowiek projektuje w niepowtarzalny sposób swoje życie, czyniąc własną egzystencję autentyczną lub nieautentyczną. Być rozporządzalnym oznacza dla Marcela (1986) dostrzeganie drugiego człowieka, wchodzenie z nim w relację podmiotową i bycie w ten sposób dla niego kimś „prawdziwie obecnym”. Samą zaś obecnością nie można rozporządzać i sądzić, że się ją ma, choć zarazem istnieje ciągła pokusa, by przekształcić ją w przedmiot lub traktować jako aspekt własnego „ja”.

Niezwykle ważne jest dla Marcela rozróżnienie między *problemem*, który rozwiązujemy a *tajemnicą*, w której uczestniczymy. Każdy jest wezwany do tego, by „stwarzał siebie” – odkrywał siebie i innego jako tajemnicę, a nie problem – by przekraczał siebie poprzez otwieranie się na drugiego, bycie dyspozycyjnym. Tajemnica jest tam, gdzie granica między podmiotem i przedmiotem załamuje się, gdzie człowiek nie może dojść do dystansu, tak charakterystycznego dla relacji problemowej. W tej ostatniej łączność z przedmiotem ogranicza się do tych jego wymiarów, które podlegają manipulowaniu i kontroli. Największą trudność – zdaniem Marcela – stanowi dla człowieka współczesnego sprobematyzowanie rzeczywistości i, co za tym idzie, odcięcie jej od głębi egzystencji. W takiej rzeczywistości człowiek staje się „tajemnicą zdegradowaną”, sprowadzoną do funkcji, jaką pełni w społeczeństwie.

Człowiek nie jest i nigdy nie powinien stać się problemem, który trzeba rozwiązać. Nie jest „sumą zagadnień”, które należy poddać szczegółowej analizie. Nie można patrzeć w sposób problemowy na kogoś, kto absolutnie wykracza poza rzeczywistość materialną. Na drodze przemiany wewnętrznej prowadzącej ku istnieniu wartościowemu, stawaniu się w pełni człowiekiem, otwarcie się na drugiego jako na tajemnicę jest konieczne, choć świat, w którym żyjemy, tego nie ułatwia.

Chodzi więc o podmiotowe widzenie ludzkiej osoby ujawniające się w sposób wyrazisty w spotkaniu *Ja* z drugim *Ty*. Troska o to spotkanie mieści się w intencjonalnym dążeniu do bycia w pełni człowiekiem, do życia w sposób wartościowy. A to oznacza przekraczanie tego, co banalne, jak chociażby nieuporządkowanego zaspokajania własnej ciekawości, która odnosi się do sfery problemu, czy też zadowolenia z siebie, dającego pozorny spokój sumienia. „Niepokój metafizyczny” rodzący się w sferze tajemnicy nie pozwala być spokojnym wobec prawdy sumienia poruszającej człowieka od wewnątrz, wybudzającej z moralnego uśpienia.

Zwykła ciekawość jest – według Marcela – postawą człowieka niezaangażowanego w przedmiot własnego zainteresowania. Zakłada jedynie chęć lepszego poznania przedmiotu. Poznanie to przebiega w płaszczyźnie pojęciowej, abstrakcyjnej, nie ma powiązania z własną egzystencją. Obiekt mojej ciekawości jest całkowicie „przede mną”. Wchodzę z nim w relację *Ja–To*. Niepokój zaś jest nierozdzielnie związany z przedmiotem, który angażuje do tego stopnia, że zmienia mój stosunek do niego. Już nie jest on zewnętrzny, lecz należy integralnie do mnie samego. Zaangażowanie w przedmiot sięga takiej głębi, że staje się on częścią mojego *Ja* i tajemnicy mojego istnienia. Tworzy się relacja podmiotowa, rodzi się pragnienie komunii, wspólnoty, charakterystyczne dla egzystencji autentycznej.

Psychologiczne uwarunkowania relacji podmiotowej

Wchodzenie w relację podmiotową ma charakter całościowy – obejmuje zarówno poznanie, jak i ustosunkowanie się i wolę. W przeciwieństwie do relacji instrumentalnych, uczuciowych czy partnerskich odznacza się otwarciem na wartości mające moc pociągania człowieka do działań na rzecz drugiej osoby. Działania te pozostają nieraz w sprzeczności z doraźną osobistą potrzebą czy własnym interesem. Relacja podmiotowa, będąc relacją osobową, jest przejawem auto-transcendencji i autodeterminacji – jak określa ją Frankl (1984). Dochodzi tu do przekroczenia czy przekształcenia granic *Ja*. Konieczny jest w tym wysiłek własny i mocne zakotwiczenie w wartościach wyższych.

Relacja podmiotowa jest wymagająca. Wymaga zostawienia siebie: ograniczenia potrzeb *Ja*, odwrócenia od niego uwagi, osłabienia przekonania o jego ważności (deegocentryzacja) i jakiejś formy jego redukcji w procesie rozwoju (Gałdowa 1990). Drugi człowiek, w momencie spotkania ma być dla mnie „wszystkim”. Jak za-

tem bardzo trzeba zostawić siebie ze względu na niego, być wsłuchanym i uważnym, empatycznym. Potrzebna jest do tego gotowość, by dać mu swój czas, bo relacja podmiotowa, w odróżnieniu od przedmiotowej, jest czasochłonna. Całkowicie wykracza poza dominującą obecnie w życiu społecznym zasadę: „szybko i skutecznie”.

Świadomy wysiłek tego rodzaju jest charakterystyczny dla wyższych poziomów rozwojowych, gdzie konieczna jest odwaga i determinacja w poszukiwaniu głębszych poziomów prawdy (również o sobie) i działania zgodnego z pryncypiami moralnymi. Wiąże się to z rezygnacją z bezpieczeństwa płynącego z ustalonych zasad zbiorowości. Dochodzi bowiem do przekroczenia tego, co przeciętne, postępowania niejako wbrew naturalnemu ciężarowi umysłu, którego szczególną cechą – jak zauważa Erich Fromm (1996) – jest i ta, która każe mu akceptować prawdy podzielane przez większość członków jego kultury.

Jednak dzięki rezygnacji z dotychczasowego źródła bezpieczeństwa może owocniej dokonywać się proces indywiduacji charakterystyczny dla rozwoju w drugiej połowie życia, kiedy to człowiek zaczyna w sposób świadomy kierować się wartościami wyższymi niż te, na których oparte są normy i zasady życia społecznego. A jednocześnie, z odwagi osób podejmujących tego rodzaju wyzwania korzystają przyszłe pokolenia. Wysiłek tych, którzy troszczą się o ciągły intensywny rozwój powoduje bowiem zmiany w systemach kultury, a zmiany te stają się z kolei kontekstem regulującym działania następnych generacji (Labouvie-Vief 1990).

W trud odkrywania głębszych poziomów prawdy o sobie wpisana jest konieczność dostrzeżenia i uznania przedmiotowego charakteru nawiązywanych przez siebie relacji, ich powierzchowności. Potrzebne jest zatem zakwestionowanie własnych schematów funkcjonowania, przyzwyczajień w obszarze kontaktów interpersonalnych oraz gotowość dokonywania zmian w sobie.

Gałdowa (1990) zauważa, że tym, co utrudnia, a zazwyczaj wręcz uniemożliwia spotkanie – doświadczenie drugiego w całym bogactwie jego wyjątkowości, intymności, duchowej głębi – jest obszar tego, co „moje”: własne potrzeby i dążenia określające wybiórczość spostrzegania, oraz osobowościowy mechanizm projekcji. Obraz siebie i projekcja to dwa zasadnicze czynniki antyrozwojowe, a uporanie się z nimi to warunek kształtowania się relacji z innymi opartych na prawdzie.

Ponieważ spotkanie wymaga uwagi i skupienia na drugim człowieku w chwili obecnej, kolejnym warunkiem jego zaistnienia jest świadomy wysiłek uwalniania się od ciężaru przeszłości i wybiegania myślą w przyszłość. Wysiłek ten to jedna z postaci przekraczania siebie, ponieważ zwykle człowiek nie docenia wagi chwili obecnej i wybiega ku temu, co nieobecne. By mogło zaistnieć spotkanie dwóch *obecności* trzeba być „tu i teraz”, zwróconym ku drugiemu, możliwie wolnym od własnych nastawień i projekcji. To, co związane jest z życiem osobowym, odnosi się do teraźniejszości – choć w kontekście przeszłości i przyszłości.

Karmimy się przeszłością i przyszłością, bo teraźniejszość nam nie wystarcza. Potrzebne jest odkrycie znaczenia chwili obecnej. Odkrycie to nie jest jednak

możliwe bez odniesienia się do wartości wyższych, które przyzywają człowieka tylko „tu i teraz”. Tylko w tym momencie można dać im odpowiedź.

Praca wewnętrzna na tym polu musi mieć właściwą intencję, pewną nadrzędną rację, najwyższą uzasadniającą wartość. Muszą to być działania w pełni umotywowane. Nie chodzi tu nawet o zachowanie świadome, ukierunkowane na cel, skoro: „W relację spotkania wchodzimy w momencie, gdy pozbywamy się celu. Celem staje się wtedy to spotykane »ty«». Ogarnia nas ono i napęśnia” (Dajczer 2009a, s. 67).

Wysiłki podejmowane ze względu na Boga czy w imię wartości dla człowieka najważniejszych, nieinstrumentalne i nieadaptacyjne z perspektywy przystosowania, stanowią istotę rozwoju osoby. Dlatego ważne wydaje się usytuowanie zdolności nawiązywania relacji podmiotowej w potencjalnie możliwym i niemającym granic procesie rozwoju osobowego.

Relacja podmiotowa a rozwój osobowy

Życie osobowe rozumiane jest w nurcie fenomenologicznym jako kierujące się ku celom, dokonujące pracy w sferze ducha. Jest ono „zajmowaniem pewnej postawy wobec przedmiotów w świecie otaczającym i wobec ich właściwości” (Husserl 1993, s. 67). Postawa ta ulega w procesie rozwoju stopniowym jakościowym przemianom.

Rozwój osobowy pozostaje w ścisłym związku z subiektywnością, doświadczeniem wewnętrznym człowieka, fenomenologicznym światem jego przeżyć. Jest kategorią nieinstrumentalną, nieadaptacyjną, nienależącą do dziedziny problemów funkcjonowania czy zachowania się człowieka w sytuacji (Straś-Romanowska 1999). Rozwój ten nie jest tożsamy z rozwojem osobowości, ponieważ nie odnosi się do wymiaru regulacyjnego, służącego adaptacji, a więc instrumentalnego. Zasada się natomiast, prócz rozumu, na takich atrybutach osoby, jak wola i sumienie, które odnoszą się do fenomenu *egzystencji*, przeciwstawiającego się regulacyjnym mechanizmom funkcjonowania psychicznego. Podczas gdy wymiarem regulacyjnym rządzi zasada determinizmu, wymiar osobowy podlega *prawu sensu* – poszukiwania i odkrywania znaczeń w faktach rzeczywistości poprzez ich interpretację i rozumienie w kontekście całości doświadczenia oraz poprzez twórczą syntezę (Bouveresse, Parret 1981, za: Straś-Romanowska 1999).

Rozwój osobowy polega na przemianie podmiotowych ustosunkowań i tym samym sposobu bycia człowieka w świecie. Na treść tych ustosunkowań składają się sensory i znaczenia odkrywane przez podmiot w obrazie świata. Stąd – jak stwierdza Gałdowa (1990) – rozwój osobowy jest procesem wyzwiania się i porzucania starych sensów na rzecz sensów nowych, wyrażających głębsze i subiektywnie bardziej trafne rozumienie porządku świata oraz osnowy własnego życia.

W ramach wyróżnianych przez personalistów trzech etapów przemiany osobowej – *socjalizacji*, *indywidualizacji* i *transcendentalizacji* (zob. Straś-Romanowska

1999) – działania mające na celu podmiotowe odniesienie do innych, świadomy i ustawiczny wysiłek podejmowany w tym kierunku, są charakterystyczne – jak sądzę – dla etapu trzeciego, któremu odpowiada właściwy rozwój osobowy. Co nie oznacza, że do relacji spotkania nie może dojść niezależnie od etapu tegoż rozwoju.

W odróżnieniu od poprzednich etapów, wyznaczanych odpowiednio przez procesy inter- i intrapsychiczne, na etapie trzecim dominują procesy transpsychiczne (ponadpodmiotowe), dzięki którym dokonuje się transcendentna obiektywizacja *Ja*, a wraz z nią przewartościowywanie dotychczasowych zaangażowań podmiotu. Dwa poprzedzające go etapy – zwane przedwstępnym i wstępnym – mogą obrazować proces przechodzenia od instrumentalnego, przedmiotowego do podmiotowego ustosunkowania do ludzi.

W etapie pierwszym ustosunkowania te mają charakter instrumentalny, dominuje tu perspektywa zewnętrzna, społeczna. Relacje międzyludzkie postrzegane są jako niesymetryczne, heteronomiczne. Obowiązuje w nich zasada hierarchii, podporządkowania, nierównowagi. Sens zdarzeń i działań własnych podmiotu jest wtedy sensem narzuconym przez innych. W takich warunkach relacja przedmiotowa wydaje się jak najbardziej naturalna.

W etapie drugim następuje zmiana perspektywy z zewnętrznej na wewnętrzną, podmiotową. Potrzeba autonomii i samostanowienia realizowane są poprzez odwoływanie się osoby we wszelkich jej ustosunkowaniach do kryteriów tkwiących w niej samej. Dotyczy to również wartościowania ludzi. Pojawia się zdolność dostrzegania odrębności drugiego i gotowość jej tolerowania. Jest zgoda na indywidualność drugiego. Relacje międzyludzkie nabierają symetryczności. Sens zdarzeń i działań jednostki jest nadawany przez nią samą. Właściwości tego etapu wskazywałyby więc na narastającą zdolność osoby do nawiązywania relacji podmiotowej.

Dopiero jednak etap trzeci wydaje się stwarzać właściwą przestrzeń do głębokich relacji z innymi, motywowanych przez wartości wyższe. W postrzeganiu świata i siebie w świecie pojawia się wtedy perspektywa ponadpodmiotowa. Zdarczenia interpretowane są z punktu widzenia pozamodelowych i ponadczasowych wartości. Samorozumienie prowadzi do kolejnej przemiany ustosunkowania wobec otaczającego świata. Drugi człowiek zaczyna być traktowany osobowo, jako podmiot o bezwarunkowej wartości, a relacje międzyludzkie nabierają charakteru dialogu: podporządkowane są woli służby, bezinteresowności, ofiarności, porozumienia, zgody.

Personalisci przyjmują, że etap ten może pojawić się dopiero po kryzysie przełomu połowy życia. Sądzę jednak, że prawidłowość ta nie dotyczy osób o głębokim życiu religijnym – życiu wewnętrznym.

Konkluzja

William James pisał o naturze człowieka: „Każdy dokonuje podziału wszechświata na dwie połowy – »ja« i nie »ja«”. I jeszcze: „Żaden umysł nie może w taki sam sposób interesować się »ja« bliźniego i swoim własnym” (James 1892/2002, s. 118). Czy aby na pewno?

Ten naturalny schemat istnienia można przekraczać lub przynajmniej dążyć do jego przekroczenia. Człowiek jest istotą „niedomkniętą”, może otwierać się na to, co transcendentne. Lawrence Kohlberg (1981), opisując zasady rządzące najwyższym, siódmym stadium rozwoju moralnego, posłużył się dewizą wykraczającą poza zasadę sprawiedliwości i równości: „Dawać jak najwięcej ponad to, co zwykle oferuje się drugiemu człowiekowi”. Stwierdził jednocześnie, że jest to już stadium, którego nie da się już oddzielić od religijności człowieka.

Podobnie rzecz się ma z relacją *Ja–Ty* należącą do świata darmowości i bezinteresowności. Nie sposób dotrzeć do jej głębi bez uznania, że w swej istocie jest ona religijna, duchowa. Okazuje się wtedy, że refleksja psychologiczna do tych najgłębszych jej pokładów faktycznie nie sięga.

Literatura

1. Baran B. (1991). *Filozofia dialogu*. Kraków: ZNAK.
2. Buber M. (1992). *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
3. Buber M. (1993). *Problem człowieka*. Warszawa: PWN.
4. Bukowski J. (1987). *Zarys filozofii spotkania*. Kraków: ZNAK.
5. Dajcz T. (1984). *Inicjacje i ich wymiar kosmiczny u ludów Kalifornii*. Warszawa: Wydawnictwo ATK.
6. Dajcz T. (2009a). *Sakrament obecności*. Opole – Warszawa: Wydawnictwo i Drukarnia Świętego Krzyża, Wydawnictwo FIDEI.
7. Dajcz T. (2009b). *Nieodkryty Dar. Zamość – Warszawa: Wydawnictwo FIDEI*.
8. Frankl V.E. (1984). *Homo patiens*. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
9. Fromm E. (1996). *Niech się stanie człowiek. Szkice z psychologii etyki*. Warszawa: PWN.
10. Gacka B. (2007). Znaczenie osoby według Josepha Ratzingera. *Personalizm*, 12, 75-81.
11. Gadacz T. (2003). *O umiejętności życia*. Kraków: ZNAK.
12. Gałdowa A. (1990). Rozwój i kryteria dojrzałości osobowej. *Przegląd Psychologiczny* 1, 13-27.

13. Gałdowa A. (1995). *Powszechność i wyjątek. Rozwój osobowości człowieka dorosłego*. Kraków: Wydawnictwa Księgarni Akademickiej.
14. Husserl E. (1989). *Nastawienie nauk przyrodniczych i humanistycznych. Naturalizm, dualizm i psychologia psychofizyczna*. W: Z.M. Krasnodębski (red.). *Fenomenologia i socjologia. Zbiór tekstów*. Warszawa: PWN.
15. Husserl E. (1993). *Kryzys europejskiego człowieczeństwa a filozofia*. Warszawa: Fundacja Aletheia.
16. James W. (2002). *Psychologia. Kurs skrócony*. Warszawa: PWN. [Wyd. oryg. 1892]
17. Jarymowicz M. (2008). *Psychologiczne podstawy podmiotowości*. Warszawa: PWN.
18. Kępiński A. (1972). *Psychopatologia nerwic*. Warszawa: PZWL.
19. Kępiński A. (1977). *Lęk*. Warszawa: PZWL.
20. Kozielski M., red. (2003). *Charles Péguy – człowiek dialogu*. Kraków: Wydawnictwo AKADE.
21. Kohlberg L., Power C. (1981). Moral development, religious thinking and the question of a seventh stage. *Zygon*, 16, 203-259.
22. Labouvie-Vief G. (1990). Modes of knowledge and the organization of development. W: M. L. Commons, Ch. Armon, L. Kohlberg, F. A. Richards, T. A. Grotzer (eds.), *Adult development. Vol. 2. Models and methods in the study of adolescent and adult thought*, 43-62. New York: Praeger.
23. Labouvie-Vief G. (1996). Cognitive-emotional integration in adulthood. *Polish Quarterly of Developmental Psychology*, 4, 259-268.
24. Marcel G. (1984). *Homo viator. Wstęp do metafizyki nadziei*. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
25. Marcel G. (1986). *Być i mieć*. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
26. Marcel G. (1987). *Dziennik metafizyczny*. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
27. Sitarski P. (2002). *Rozmowa z cyfrowym cieniem. Model komunikacyjny rzeczywistości wirtualnej*. Kraków: Rabid.
28. Straś-Romanowska M. (1997). Refleksje na temat wspomaganie rozwoju moralnego w kontekście zagadnień psychologii osobowości. W: B. Kaja (red.). *Wspomaganie rozwoju. Psychostymulacja i psychokorekcja*, Tom. 1, 60-73. Bydgoszcz: Wydawnictwa Uczelniane Akademii Bydgoskiej.
29. Straś-Romanowska M. (1999). Rozwój osobowy. Próba konceptualizacji problemu w nawiązaniu do psychologii life-span. *Forum Psychologiczne*, t. 4, 2, 115-127.

30. Straś-Romanowska M. (2002). Status poznawczy kategorii „osoba” we współczesnej psychologii rozwoju. Zarys problemu z perspektywy psychologicznej i filozoficznej. *Psychologia Rozwojowa*, (7)2, 149-160.
31. Straś-Romanowska M. (2005). Jakość życia w świetle założeń psychologii zorientowanej na osobę. *Kolokwia Psychologiczne*, 13, 262-274.
32. Walesa Cz. (1997). Psychologiczna analiza zmian w rozwoju religijności człowieka. *Roczniki Filozoficzne*, XLV(4), 109-132.
33. Walesa Cz. (2011). Szanse i zagrożenia człowieka XXI wieku (zarys problematyki psychologicznej). *Horyzonty Psychologii*, 1, 23-36.
34. Zagórska W. (2004). Uczestnictwo młodych dorosłych w rzeczywistości wykreowanej kulturowo. Doświadczenie, funkcje psychologiczne. Kraków: Wydawnictwo UNIVERSITAS.
35. Zagórska W. (2010). Integration of logos and mythos as a developmental necessity. W: E. Rydz, D. Musiał (red.). *The psychology of human development – selected issues*, 13-26. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.

Tatiana Senko
Uniwersytet Śląski w Katowicach

Analiza porównawcza relacji matki z synem oraz ich zachowań osobowościowych

Comparative analysis of mother – son relationship
and their individual behaviours

Streszczenie

W artykule autorka opisuje związek między formami zachowań osobowościowych matki i syna. Podana została charakterystyka współczesnego obrazu matki i jej roli w życiu dziecka oraz znaczenie relacji matki z synem w ramach kontaktów rodzinnych. Głównymi problemami badawczymi występującymi w badaniu były: analiza porównawcza relacji matki i syna oraz analiza zależności pomiędzy osobowością matki a zachowaniem osobowościowym syna. W badaniu wykorzystana została metoda sondażu diagnostycznego, ankiety, wywiady oraz autorska metoda diagnozy zachowań osobowościowych. Do analizy statystycznej danych empirycznych stosowano standardowe procedury statystyczne. Wyniki badań pokazują, że istnieje wzajemny związek pomiędzy zachowaniem osobowościowym matki a zachowaniem osobowościowym syna.

Summary

The study describes relationship between forms of individual behaviours presented by mother and son. The author creates contemporary picture of mother, defines her role in child's life, as well as meaning of mother-son relation within a family. Major areas of the research include: comparative analysis of the mother-son relationship and analysis of correlations between mother's personality and son's individual behaviour. To gather information the diagnostic poll method was applied together with questionnaire, interviews, and author's method to diagnose individual behaviours. Statistical analysis of empirical data involved standard statistical procedures. The research findings indicate mutual correlation between individual behaviour forms of both, mother and son.

Słowa kluczowe: matka, syn, relacje matki z synem, formy zachowań osobowościowych

Keywords: mother, son, personal characteristics, individual behaviour forms

Wprowadzenie

Rodzina jest odzwierciedleniem relacji i związków zachodzących pomiędzy poszczególnymi jej członkami. Jednym z najbardziej charakterystycznych związków, jaki zachodzi we współczesnej rodzinie jest ten pomiędzy matką a synem. Można powiedzieć, że problem wzajemnych relacji matek i synów pojawia się w każdej rodzinie mającej synów.

Na tę relację może mieć wpływ wiele czynników, jednak wielką rolę w tej kwestii odgrywa osobowość oraz zachowania osobowościowe zarówno matki, jak i syna. Celem tego badania jest próba odpowiedzi na następujące pytania: Czy pomiędzy matką a synem może istnieć przyjaźń i wspólne zainteresowania? Czy syn widzi w matce osobę, na której może się wzorować, czy jest dla niego autorytetem? Jaki wpływ mają kłótnie i brak zrozumienia na relacje pomiędzy matką a synem? Jaki zachodzi związek pomiędzy osobowością matki a zachowaniami osobowościowymi syna? Odpowiedzi na te pytania mogą być bardzo pomocnym materiałem dla matek, rodziców, którzy wychowują synów, jak i dla osób pracujących na co dzień z dziećmi i rodzicami w rodzinach, gdzie występuje problem pomiędzy matką a synem, i nie tylko. Artykuł ukazuje wagę wzajemnych relacji pomiędzy matką i synem, co może stać się cennym źródłem informacji dla wszystkich osób interesujących się problemami rodziny.

Współczesny obraz matki i jej rola w życiu dziecka

Rozpatrując wzajemne relacje matki i syna, rozważania należy rozpocząć od osoby, która jest jednym z głównych przedstawicieli rodziny, a mianowicie od *matki*. Na samym początku należy wyjaśnić kim jest „matka”. Według słownika języka polskiego: „matka (mama) – to kobieta, która jest rodzicem, urodziła i zazwyczaj jednocześnie wychowuje własne (lub cudze) dziecko” (Szymczak 1993, s. 56). Być matką to znaczy rodzić dziecko, wydawać na świat. Wydać dziecko na świat to nie tylko stosunkowo krótka jednorazowa czynność, to proces długi i złożony (Gałkowska-Braun 1987, s. 64). Żeby dziecko na świat wydać, trzeba je najpierw przyjąć. Przyjąć – czyli dać możliwość rozwoju do takiego poziomu, w którym będzie mogło żyć już samodzielnie. Tylko matka może malutkiemu, całkowicie bezradnemu człowieczkowi, dać tę szansę. Dziecko najbardziej potrzebuje pomocy w pierwszych miesiącach życia. Kiedy nic sami dla siebie zdobyć nie możemy, kiedy nikt poza matką nie może nas wspomóc i przyjąć do swego domu i kiedy ciało matki jest jedynym domem, w którym możemy żyć. Matka świadomie decyduje się na przyjęcie dziecka do domu swego ciała (Gałkowska-Braun 1987, s. 62).

W prawie rodzinnym matka jest wstępną krewną pierwszego stopnia w linii prostej, od którego dziecko pochodzi bezpośrednio. To znaczy, że matka w *biologicz-*

nym znaczeniu jest kobietą, która urodziła dziecko. W *sensie prawnym* to kobieta, która urodziwszy dziecko jako ślubna małżonka wraz ze swoim mężem ma prawo i obowiązek opieki nad dzieckiem, a także obowiązek zapewnienia mu uprawnień majątkowych. Dotyczy to również samotnych matek. Matka jest tą osobą, którą mamy dla siebie – bez żadnych warunków, niezależnie od tego, czy jesteśmy zdrowi, ładni, eleganccy, czy odnosimy sukcesy, czy też mamy ich brak. Bez względu na to, jacy jesteśmy, a nawet czy pamiętamy – ona zawsze jest wierna i kochająca.

Jeśli często nie ma jej w domu, jeżeli nie ma czasu by przytulić, pobawić się, porozmawiać, to słabną więzi między matką a dzieckiem, oddalają się od siebie, nie rozumieją, a to wpływa niekorzystnie nie tylko na relacje dziecko–matka, ale również na relacje z ojcem, rodzeństwem, dziadkami czy rówieśnikami. Zdawkowe wypowiedzi, krótkie spotkania i prezenty nie zastąpią potrzeby rozmowy, przytulenia, miłości. Matka zawsze jest matką, zawsze potrzebna, doświadczona przyjaciółką i choć jesteśmy dorośli, to właśnie dzięki niej możemy choć czasem poczuć się jak małe dzieci, bezbronne w swojej odsłonie, a jednak bezpieczni. Nieważne ile mamy lat – 5, 10, 20, 30 czy więcej – zawsze możemy na nią liczyć, zawsze nas wysłucha, zrozumie, doradzi, pogłaska po głowie czy pocałuje w czoło.

Pojęcie *roli matki* wywodzi się z definicji roli społecznej, przez którą najczęściej rozumie się względnie stały i wewnętrznie spójny system zachowań będący reakcją na zachowania innych osób. Zależy to od wielu czynników m.in.:

- wzoru osobowego, określającego zespół pewnych cech i sposobów zachowań ideowych, jakie jednostka, pełniąc określoną rolę, powinna okazywać;
- definicji roli przyjętej w grupie czy społeczeństwie, które kontroluje jej wykonanie;
- struktury grupy i jej systemu kontroli społecznej, którym dysponuje wobec swoich członków;
- stopnia identyfikacji jednostki z grupą (Kawula 2005, s. 25).

Przez rolę matki będziemy więc rozumieć względnie stały i wewnętrznie spójny *system zachowań osobowościowych kobiety* będącej i (lub) wykonującej zadania matki. Źródłem roli jest rodzina jako grupa społeczna, określająca jej zadania, obowiązki i przysługujące jej prawa. W sensie psychologicznym w ramach tej grupy społecznej największe znaczenie ma *stosunek matka–dziecko* („matka–syn” oraz „matka–córka”), który odgrywa najważniejszą rolę w dalszym rozwoju dziecka. Ważne, aby ten stosunek był pełen empatii, miłości do dziecka, gdyż ich brak prowadzi do wielu zaburzeń rozwojowych. Już od najwcześniejszych chwil życia dziecka mama daje mu nie tylko pokarm, lecz także bicie serca, ciepło, bezpieczeństwo. To ona uczy dziecko orientacji i świadomości własnych potrzeb, inaczej mówiąc, tworzy treść psychiczną w jego umyśle. Dziecko tworzy z matką jedność, dzięki niej poznaje świat i zdobywa siły, aby powoli oddalić się i usamodzielnąć. To właśnie mama dostarcza dziecku wzory pierwszych relacji społecznych. Kobieta, jako matka, do domu rodzinnego wnosi piękno, czar, powab. Jednak oprócz wyglądu zewnętrznego należy mieć na uwadze piękno wewnętrzne, a więc cechy charakteru, osobowości. Piękno

kobiety w domu to piękno kobiety i matki (Dymara 1998, s. 133). Aby wytworzyć w dziecku poczucie bezpieczeństwa i przynależności niezbędna jest właśnie miłość. Rodzice – i matki, i ojcowie – myślą czasem, że jeśli pracują dla dziecka, jest to najlepszy wyraz ich miłości. Ale dziecko nie może tego zrozumieć. Ono musi odczuwać bezpośrednio troskliwą obecność każdego z rodziców (Rostowska, Peplińska 2010, s. 6). Współcześnie „stosunki między rodzicami są coraz bardziej równorzędne i demokratyczne, ojciec wspólnie z matką opiekują się dziećmi, poświęcają im dużo czasu. Nie oznacza to jednak, że zanikają specyficzne role ojca i matki. Pełnią one w dalszym ciągu istotną funkcję, jednakże ulegają modyfikacji dostosowanej do charakteru i osobowości rodziców” (Siuta 2006, s. 246). Matki nie przechodzą żadnego „szkolenia” w dziedzinie komunikacji, rozumieją jednak intuicyjnie potrzebę używania specjalnego języka w rozmowie i innych kontaktach z dzieckiem (Adamski 2010, s. 69). Umożliwia to werbalne kierowanie czynnościami dziecka: wydawanie poleceń, nakazów, zakazów, regulowanie jego postępowaniem w różnych sytuacjach życia codziennego.

Główną rolą matki jest akceptowanie dziecka takim, jakim jest. Fromm (1993) zauważa, że matka kocha swoje dziecko za sam fakt jego istnienia. Aby stwierdzić, że kobieta właściwie wypełnia swoją rolę matki ważne są jej zachowania świadczące o odpowiedzialności, opiekuńczości. Na ustosunkowanie się kobiety do roli matki może wpływać wiele czynników m.in.: wiek kobiety – im młodsza, tym większe prawdopodobieństwo, że nie dojrzała do roli matki; stosunek emocjonalny do partnera – im lepszy, tym łatwiej kobiecie przyjąć rolę matki; warunki bytowe rodziny – jeśli warunki bytowe są gorsze, tym trudniej pełnić rolę matki i mieć z tego satysfakcję itd. Opisując obraz współczesnej matki, nie sposób nie wspomnieć o matkach samotnie wychowujących dzieci. Jest to problem, który pojawia się coraz częściej, jest to pewien nowy rodzaj zaplecza dla procesu wychowawczego. W wielu kulturach matka zajmuje najważniejsze miejsce, dla wielu wykończonych to właśnie ona pozostaje *jedyną nadzieją i wartością*.

Podsumowując, pojęcie *matka* to: przede wszystkim kobieta, która urodziła dziecko; osoba kochająca dziecko za sam fakt istnienia, akceptująca je takim, jakie jest; kobieta wnosząca do domu miłość i ciepło, czar, powab i poczucie bezpieczeństwa oraz osoba będąca wzorem zachowań osobowościowych dla swoich dzieci – i córek, i synów.

Relacje matki z synem

Matka i syn – dwie odmienne osoby, które wzajemnie na siebie wpływają. Każda matka zna dobrze swoje dziecko, jej przywiązanie do niego pomaga matce odnieść sukces już w najwcześniejszym wychowaniu niemowlęcia (Woods Winnicott 1993, s. 193). Jest osobą, z którą dziecko łączy poczucie bezpieczeństwa; to właśnie ona

zaspokajają podstawowe potrzeby dziecka. Jeśli potrzeby te nie zostaną zaspokojone, wtedy taka sytuacja może odbić się negatywnie na rozwoju jego osobowości.

Bardzo często w relacjach między matką a synem możemy spotkać się ze zjawiskiem nadopiekuńczości. Występuje ona wtedy, gdy jest symbiotyczny związek między matką a dzieckiem. W takim związku ze strony matki uwidacznia się brak przyzwolenia na odłączenie się dziecka od niej i uzyskania własnej autonomii i niezależności. Skutkiem takiej symbiozy jest powstanie u dziecka poczucia, że nie istnieje ono jako istota oddzielna, lecz jedynie poprzez związek z matką. Dziecko zyskuje poczucie bezpieczeństwa kosztem rezygnacji z własnej odrębności, a matka zaspokaja własne potrzeby emocjonalne, przejmując kontrolę nad dzieckiem. Taki symbiotyczny związek, szczególnie między matką a synem – ma poważne konsekwencje dla rozwoju tożsamości płciowej dziecka. Im bardziej matka wydłuża symbiozę normalną w pierwszych miesiącach i tygodniach, tym bardziej kobiecość może przesiąknąć do sedna tożsamości syna. Dla *identyfikacji chłopca z męską rolą płciową* ważne jest przekształcenie więzi z matką w taką więź, która dopuści rozwijanie własnej niezależności, własnej indywidualizacji. Tylko wtedy, gdy chłopak bez przeszkód oddzieli się od kobiecości swojej matki, będzie w stanie rozwinąć tożsamość późniejszego rodzaju, nazywaną męskością.

W wieku przedszkolnym chłopcy zaczynają się uczyć aktywnego poszukiwania tego, czego pragną. Dlatego w procesie wychowania powinno być wzmacnianie nastawienia na osiągnięcia, rywalizację, walkę i agresję. Takie zachowanie jest zgodne z wzorcem aktywno-męskiej roli oczekiwanej od chłopca w dorosłości. U chłopców musi nastąpić przejście od identyfikacji z matką do identyfikacji z rolą męską – poprzez przejęcie określonego wzorca męskiego. W drodze tworzenia się tożsamości płciowej chłopiec musi odłączyć się od wzorca kobiecego. Dlatego też bardzo często droga ta jest bardziej złożona i narażona na zakłócenia, niż droga tworzenia się tożsamości kobiet. Im mocniejsze są więzi między matką a synem, tym podwyższone jest prawdopodobieństwo feminizacji chłopca i wzmocnienia u niego cech zależnościowych. W dorosłym życiu u tak wychowywanego chłopaka mogą się pojawić stany lęku, poczucia winy w sytuacjach niezgodnych z oczekiwaniami rodziców. Wynika to z ufności w odpowiedzialność za uczucia rodziców i z poczucia, że wszystko odmienne od oczekiwań rodziców może ich zranić.

Co najważniejsze, relacje w parze „matka-syn” kształtują w głównej mierze osobowość dziecka. We współczesnym świecie matki powoli zdają sobie sprawę z ich wpływu na zachowanie osobowościowe synów, jak również na kształtowanie w tożsamości chłopców obrazu męczyzny (Senko 2000, s. 162-181). Chłopak musi stać się męczyzną i przejawiać cechy męskie. Do tego jest mu potrzebny wzorzec męski. Jeżeli nie ma ojca, może to być dziadek lub wujek – aby mógł mieć przykład postępowania, zachowania męskiego. Bardzo ważna jest także postawa matki, jej wzorzec. Kwestia polega na tym, iż matka nie może być zanedbto opiekuńcza, musi mu pozwolić na usamodzielnienie. Jest to najważniejszy aspekt procesu wychowawczego w kierunku przygotowania syna do usamodzielnienia się, do wyjścia

w świat i prowadzenia własnego życia, bez kontroli matki, aby potrafił stworzyć swoją własną rodzinę, która będzie dla niego ważniejsza niż rodzina, z której pochodzi i będzie głównym źródłem emocjonalnych inwestycji.

Z powyższych refleksji wynika, iż:

- matka dla syna jest *ważnym punktem odniesienia*,
- matka – niezależnie od tego czy chce, czy nie – *wpływa na osobowość syna*, oczywiście wpływy te mogą być zarówno dobre, jak i złe,
- *brak ciepła i miłości ze strony matki może mieć przykre i długotrwałe konsekwencje*,
- w okresie dojrzewania matka musi być dla syna jednocześnie i *matką i kobietą*, ale przy tym musi zachować *pewien dystans*, gdyż jest to niezbędne do prawidłowego rozwoju chłopca.

Jak wiadomo *relacje między matką a synem* są różne. Czasami występują konflikty, jednak są one w *nieznacznym* mierze potrzebne do prawidłowego rozwoju. Wstępnym i podstawowym warunkiem *sukcesu matek* w wychowaniu swoich synów jest *pozytywny stosunek* do siebie i do nich. Jeśli matka nie lubi innych, zwykle łączy się to z niechęcią do siebie, zwiększoną drażliwością, trudnościami z porozumiewaniem się itp. Jeśli nie lubi się siebie, trudno kochać innych (Fromm 1993). Sympatii i miłości do swoich dzieci – i synów, i córek – nie można się nauczyć. Znaczy to, iż *osobowość matki i jej formy zachowań osobowościowych* wymagają od niej nie tylko wiedzy na temat swego dziecka, ale i podejmowania decyzji oraz zdolności *pozytywnego* komunikowania się, nawiązywania *pozytywnych* kontaktów i wpływania na otoczenie, poprzez mistrzowskie opanowanie sztuki dialogu i negocjacji w rodzinie. *Kompetencje osobowościowe i komunikacyjne* każdej matki wyrażają się umiejętnością rozumienia i definiowania sytuacji wychowawczych oraz skutecznością *zachowań osobowościowych*, zarówno werbalnych, jak też niewerbalnych. Dotyczą one m.in.:

- doskonalenia *własnych zachowań osobowościowych*;
- posiadania *wiedzy* o zachowaniach osobowościowych syna (synów) oraz wiedzy o pozytywnej komunikacji interpersonalnej;
- nabycia *umiejętności interpretacji* różnych sytuacji i dostosowania do nich własnego stylu porozumiewania się z synem;
- nabycia *umiejętności nawiązywania i podtrzymywania kontaktu* z nim;
- opanowania wysokiego poziomu *umiejętności komunikacji* z synem, odporności na przeszkody, zdolności do korygowania i modyfikacji własnego zachowania osobowościowego;
- umiejętności *antycypowania wyników wychowania* dzieci we własnej rodzinie, zrozumienia dialogowego charakteru relacji „matka–syn”, jak również i innych relacji w rodzinie.

Kompetencje te mogą posłużyć każdej matce do podtrzymania, a czasem wręcz przywrócenia właściwych relacji w procesie kształcenia między „ja” i „my”. Dzięki

nim będzie mogła wspomagać rozwój dziecka, uczyć go prawidłowej samooceny, ale także rozwijać poczucie przynależności do swojej rodziny oraz bycia członkiem określonej społeczności lokalnej. Najważniejszą w tym kontekście wydaje mi się *wizja matek*, co do ich osobowości i zachowań osobowościowych. Nasuwa się tu pytanie o *przygotowanie takich metod*, które mogłyby być wykorzystywane przez rodziców – zarówno matki, jak i ojców, w ich codziennym życiu i pracy nad osobowością własną i dziecka, a także nad zachowaniem osobowościowym.

Metoda

Celem badań własnych była analiza porównawcza relacji matki i syna oraz analiza zależności pomiędzy osobowością matki a zachowaniem osobowościowym syna. Badania przeprowadzono wśród uczniów (*chłopców*) uczęszczających do II klasy gimnazjum oraz *ich matek*. Uczestniczyło w nich 120 osób – 60 chłopców oraz 60 kobiet, ich matek. Zastosowano następujące *metody*: metoda sondażu diagnostycznego, ankiety, wywiady¹ oraz autorska metoda *diagnozy zachowań osobowościowych* (Senko 1998, 2005, 2007). *Zachowanie osobowościowe* jest to zachowanie, którego podstawą z jednej strony są zwroty jednego człowieka do drugiego (w tym badaniu: matki do syna oraz syna do matki), będące bezpośrednimi lub skrytymi *ambicjami*, z drugiej – odpowiedzi na te zwroty (syna do matki i matki do syna), które są bezpośrednim lub skrytym ich *uznaniem*. W odróżnieniu od zachowania komunikacyjnego i zachowania interaktywnego, które są przypisane wymianie informacji, organizacji i regulowaniu procesu współdziałania, głównym zadaniem zachowania osobowościowego jest uzgodnienie wzajemnych praw i obowiązków uczestników interakcji (matki i syna). Kluczowym pojęciem w tym układzie jest *status osoby* – pozycja człowieka w grupie, określona przez jego prawa i obowiązki. Podstawowymi wyjściowymi pozycjami do prezentowania *ambicji* są następujące poziomy: *dominacja–podporządkowanie*, *pozytywność–negatywność*, w konsekwencji czego pojawia się poziom *sukces–brak sukcesu*. Te pozycje stanowią treść *ambicji* i ujawniają się w określonych formach zachowania osobowościowego. Podstawowymi formami *uznania* są *akceptacja–brak akceptacji*. Charakteryzują one stosunki międzyludzkie – *dominacja–podporządkowanie* i *pozytywność–negatywność*. Proponowana metoda daje możliwość dość dokładnego badania różnych form zachowań osobowościowych, które przejawiają się we współdziałaniu międzyosobowym, a także dynamiki procesu współdziałania jednostek. W ramach metody diagnozy zachowania osobowościowego w tym badaniu wykorzystane techniki *samooceny* (matka ocenia swoje formy zachowań osobowościowych wobec syna i syn ocenia swoje formy zachowań osobowościowych

¹ Narzędzia badawcze zostały opracowane i są opisane w ramach prowadzonego przez autorkę seminarium dyplomowego (Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej, 2004-2006) oraz seminarium magisterskiego (Uniwersytet Śląski w Katowicach, 2007-2011).

wobec matki) oraz techniki *oceny ekspertowej* (matka, jako ekspert, ocenia formy zachowań osobowościowych syna i syn, jako ekspert, ocenia formy zachowań osobowościowych matki).

Do analizy statystycznej danych empirycznych stosowano standardowe procedury statystyczne w programie STATISTICA 6.0.

Wyniki

I. Pierwszy etap – *analiza porównawcza relacji matki i syna*. Wyniki tej analizy pokazują, że:

1) Przypatrując się *relacjom matki i syna*, na wstępie należy zastanowić się, co je łączy, a mianowicie, czy posiadają *wspólne zainteresowania*:

- jak wynika z badań większość matek (50,5%) i synów (49,4%) posiada takie zainteresowania, i aby je rozwijać, wskazane byłoby żeby jak najwięcej czasu wolnego spędzać wspólnie;
- równocześnie jest to raczej trudne do zrealizowania, gdyż aż 33,6% matek pomimo szczerych chęci nie potrafi wygospodarować możliwości częstego spędzania czasu wolnego razem z synami;
- jeżeli już zaistnieje taka sytuacja, to w 48,2% jest to oglądanie telewizji;
- pocieszający jest jednak fakt, iż 24,4% stawia na aktywność fizyczną i zabiera synów na wycieczkę rowerową czy basen.

2) Kolejną kwestią jest *obraz matki w oczach syna*, a konkretnie próba odpowiedzi na pytanie dotyczące *autorytetu* matki:

- większość matek (51,5%) niestety nie czuje się autorytetem bądź ideałem, tego samego zdania jest 26,0% synów;
- jednak większość synów (74,0%) jest zdania, iż mama jest dla nich autorytetem.

3) Ważne są wyniki badania *stosunków przyjacielskich* matki i syna:

- zapewne wątpliwość ta powoduje, iż większość synów (55,1%) nie uważa swej matki za przyjaciółkę;
- 68,3% matek uznaje przyjaźń i przyjacielskie stosunki z synami;
- z kolei 31,7% matek w swoich relacjach z synami nie odczuwa przyjaźni do nich.

4) Wyniki badania wspólnej analizy pomiędzy matką a synem *problemów życiowych*:

- 56,8% matek podało odpowiedź, że w przypadku, kiedy matka ma jakiś problem, to *nie dzieli się* nim z synem;
- jednak synowie (52,4%) martwią się w takiej sytuacji i przejawiają zainteresowanie kłopotami matki.

5) Analiza pytania na temat *konfliktów pomiędzy matką i synem* pokazuje:

- zdaniem matek (36,6%) i synów (49,5%) podczas ich wzajemnych oddziaływań nie występują zbyt często kłótnie oraz konflikty;

- oprócz tego ten sam procent synów (49,5%) uważa, iż kłótnie z matkami doprowadzają do pogorszenia ich stosunków oraz psują klimat panujący w ich relacji.

Powyższe dane pokazują, że:

- matka z synem posiadają *wiele wspólnych zainteresowań*, jednak praca matki przeszkadza we wspólnym spędzaniu czasu wolnego;
- matka dla syna nie zawsze jest *autorytetem* i nie zawsze *stanowi pewnego rodzaju oparcie w życiu*, jednak jest ona dla wielu synów osobą ważną, z której zdaniem należy się liczyć;
- pomiędzy matką a synem *nie zawsze istnieje przyjaźń* i atmosfera zrozumienia;
- nieodpowiednie relacje matki z synem, konflikty i kłótnie czasami wpływają niekorzystnie na ich wzajemne relacje;
- zarówno matka wpływa na syna, jak i syn na matkę. Jest to raczej wpływ pozytywny, ale może też być negatywny.

Uzyskane wyniki pokazują, na ile ważna jest dalsza głębsza analiza takich *form zachowań osobowościowych* zarówno matek, jak i ich synów, które powodują problemy i konflikty w kontaktach międzyosobowych.

II. Drugi etap – analiza zachowań osobowościowych matek wobec synów na podstawie *samooceny* matek. Wyniki tej analizy pokazują, że charakterystycznymi formami zachowań matek w stosunku do synów, są:

1) formy *dominacyjne* – 67,5%; wśród nich formy *pozytywnej dominacji* – 49,4%, które charakteryzują się zachowaniami typu „pomaga”, „chwali”, „poucza”, „kieruje” oraz formy *negatywnej dominacji* – 18,1%, które charakteryzują się zachowaniami typu „zmusza”, „rozkazuje”, „gani”, „napada”;

2) formy *podporządkowania* – 32,5%; wśród nich formy *pozytywnego podporządkowania* – 22,1%, które charakteryzują się zachowaniami typu „zgadza się”, „angażuje się”, „jest posłuszna”, „ufa” oraz formy *negatywnego podporządkowania* – 10,4%, które charakteryzują się zachowaniami typu „cierpi”, „niepokoi się”, „podporządkowuje”, „ustępuje”;

3) *pozytywność* – 80,3%, która charakteryzuje się zachowaniami typu „pomaga”, „chwali”, „poucza”, „kieruje”, „zgadza się”, „angażuje”, „jest posłuszna”, „ufa”;

4) *negatywność* – 19,7%, która charakteryzuje się zachowaniami typu „zmusza”, „rozkazuje”, „gani”, „napada”, „cierpi”, „niepokoi się”, „podporządkowuje”, „ustępuje”.

III. Trzeci etap – analiza zachowań osobowościowych matek wobec synów na podstawie *ocen ekspertowych synów*. Wyniki tej analizy pokazują, że z punktu widzenia synów, dla matek charakterystyczne są następujące formy zachowań w stosunku do synów:

1) formy *dominacyjne* – 84,5%; wśród nich formy *pozytywnej dominacji* – 48,5%, które charakteryzują się zachowaniami typu „pomaga”, „chwali”, „poucza”, „kieruje” oraz formy *negatywnej dominacji* – 36,0%, które charakteryzują się zachowaniami typu „zmusza”, „rozkazuje”, „gani”, „napada”;

2) formy *podporządkowania* – 15,5%; wśród nich formy *pozytywnego podporządkowania* – 10,2%, które charakteryzują się zachowaniami typu „zgadza się”, „angażuje”, „jest posłuszną”, „ufa” oraz formy *negatywnego podporządkowania* – 5,3%, które charakteryzują się zachowaniami typu „cierpi”, „niepokoi się”, „podporządkowuje”, „ustępuje”;

3) *pozytywność* – 68,7%, która charakteryzuje się zachowaniami typu „pomaga” „chwali”, „poucza”, „kieruje”, „zgadza się”, „angażuje”, „jest posłuszną”, „ufa”;

4) *negatywność* – 31,3%, która charakteryzuje się zachowaniami typu „zmusza”, „rozkazuje”, „gani”, „napada”, „cierpi”, „niepokoi się”, „podporządkowuje”, „ustępuje”.

IV. Czwarty etap – analiza porównawcza zachowań osobowościowych matek na podstawie ich *samooceny* oraz na podstawie *oceny ekspertowej* synów. Wyniki tej analizy pokazują, że **matki** uważają, iż w ich zachowaniu osobowościowym jest dużo dominacji w stosunku do synów, ale przewaga oddana jest *pozytywnym* formom zachowań ($r = 0,63$, przy $p < 0,01$). Taka sytuacja może być bardzo dobra dla ustalenia *pozytywnych* emocjonalnych kontaktów pomiędzy matką a synem. Oprócz tego formy *negatywnej dominacji* i *negatywnego podporządkowania*, które matki ich zdaniem wykorzystują wobec synów mogą prowokować różnego rodzaju *konflikty*.

Synowie zauważają, iż w zachowaniu osobowościowym matek w stosunku do nich jest zarówno dość dużo form *pozytywnej dominacji*, jak i form *negatywnej dominacji* oraz *pozytywności*, jak i *negatywności* ($r = 0,59$, przy $p < 0,01$). Przy czym przewaga oddana jest *pozytywnym dominacyjnym i pozytywnym podporządkowanym* formom zachowań osobowościowych ($r = 0,61$, przy $p < 0,01$). Taka sytuacja może być dobra dla ustalenia *pozytywnych* emocjonalnych kontaktów pomiędzy matką a synem. Oprócz tego formy *negatywnej dominacji* i *negatywnego podporządkowania*, które matki – zdaniem synów – wykorzystują wobec nich mogą prowokować *nieporozumienia* i *konflikty*.

V. Piąty etap – analiza zachowań osobowościowych synów na podstawie ich *samooceny*. Wyniki tej analizy pokazują, iż dla nich charakterystycznymi formami w stosunku do matek są:

1) najczęściej – formy *pozytywnego podporządkowania*, które charakteryzują się zachowaniami typu „zgadza się”, „angażuje”, „jest posłuszną”, „ufa” – 42,2%;

2) oprócz tego synowie przyjmują również formy *pozytywnej dominacji*, a więc zachowania typu „pomaga”, „chwali”, „poucza”, „kieruje” – 18,5%;

3) formy *negatywnego podporządkowania* – „cierpi”, „niepokoi się”, „podporządkowuje”, „ustępuje” preferuje nieco mniej synów – 22,4%;

4) formy *negatywnej dominacji*, a więc zachowania takie jak „zmusza”, „rozkazuje”, „gani”, „napada” wybrało najmniej badanych synów – 16,9%;

5) formy *pozytywności* – „pomaga”, „chwali”, „poucza”, „kieruje”, „zgadza się”, „angażuje”, „jest posłuszną”, „ufa” są charakterystyczne dla 62,6% synów;

6) formy *negatywności*, które charakteryzują się zachowaniami typu „zmusza”, „rozkazuje”, „gani”, „napada”, „cierpi”, „niepokoi się”, „podporządkowuje”, „ustępuje” są charakterystyczne dla 37,4%, synów.

VI. Szósty etap – analiza zachowań osobowościowych synów na podstawie oceny ekspertowej matek. Wyniki tej analizy pokazują, że z punktu widzenia matek, dla synów charakterystyczne są następujące formy zachowań w stosunku do matek:

1) formy *dominacji* (66,2%) – tak *pozytywnej*, a więc zachowania typu „pomaga”, „chwali”, „poucza”, „kieruje” (46,0%), jak i *negatywnej* – takie formy jak „zmusza”, „rozkazuje”, „gani”, „napada” (20,2%);

2) formy *podporządkowania* (33,8%) – tak *pozytywnego*, które charakteryzują się zachowaniami typu „zgadza się”, „angażuje”, „jest posłuszny”, „ufa” (23,2%), jak i *negatywnego*, które charakteryzują się zachowaniami typu „cierpi”, „niepokoi się”, „podporządkowuje”, „ustępuje” (10,6%);

3) formy *pozytywności* – „pomaga”, „chwali”, „poucza”, „kieruje”, „zgadza się”, „angażuje”, „jest posłuszny”, „ufa” są charakterystyczne dla 58,8% synów;

4) formy *negatywności*, które charakteryzują się zachowaniami typu „zmusza”, „rozkazuje”, „gani”, „napada”, „cierpi”, „niepokoi się”, „podporządkowuje”, „ustępuje” są charakterystyczne dla 41,2%, synów.

VII. Siódmy etap – analiza porównawcza zachowań osobowościowych synów na podstawie ich *samooceny* oraz na podstawie *oceny ekspertowej* matek. Wyniki tej analizy pokazują, iż **synowie** zauważają w ich zachowaniu osobowościowym dużo *podporządkowania* w stosunkach do matek. W zależności od tego, jakie formy dominacji wykorzystują matki, synowie *podporządkowują się* w sposób pozytywny lub w sposób negatywny ($r = 0,57$, przy $p < 0,01$). Synowie zauważają, że w ich zachowaniu są także formy *dominacji* – w większym stopniu *pozytywnej*. Taka sytuacja w stosunkach synów do matek pozwala mieć *komfort emocjonalny* z matką, ale formy *negatywnej dominacji* i dużo *negatywności* mogą, podobnie jak w sytuacji komunikacji matki z synem, prowokować różnego rodzaju *problemy* i *konflikty*.

Matki uważają, iż w zachowaniu osobowościowym synów w stosunku do nich dość dużo jest form *dominacji* ($r = 0,63$, przy $p < 0,01$), co matkom bardzo się nie podoba. Przy tym przewaga oddana jest *pozytywnym* formom zachowań osobowościowych ($r = 0,59$, przy $p < 0,01$). Taka sytuacja może być dobra dla ustalenia *pozytywnych* emocjonalnych kontaktów pomiędzy matką a synem. Natomiast formy *negatywnej dominacji* i *negatywnego podporządkowania*, które synowie – zdaniem matek – wykorzystują wobec nich, mogą prowokować dość dużo *konfliktów*.

VIII. Ósmy etap – statystyczna analiza związku form zachowań osobowościowych matek i ich synów. Wyniki tej analizy pokazują, iż:

1) poziom *dominacji* ($r = 0,41$, przy $p < 0,001$) w zachowaniu osobowościowym matek jest tym wyższy, im niżej jest w zachowaniu synów poziom *podporządkowania*;

2) poziom *dominacji* ($r = 0,50$, przy $p < 0,001$) w zachowaniu osobowościowym matek jest tym wyższy, im wyżej jest w zachowaniu synów poziom *negatywnej dominacji*;

3) poziom *negatywnej dominacji* ($r = 0,40$, przy $p < 0,001$) w zachowaniu osobowościowym matek jest tym wyższy, im niżej jest w zachowaniu synów poziom *negatywnego podporządkowania*;

3) *pozytywny charakter* zachowań osobowościowych matek ($r = 0,39$, przy $p < 0,001$) jest tym wyższy, im bardziej w swoich zachowaniach osobowościowych synowie wykazują *pozytywnie zorientowane formy* zachowań osobowościowych wobec matek;

4) *negatywny charakter* zachowań osobowościowych matek ($r = 0,32$, przy $p < 0,001$) jest tym wyższy, im bardziej w swoich zachowaniach osobowościowych synowie wykazują *negatywnie zorientowane formy* zachowań osobowościowych wobec matek;

5) *negatywna dominacja* matek ($r = 0,49$, przy $p < 0,01$) prowokuje konflikty z synami, dla których charakterystyczne są formy *pozytywnego podporządkowania*;

6) w kontaktach matek i synów z *negatywnymi formami*, tak *dominacji* jak i *podporządkowania* ($r = 0,62$, przy $p < 0,01$) często powstają konflikty, walki i negatywizm w stosunkach „matka–syn”.

Zakończenie

Badania własne potwierdzają, że komunikacja w rodzinie stanowi jedno z najczęstszych źródeł komfortu, jak i dyskomfortu, zarówno dla dzieci, jak i dla osób dorosłych, dla synów, jak i dla ich matek. Uzyskane rezultaty mają wartość poznawczą oraz praktyczną.

Poznawcza ich wartość polega na tym, że w artykule szczegółowo opisane są formy *zachowań osobowościowych* matek i synów w ich wzajemnych relacjach; pokazane, na ile ważne w teoretycznej i empirycznej analizie komunikacji pomiędzy matką a synem jest zwrócenie uwagi nie tylko na to, w jaki sposób matka odbiera zachowanie oraz charakterystykę osobowości syna, ale i na to, jak syn widzi swoją matkę. Oprócz tego, wyniki pokazują konieczność dalszej głębszej empirycznej analizy *form zachowań osobowościowych* zarówno matek, jak i ich synów, które powodują komfort emocjonalny lub problemy i konflikty w kontaktach międzyosobowych.

Przypatrując się opisanym wynikom, można stwierdzić, że dla syna matka i dla matki syn, są ważnym punktem odniesienia oraz, że istnieje wzajemny związek pomiędzy zachowaniem osobowościowym matki a zachowaniem osobowościowym syna. *Pozytywna dominacja* w zachowaniu osobowościowym matek tworzy warunki dla powstania *pozytywnego podporządkowania* w zachowaniu osobowo-

ściowym synów, również i *pozytywna dominacja* w zachowaniu osobowościowym synów może tworzyć warunki dla powstania form *pozytywnego podporządkowania* w zachowaniu osobowościowym matek. Taka sytuacja jest bardzo ważnym czynnikiem *rozwoju osobowościowego* syna i prowadzi do *komfortu pomiędzy matką a synem*, co w efekcie daje możliwość odniesienia *sukcesu* w komunikacji i ich wzajemnych relacjach.

Poza tym *negatywna dominacja* w zachowaniu osobowościowym matek tworzy warunki dla powstania *negatywnego podporządkowania* w zachowaniu osobowościowym synów, jak również *negatywna dominacja* w zachowaniu osobowościowym synów może tworzyć warunki dla powstania form *negatywnej dominacji* oraz *negatywnego podporządkowania* w zachowaniu osobowościowym matek. Taka sytuacja jest czynnikiem powstawania konfliktów pomiędzy matką a synem, przeszkadza pozytywnemu *rozwojowi osobowościowemu* syna i w efekcie prowadzi do dyskomfortu we wzajemnych relacjach matki i syna oraz w komunikacji pomiędzy nimi, a także w komunikacji całej rodziny.

Praktyczna wartość wyników polega na tym, że mogą one być wykorzystane w pracy z rodzicami w ramach programów rozwojowych, terapeutycznych i korekcyjnych oraz w pracy z przyszłymi nauczycielami w ramach przygotowania ich do pracy z rodziną.

Literatura

1. Adamski F., red. (2010). Wychowanie w rodzinie. Kraków: Wydawnictwo Petrus.
2. Dymara B., red. (1998). Dziecko w świecie rodziny. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
3. Fromm E. (1993). O sztuce miłości. Warszawa: Wydawnictwo PIW.
4. Gałkowska-Braun M. (1987). Psychologia domowa. Olsztyn: Wydawnictwo Diecezjalne.
5. Kawula S. (2005). Kształty rodziny współczesnej: szkice familologiczne. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
6. Rostowska T., Peplińska A. (2010). Psychospołeczne aspekty życia rodzinnego. Warszawa: Wydawnictwo Drifin.
7. Сенько Т. В. (1998). Психология взаимодействия: Часть вторая: Диагностика и коррекция личностного поведения. Минск: Изд-во Карандашев.
8. Сенько Т. В. (2000). Психология взаимодействия: Часть третья: Личность в семейном социуме. Минск: Изд-во Карандашев.
9. Senko T. (2005). Ogólna charakterystyka metody diagnozy zachowania osobowościowego. W: Zagadnienia społeczne. Wychowanie regionalne, opieka

- socjalna, pomoc psychologiczna. Oświata i kultura na Podbeskidziu. Tom 2, 219-224. Bielsko-Biała: Wydawnictwo ATH.
10. Senko T. (2007). Metoda diagnozy zachowań osobowościowych. W: Y. Karandashev, T. Senko (red.). *Studia Psychologiczno-Pedagogiczne*. Tom 1, 215-230. Bielsko-Biała: Wydawnictwo WSA.
11. Siuta J., red. (2006). *Słownik psychologii*. Kraków: Wydawnictwo Zielona Sowa.
12. Szewczuk W., red. (1998). *Encyklopedia psychologii*. Warszawa: Wydawnictwo Zielona Sowa.
13. Szymczak M., red. (1993). *Słownik języka polskiego*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
14. Woods Winnicott D. (1993). *Dziecko, jego rodzina i świat*. Warszawa: Wydawnictwo Jacek Santorski & CO Agencja Wydawnicza.

Lillianna Kostańska, Jacek Łukasiewicz,
Marta Pawelec, Czesław Walesa
Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji w Lublinie

Przekonania Polaków XXI wieku w różnych okresach dorosłości (rozwojowe badania osób w wieku od 25 do 80 lat)

Beliefs of 21st century Poles in different periods of adulthood
(developmental study of persons at the age from 25 up to 80)

Streszczenie

Przekonania odgrywają zasadniczą rolę w regulacji ludzkich zachowań i społecznych odniesień. Im ważniejszy jest przedmiot tych przekonań, tym istotniejszy jest ich wpływ na organizowanie życiowych doświadczeń. Prezentowane tu wyniki stanowią składową szeroko podjętych badań, dotyczących przekonań Polaków odnośnie do ważnych dziedzin życia na tle współczesnych wydarzeń. W zbieraniu informacji posłużono się standaryzowanym wywiadem eksploracyjnym, któremu poddano osoby będące na różnych etapach dorosłości; mężczyźni i kobiety. Analiza zawarta w artykule obejmuje problematykę przekonań różnych współczesnych pokoleń (od wczesnej do późnej dorosłości), dotyczącą przede wszystkim rodziny, a w szczególności małżeństwa (występujących problemów i kryzysów, a także sposobów ich rozwiązywania), wychowania dzieci (szczególnej roli ojca, specyfiki wychowania synów i córek) oraz młodzieży i przeżywanych przez nią kryzysów (zwłaszcza zjawisko uzależnień oraz perspektyw na przyszłość widzianych oczami obecnie żyjących). Przeprowadzone badania, które w dużej mierze miały charakter pilotażowy, pozwoliły na rozpoznanie przekonań osób dorosłych w poszczególnych dziedzinach ich życia. W niektórych obszarach można stwierdzić różnice między poziomami dorosłości, a także między grupami płci. Tak sformułowane wnioski pozwalają na wykorzystanie zdobytej wiedzy do przeprowadzenia szerzej zakrojonych badań, zwłaszcza ujmując młodsze szczeble wiekowe.

Summary

Beliefs play a fundamental role in the regulation of human behaviours and social references. The more important the subject of these beliefs is, the more significant is their influence on organising life experience. Presented results constitute the component of widely undertaken research concerning beliefs of Poles in relation to important fields of life relating to contemporary events. In order to gather information, the men and women being at different stages of adulthood were engaged in the standardized exploratory interview. The article presents analysis of beliefs of three generations (from early to late adulthood) mainly concerning family, but especially marriage (appearing problems and crises, as well as the ways of solving them), raising children (the special role of the father, the specificity of bringing up sons and daughters) and young people and the crises they undergo (especially a phenomenon of addictions and future prospects seen with eyes of the living at present). The examinations which were of a pilot character, allowed to recognise beliefs of adults in individual fields of their life. In some areas it is possible to indicate differences between the levels of adulthood as well as between groups of males and females. The authors' conclusions allow to use the acquired knowledge for further research, in particular considering lower level ages.

Słowa kluczowe: przekonania, dorosłość, rodzina, wychowanie

Keywords: beliefs, adulthood, family, upbringing

Wstęp

Dorosłość, jako okres w cyklu rozwojowym człowieka, jeszcze do niedawna była niemal zupełnie pomijana tak w teoretycznych, jak i praktycznych rozważaniach psychologów. Czołowi badacze rozwoju człowieka – Freud i Piaget – właściwie zatrzymali proces rozwojowy na okresie dorastania, a i kryteria formułowane w ramach biologicznego modelu rozwoju, jak: „powszechność, powiązanie z wiekiem, ukierunkowanie na stan końcowy i przewidywalność” (Gurba 2011, s. 287) nie miały w pełni odniesienia do tego, co dzieje się w życiu człowieka po osiągnięciu dorosłości.

Ostatnie dekady przyniosły wiele wartościowych wyników badań i obserwacji dotyczących przemian w życiu człowieka dorosłego. Trudnością pozostaje wskazanie precyzyjnych granic wiekowych co do wyraźnych zmian fizycznych i psychicznych, a uwarunkowanych w dużej części większą różnorodnością międzyosobniczą. Wyjątkowego znaczenia nabierają specyficzne wydarzenia życiowe, wywierające wpływ na funkcjonowanie dorosłych osób, a jednocześnie nakładające się na zmiany pojawiające się wraz z wiekiem. Do takich wydarzeń „krytycznych” niewątpliwie należą: małżeństwo, urodzenie i wychowanie dzieci, rozwody, utrata pracy czy odejście na emeryturę, śmierć współmałżonka (Birch, Malim, Wadeley 2000).

Wśród wyznaczników tych zmian wyjątkowe miejsce zajmują przekonania. Stanowią one centralny ośrodek regulacji ludzkich zachowań. Wpływają na poznanie, ustosunkowanie i działanie, a zarazem same w sobie zawierają elementy świadomości, uczuć, preferencji, więzi z innymi osobami, składniki moralności, dotychczasowych doświadczeń i inne komponenty. Przekonania ulegają zmianom i przekształceniom związanym z wiekiem człowieka: jego dojrzewaniem i rozwojem. Ich zmiany są powiązane także z transformacjami społeczno-ekonomicznymi i kulturowymi. Tego typu przemian nasze społeczeństwo doświadczyło w ostatnim okresie. W kontekście tego istotne jest poznanie aktualnych przekonań Polaków. Rozpoznanie przekonań ma samo w sobie wartość poznawczą, poza tym może stanowić pilotaż dla innych programów badawczych. Zadaniem niniejszej pracy jest wstępna penetracja pola problemowego dotyczącego przekonań Polaków początku XXI wieku.

Przekonania i ich rola w rozwoju i funkcjonowaniu człowieka dorosłego

Przekonanie to termin, który często jest używany w literaturze naukowej z zakresu socjologii, filozofii, teologii, pedagogiki i psychologii. Wiąże się to ze stosowaniem tego pojęcia w różnych obszarach funkcjonowania człowieka. Często jest stosowane zamiennie z takimi pojęciami, jak: opinia na określony temat, wierze-

nie w coś, refleksja, pogląd na określony temat, postawa wobec czegoś lub kogoś. Potwierdzeniem tego jest ogromna różnorodność w definiowaniu wymienionego pojęcia. Na gruncie pedagogiki pojęcie to definiuje m.in. Okoń (1996). Według niego jest „to względnie stały składnik świadomości człowieka dorosłego, który wiąże się z poznaniem jakiegoś stanu rzeczy, emocjonalną aprobatą zdobytej wiedzy oraz skłonnością do postępowania zgodnego z jej treścią. Sprawdzianem siły przekonań jest codzienna praktyka potwierdzająca zgodność wiedzy i działania” (Okoń 1996, s. 231).

Psychologowie nieco inaczej definiują pojęcie przekonań. Według Walesy (1976) przekonania stanowią centralny ośrodek regulacji ludzkich zachowań tworząc określoną strukturę. Wpływają na poznanie, ustosunkowanie i działanie człowieka. Same w sobie zawierają elementy świadomości, uczuć, preferencje więzi z innymi osobami, aspekty moralności oraz różne inne komponenty dotychczasowych doświadczeń. Są reprezentacjami świata i samego człowieka. Prezentowane przez Walesę rozumienie przekonań znajduje odbicie w aktualnie publikowanych pracach naukowych (Boden, Berenbaum 2010). Przekonania są subiektywne, a jednocześnie stanowią specyficzną rzeczywistość obiektywną. Odzwierciedlają aktualny stan nas samych. Działają w systemie. Wzajemnie się uzupełniają, zazębiają. Ponieważ są powiązane ze sobą, przekształcenie się jednego powoduje przekształcanie się innych. Zmieniają się lub modyfikują w czasie pod wpływem nowych doświadczeń. Część z nich jest efektem wpływu ważnych ludzi, inne są wynikiem doświadczeń i naszych na nie reakcji. Jesteśmy przywiązani do swoich przekonań. Nikt nie może „zmienić” żadnego cudzego przekonania. Można tego dokonać jedynie „od środka”.

Przekonania mogą dotyczyć różnych poziomów naszego funkcjonowania. Spełniają bardzo ważną rolę. Orientują nas w świecie, niejednokrotnie wpływając na to, co jest dla nas możliwe, a co nie, co trudne, a co łatwe w działaniu. „Przekonania określają, co uważamy za prawdę lub fałsz – że świat jest lub nie jest dobry, że ktoś zna się na czymś albo nie, że jest albo nie jest dobrym człowiekiem” (Pervin 2002, s. 103). Przekonania są poznawczym składnikiem osobowości. Niektóre z nich „stanowią główną część osobowości, jak na przykład przekonanie o własnej skuteczności w teorii Bandury oraz przekonanie o umiejscowieniu kontroli w teorii Rottera. Inne przekonania dotyczą zjawisk o ograniczonym zasięgu. Przykładem mogą być prace Seligmana nad depresją i przyczynowym tłumaczeniu wydarzeń” (za: Pervin 2002, s. 104, por. Rathus 2006, s. 624).

Dla funkcjonowania osobowości człowieka przekonania mają szczególne znaczenie w dwóch obszarach. Pierwszy z nich to poziom stresu. Potwierdziły to głównie badania Lazarusa (za: Pervin 2002, s. 327). Badacze twierdzą, że poziom doznawanego stresu zależy od oceny poziomu bezpieczeństwa przez jednostkę oraz zdolności poradzenia sobie z nim. Obszar stresu wiąże się bezpośrednio ze zdrowiem emocjonalnym człowieka. Psychologowie osobowości zajmujący się zaburzeniami psychicznymi oraz procesem zmiany terapeutycznej zauważyli, że

przekonania dezadaptacyjne nie pozwalają przystosować się człowiekowi do środowiska. „Żywione przez człowieka przekonania sprawiają, że popada on w katastrofizm – przesadnie postrzegana wielkość straty i jej nieodwracalność. Nasila to negatywne emocje, poczucie bezradności i utrudnia lub uniemożliwia planowanie przyszłości, wiarę we własne siły i poradzenie sobie z porażką” (Rathus 2006, s. 573). Z kolei przekonaniom irracjonalnym brakuje logiki. Mogą mieć charakter samospełniających się przepowiedni (Pervin 2002). Oba rodzaje przekonań istotnie obniżają jakość życia człowieka, dlatego terapeuci poznawczy starają się je zmienić, aby ulżyć klientowi w jego emocjach, pomóc mu w uzyskaniu wglądu i rozwiązaniu gnębiących go problemów (Rathus 2006). Podobnie jest w terapii racjonalno-emotywno-behawioralnej Ellisa (za: Rathus 2006). Albert Ellis zauważył, że stresujące mogą być nie tylko wydarzenia, ale i przekonania na ich temat.

Cieciuch łączy przekonania z kształtowaniem się światopoglądu. Uwzględnia subiektywne uwarunkowania preferencji – „ogólne sądy i przypuszczenia dotyczące świata, przyrody, społeczeństwa, człowieka i jego miejsca w świecie (za: Łoś 2010, s. 428).

Metodologia badań

Przekonania, jak wskazano wyżej, odgrywają ogromną rolę w życiu człowieka. Stąd pomysł podjęcia badań w celu poznania i określenia ludzkich przekonań, dotyczących ważnych dziedzin życia człowieka na tle współczesnych wydarzeń. Ich efektem ma być rozpoznanie przekonań osób dorosłych w poszczególnych dziedzinach ich życia. Jednocześnie stwierdzenie różnic między poziomami dorosłości, a także między grupami płci, a następnie wykorzystanie zdobytej wiedzy w prowadzeniu poradnictwa psychologicznego, psychoterapii i poradnictwie zawodowym. Niewątpliwie rezultaty badań mogą stać się inspiracją w dyskusjach teoretycznych, inspiracją do prowadzenia badań naukowych oraz do pisania rozpraw naukowych.

Z uwagi na szerokość tematu, jak i stosunkowo skromny materiał porównawczy, myśląc o współczesnej literaturze – badania mają charakter pilotażowy. Umożliwią one z jednej strony dookreślenie obszarów przekonań badanych osób dorosłych, a z drugiej skonstruowanie – w miarę możliwości – precyzyjnego narzędzia badawczego.

Po zapoznaniu się ze współczesną literaturą dotyczącą najbardziej aktualnych zagadnień obecnych w wypowiedziach, publicystyce i przemysleniach współczesnych Polaków, zostały wyłonione ogólne obszary, których dotyczyły żywe dyskusje obecne w mediach i literaturze (popularnej i naukowej), a dotyczące egzystencji współczesnego Polaka. Zaliczono do nich następujące obszary:

- rodzina, małżeństwo, wychowanie (kryzys i przyszłość),
- młodzież (zagrożenia i przyszłość),

- relacje interpersonalne (trudności i szanse),
- bezrobocie,
- lęki teraźniejszości (patologie, konflikty, śmierć).

Na podstawie wyodrębnionych zagadnień ułożono Kwestionariusz pytań do wywiadu eksploracyjnego dotyczącego osób dorosłych. Przeprowadzono zaplanowany wywiad eksploracyjny z respondentami w ogólnej liczbie 180 osób (z trzech poziomów dorosłości: wczesnej (25-39 lat), średniej (40-59 lat) i późnej (60-80 lat) z uwzględnieniem zmiennej płci. Dokonano następnie kategoryzacji odpowiedzi, co posłużyło następnie do ilościowego i jakościowego opracowania wyników badań. Przeprowadzenie odpowiednich analiz statystycznych pozwoliło na sformułowanie adekwatnych wniosków, które zostały usystematyzowane w trzy zasadnicze grupy tematyczne związane z rodziną:

- małżeństwo,
- wychowanie dzieci,
- młodzież.

Prezentacja wyników badań

Prezentacja wyników badań obejmuje analizę wypowiedzi respondentów w trzech wyodrębnionych obszarach: małżeństwo, wychowanie dzieci i młodzież. Do analizy statystycznej zastosowano nieparametryczny test Chi-kwadrat przy porównaniach między zmiennymi, uwzględniając płeć i wiek badanych.

Problemy małżeńskie: ich występowanie i sposoby rozwiązywania

Obserwacje życia codziennego wskazują, że doświadczane zmiany rzeczywistości społecznej i ekonomicznej nie zawsze odgrywają pozytywną rolę w kształtowaniu modelu funkcjonowania rodziny. Wiele współczesnych małżeństw przeżywa kryzysy destabilizujące relacje małżonków i prowadzące do napięć, konfliktów i rozwodów. Odciska to piętno na psychice dorosłych – małżonków, a w szerszej perspektywie – na kształtującej się psychice wychowywanych w takiej atmosferze dzieci.

Przedmiotem analiz uczyniono określenie rodzaju przekonań dotyczących występowania problemów małżeńskich, ich przyczyn i propozycji rozwiązań proponowanych przez Polaków początku XXI wieku. Respondenci wypowiadali się na temat kryzysów, konfliktów i rozwodów małżeńskich, ich przyczyn, skutków i możliwości przeciwdziałania.

Badaniami objęto osoby – jak już wspomniano – obu płci, uwzględniając poziomy rozwoju ontogenetycznego: wczesnej, średniej i późnej dorosłości. Taki dobór grup umożliwił określenie, jak przekonania na ten temat zmieniają się z wiekiem i wzrostem doświadczeń badanych.

Skategoryzowane wypowiedzi ujęte w grupy problemów poddane analizie statystycznej przedstawiają poniżej prezentowane tabele. Na żadnym poziomie wiekowym nie wystąpiły istotne statystycznie różnice między kobietami i mężczyznami w zakresie analizowanych kategorii wypowiedzi i dlatego prezentowane analizy dotyczą łącznie obu płci.

Konflikty małżeńskie

Konflikty małżeńskie to forma omawianego w literaturze, przez pedagogów, socjologów i psychologów, problemu występującego w różnych sytuacjach społecznych (Balawajder 1992, Ryś 1994, Chęłpa, Witkowski 1995, Pietrzak 2000, Bar 2005). Występują one przy sprzecznych poglądach lub postawach na określony temat, między współdziałającymi ze sobą osobami lub grupami społecznymi. Bezsprzecznie odgrywają one ogromną rolę w funkcjonowaniu systemu rodzinnego. Możemy spotkać się ze sprzecznymi poglądami w tym zakresie. Jedni twierdzą, że konflikty niszczą więzi rodzinne, inni – że mogą je wzmacniać. Stanowią jednak problem dla wielu rodzin.

Z badań przeprowadzonych przez CBOS w lutym 2009 roku na próbie losowej 1048 osób wynika, że w 68% polskich domów zdarzają się konflikty, sprzeczki lub awantury. Kilka razy w miesiącu lub częściej kłóci się 19% dorosłych. Stwierdzono, iż najczęstszą przyczyną kłótni w rodzinie są sprawy finansowe (28%).

Jakie przekonania dotyczące tego problemu, jego przyczyn oraz sposobów rozwiązania prezentowali nasi respondenci w zależności od wieku i płci? Ukazuje to tabela 1.

Tabela 1. Rozkład procentowy (N = 60) dotyczący przekonań osób dorosłych na temat konfliktów małżeńskich według kategorii treściowych i wieku badanych osób

A. Przyczyny konfliktów małżeńskich	Grupa wiekowa			Ogółem
	25-39	40-59	60-80	
różnice indywidualne – osobowość i różnice w poglądach	33,3%	26,7%	16,7%	25,6%
cechy relacji (brak porozumienia, utrata zaufania i zdrady)	36,7%	28,3%	13,3%	26,1%
podejście do wychowania dzieci i podziału obowiązków	18,3%	20,0%	31,7%	23,3%

problemy finansowe rodziny	11,7%	25,0%	38,3%	25,0%
Chi-kwadrat = 20,977 df = 6 p = 0,002; 25-39 i 40-59 Chi-kwadrat = 4,038 df = 3 p = 0,257; 25-39 i 60-80 Chi-kwadrat = 20,533 df = 3 p = 0,000; 40-59 i 60-80 Chi-kwadrat = 7,889 df = 3 p = 0,048				
B. Pozytywne sądy o konfliktach małżeńskich	Grupa wiekowa			Ogółem
	25-39	40-59	60-80	
oczyszczanie relacji – podnoszenie poziomu związku	58,3%	63,3%	51,7%	57,8%
odreagowanie – pozytywne odblokowanie emocji	41,7%	36,7%	48,3%	42,2%
Chi-kwadrat = 1,685 df = 2 p = 0,431; 25-39 i 40-59 Chi-kwadrat = 0,315 df = 1 p = 0,575; 25-39 i 60-80 Chi-kwadrat = 0,539 df = 1 p = 0,463; 40-59 i 60-80 Chi-kwadrat = 1,671 df = 1 p = 0,196				
C. Negatywne sądy o konfliktach małżeńskich	Grupa wiekowa			Ogółem
	25-39	40-59	60-80	
przyczyniają się do rozpadu małżeństwa	46,7%	46,7%	38,3%	43,9%
prowadzą do przemocy	31,7%	33,3%	20,0%	28,3%
prowadzą do uzależnień i nasilania się nałogów	21,7%	20,0%	41,7%	27,8%
Chi-kwadrat = 10,246 df = 4 p = 0,036; 25-39 i 40-59 Chi-kwadrat = 0,058 df = 2 p = 0,971; 25-39 i 60-80 Chi-kwadrat = 7,295 df = 2 p = 0,026; 40-59 i 60-80 Chi-kwadrat = 8,571 df = 2 p = 0,014				
D. Sposoby rozwiązywania konfliktów małżeńskich	Grupa wiekowa			Ogółem
	25-39	40-59	60-80	
prawidłowa komunikacja interpersonalna (rozmowa, kompromis, konsekwencja w przyjętych ustaleniach)	58,3%	65,0%	50,0%	57,8%
empatia	16,7%	11,7%	13,3%	13,9%
właściwy podział ról i obowiązków	20,0%	18,3%	25,0%	21,1%
pomoc zewnętrzna (mediatorzy)	5,0%	5,0%	11,7%	7,2%
Chi-kwadrat = 4,879 df = 6 p = 0,559; 25-39 i 40-59 Chi-kwadrat = 0,789 df = 3 p = 0,852; 25-39 i 60-80; Chi-kwadrat = 2,540 df = 3 p = 0,468; 40-59 i 60-80 Chi-kwadrat = 3,456 df = 3 p = 0,327				

Wśród podawanych przez respondentów przyczyn sprzyjających występowaniu konfliktów małżeńskich wystąpiło istotne statystycznie zróżnicowanie w poglądach. Badani w wieku 25-59 lat najczęściej podkreślają brak porozumienia z powodu zaburzeń relacji o różnej etiologii. Znaczny procent z obu grup uważa, że dużą rolę odgrywają różnice osobowe między małżonkami. Aż 70% ostatniej grupy wiekowej najbardziej akcentuje problemy finansowe i wynikający z problemów codziennego życia podział obowiązków między małżonkami.

Czy można doszukać się czegoś pozytywnego w konfliktach między małżonkami? Wypowiedzi respondentów zdają się potwierdzać występujące w literaturze poglądy, że konflikty małżeńskie mogą sprzyjać poprawie relacji między małżonkami. Zdaniem 57,8% ogółu badanych pozytywną rolę konfliktów w małżeństwie można wiązać z oczyszczeniem relacji przez wyjaśnienie tła nieporozumień. Może to sprzyjać stworzeniu lepszych form wzajemnego funkcjonowania. Wiek zdaje się nie mieć większego znaczenia.

Poruszając negatywne aspekty konfliktów, respondenci akcentują trzy powody. W nadawanej im randze zdaje się odgrywać rolę wiek. Prawie połowa badanych w wieku 25-59 lat uważa, że są one powodem rozpadu małżeństwa. Badani z grupy powyżej 60 lat w zbliżonym procencie przyjmują ten powód, równocześnie sugerując, że mogą sprzyjać nasileniu się nałogów. Oba powody stanowią 80% wypowiedzi w tej grupie.

Skoro tak źle spostrzegane są przez naszych respondentów konflikty małżeńskie, to jaki sposób ich rozwiązywania uznają oni za najważniejszy? Analiza wypowiedzi tabeli 1 pokazuje, że niezależnie od wieku, a więc zapewne i od życiowych doświadczeń, respondenci akcentują prawidłową komunikację interpersonalną wyrażaną przez rozmowę. Jej konsekwencją będzie zdolność do rozwiązań kompromisowych. Zastanawiać może to, dlaczego respondenci nie wiążą możliwości rozwiązania konfliktów małżeńskich z udziałem i pomocą mediatorów. Tylko 7% ogółu dopuszcza taką możliwość. Rodzi się tu również pytanie, dlaczego starsi wiekiem, a więc i doświadczeniem lub obserwacjami sytuacji rodzinnych w otoczeniu społecznym, zdecydowanie częściej odrzucają skuteczność takiej formy pomocy zewnętrznej.

Kryzysy małżeńskie

Zdaniem wielu badaczy, podobnie jak konflikty, stanowią one nieodłączny element życia rodzinnego. Ich rodzaj zależy od fazy życia rodzinnego i innych czynników zewnętrznych.

Z uwagi na znaczną determinantę uwarunkowań funkcjonowania rodziny czynnikami społeczno-demograficznymi rodziło się pytanie – czy rosnąca liberalizacja życia, związana z tego typu zmianami w naszym społeczeństwie w ostatnich latach, wpłynęła na zmianę myślenia o przyczynach ujawniania się kryzysów we współczesnych małżeństwach.

Zakładano, że starsi wiekiem respondenci przypiszą inną rangę najczęściej wymienianym powodom. Jak wygląda to w świetle analiz wypowiedzi respondentów, przedstawiono to w tabeli 2.

Założenie okazało się trafne. Stwierdzono istotną statystycznie różnicę w układzie wyborów uwarunkowaną wiekiem. Młodszy respondenci (poniżej 60 lat) za podstawową przyczynę ich występowania uznają ingerencję osób „trzecich”. Ma to zbliżone znaczenie dla przedstawicieli tych grup.

Tabela 2. Rozkład procentowy (N = 60) dotyczący przekonań na temat kryzysów małżeńskich według kategorii treściowych i wieku badanych osób

A. Przyczyny ujawniania kryzysów małżeńskich	Grupa wiekowa			Ogółem
	25-39	40-59	60-80	
cechy relacji (brak porozumienia – konflikty, niedbanie o relacje, seks)	21,7%	20,0%	15,0%	18,9%
ingerencja osób „trzecich”	41,7%	38,3%	16,7%	32,2%
czynniki ekonomiczno-finansowe	26,7%	35,0%	56,7%	39,4%
inna hierarchia wartości u małżonków	10,0%	6,7%	11,7%	9,4%
Chi-kwadrat = 15,746 df = 6 p = 0,015; 25-39 i 40-59 Chi-kwadrat = 1,199 df = 3 p = 0,753; 25-39 i 60-80 Chi-kwadrat = 13,713 df = 3 p = 0,003; 40-59 i 60-80 Chi-kwadrat = 9,441 df = 3 p = 0,024				
B. Sposoby przeżywania kryzysów małżeńskich	Grupa wiekowa			Ogółem
	25-39	40-59	60-80	
poczucie winy	16,7%	16,7%	15,0%	16,6%
izolacja (samotność)	46,7%	38,3%	18,3%	34,4%
agresja	18,3%	21,7%	31,7%	23,9%
frustracja i załamanie (depresja)	18,3%	23,3%	35,0%	25,6%
Chi-kwadrat = 13,309 df = 6 p = 0,038; 25-39 i 40-59 Chi-kwadrat = 1,017 df = 3 p = 0,797; 25-39 i 60-80 Chi-kwadrat = 12,721 df = 3 p = 0,005; 40-59 i 60-80 Chi-kwadrat = 6,813 df = 3 p = 0,078				
C. Korzyści czerpane przez współmałżonków z kryzysów małżeńskich	Grupa wiekowa			Ogółem
	25-39	40-59	60-80	
dla relacji małżeńskiej (umocnienie relacji, zaufanie, uczenie się rozwiązań na przyszłość)	56,7%	56,7%	51,7%	55,0%
dla osoby (lepsze poznanie siebie, uczenie się przyjęcia perspektywy małżonka)	43,3%	43,3%	48,3%	45,0%
Chi-kwadrat = 0,404 df = 2 p = 0,817; 25-39 i 40-59 Chi-kwadrat = 0,000 df = 1 p = 1,00; 25-39 i 60-80 Chi-kwadrat = 0,302 df = 1 p = 0,583; 40-59 i 60-80 Chi-kwadrat = 0,302 df = 1 p = 0,583				

Z wiekiem życia badanych rośnie procent wypowiedzi akcentujących ważną w tym zakresie rolę czynników ekonomiczno-finansowych. Badani z grupy 40-59 lat w zbliżonym procencie przyjmują taki powód, jak problem „ingerencji osób trzecich”. Problem „ekonomiczny” szczególnie dominuje w grupie badanych powyżej 60 lat (56,7%). Jednocześnie respondenci z tej grupy znacznie mniejszą wagę przywiązują do roli ingerencji osób trzecich oraz relacji między małżonkami. Sprawą wymagającą pogłębionych dalszych analiz jest we wszystkich grupach respondentów marginalizacja problemu różnic w hierarchii wartości małżonków. Problem ten bywa uznawany za jedną z istotnych przyczyn zaburzonych relacji w małżeństwie.

Respondenci wypowiadali się również na temat sposobów przeżywania kryzysów małżeńskich. Kryzysy, które towarzyszą relacjom małżeńskim – zdaniem młodszych respondentów (w wieku 25-59 lat) – powodują, iż osoby ich doświadczające czują się opuszczone i samotne. Świadczą o tym przekonania najmłodszej grupy, w której formę tę wyraża 46,7%. U respondentów z najstarszej badanej gru-

py rośnie przekonanie, iż taka sytuacja wyzwała w zbliżonym stopniu zaburzone formy zachowań: frustrację mogącą prowadzić do załamania i depresji lub rodzić agresję. Takie zachowania w młodszych wiekiem grupach są sugerowane rzadziej.

Czy sytuacja kryzysu małżeńskiego może być odbierana jako niosąca korzyści dla współmałżonków i jaka będzie ich forma? Czy korzyści są podobnie odbierane przez respondentów niezależnie od ich wieku? Odpowiedzi na te pytania dostarcza rozkład skategoryzowanych odpowiedzi zawarty w tabeli 2.

Nie stwierdzono istotnych statystycznie różnic w wyborach uwarunkowanych wiekiem respondentów. Ponad 50% w każdej grupie wiekowej widzi przede wszystkim korzyści dla relacji małżeńskiej. Prowadzić mają do jej wzmocnienia i uczenia się takiego rozwiązywania problemów, aby nie doprowadzić w przyszłości do tak trudnych sytuacji.

Rozwód

Liczba rozwodów w Polsce i świecie systematycznie wzrasta. Z badań GUS i CBOS z 2008 roku dotyczących stosunku Polaków do rozwodów – wynika duża tolerancja wobec tego zjawiska. Wśród respondentów 62% nie popiera, ale dopuszcza rozwód.

Bezwartunkową akceptację rozwodów wyraża 28% respondentów w wieku 25-39 lat, a zdecydowany sprzeciw 30% mających 65 lat i więcej. Dość powszechne jest przekonanie, że jeśli oboje małżonkowie zdecydują się na rozwiązanie swojego małżeństwa w drodze postępowania sądowego, nie powinni mieć ku temu żadnych przeszkód. Przyczyn rozpadu związku jest wiele i zmieniają się wraz z sytuacją społeczną oraz warunkami ekonomicznymi i demograficznymi otoczenia. Zalicza się do nich (Sokołowski 1996): niewierność (23,7%), alkoholizm (23,1%), niezainteresowanie rodziną (5,7%), problemy seksualne (4,9%), finansowe (4,1%), fizyczne i moralne znęcanie się nad członkami rodziny (3,8%). Wiele rozpadających się małżeństw było zawieranych przez młodych za zgodą sądu z powodu ciąży lub pod presją innych czynników. Jest to sytuacja szczególnie trudna – jeśli odnosi się nie tylko do dorosłych małżonków, ale również do dzieci niezależnie od wieku. Ma charakter wielofazowy. Trwa długo, wiążąc się z narastaniem negatywnych emocji u uczestników procesu.

Jakie przekonania na temat przeżyć związanych z rozwodem mają nasi respondenci?

Tabela 3. Rozkład procentowy (N = 60) dotyczący przekonań na temat przeżyć rozwodzących się małżonków według kategorii treściowych i wieku badanych osób

A. Przeżycia rozwodzących się małżonków	Grupa wiekowa			Ogółem
	25-39	40-59	60-80	
pozytywne	41,7%	45,0%	18,3%	35,0%
negatywne	58,3%	55,0%	81,7%	65,0%
Chi-kwadrat = 11,136 df = 2 p = 0,004; 25-39 i 40-59 Chi-kwadrat = 0,136 df = 1 p = 0,713; 25-39 i 60-80 Chi-kwadrat = 7,778 df = 1 p = 0,005; 40-59 i 60-80 Chi-kwadrat χ^2 = 9,859 df = 1 p = 0,002				
B. Przeżycia pozytywne rozwodzących się małżonków	Grupa wiekowa			Ogółem
	25-39	40-59	60-80	
nadzieja na nowe życie	28,3%	25,0%	36,7%	30,0%
ulga, poczucie wolności	48,3%	50,0%	51,7%	50,0%
szczęście	23,3%	25,0%	11,7%	20,0%
Chi-kwadrat = 4,678 df = 4 p = 0,322; 25-39 i 40-59 Chi-kwadrat = 0,176 df = 2 p = 0,916; 25-39 i 60-80 Chi-kwadrat = 3,041 df = 2 p = 0,219; 40-59 i 60-80 Chi-kwadrat = 4,250 df = 2 p = 0,119				
C. Przeżycia negatywne rozwodzących się małżonków	Grupa wiekowa			Ogółem
	25-39	40-59	60-80	
porażka (poczucie straty)	51,7%	53,3%	18,3%	41,1%
samotność	28,3%	23,3%	41,7%	31,1%
lęki i obawa o przyszłość	20,0%	23,3%	40,0%	27,8%
Chi-kwadrat = 19,803 df = 4 p = 0,001; 25-39 i 40-59 Chi-kwadrat = 0,460 df = 2 p = 0,795; 25-39 i 60-80 Chi-kwadrat = 15,048 df = 2 p = 0,001; 40-59 i 60-80 Chi-kwadrat = 15,990 df = 2 p = 0,000				

Przekonania respondentów dotyczące charakteru przeżyć towarzyszących rozwodom różnią istotnie grupy wiekowe. We wszystkich dominuje przekonanie o niepozytywnym charakterze doświadczenia. Szczególnie mocno formę negatywną zaakcentowało 81,7% osób z najstarszej grupy wiekowej. Koresponduje to w znacznym stopniu z omawianymi wcześniej wypowiedziami określającymi stosunek wobec kryzysów i konfliktów, których nierozwiązanie w sposób właściwy może prowadzić do rozwodów.

Rozwód w przekonaniu wielu osób może być rozwiązaniem wielu problemów, czyli w pewnym sensie pozytywnym rozwiązaniem trudnej sytuacji dla małżonków i członków ich rodziny. Rozkład kategorii wyborów w tym zakresie nie różni istotnie statystycznie grup wiekowych.

Głównym, pozytywnym przeżyciem towarzyszącym rozwodowi w przekonaniu 50% osób badanych jest ulga i poczucie wolności od trudnej sytuacji. Ta nowa sytuacja spostrzegana jest też jako nadzieja, a zarazem szansa na ułożenie sobie życia po raz kolejny. Zastanawiać może, dlaczego przekonanie odnoszące się do pozytywnych konsekwencji rozwodu ma 36,7% najstarszych respondentów?

Jakich negatywnych konsekwencji rozwodu obawiają się respondenci pokazują kategorie ujęte w tabeli 4. Ich rozkład istotnie statystycznie różni grupy wiekowe respondentów. Poczucie porażki z powodu rozwodu towarzyszy przekonaniom

dwóch młodszych grup wiekowych (w każdej ponad 50%). Grupa wiekowa 60-80 lat jest w podobnym stopniu przekonana, że procesowi rozvodu towarzyszy obawa o przyszłość, która czeka rozwodzących się po tym fakcie i lęk o to, że staną się osobami samotnymi. Potwierdzają to wypowiedzi świadczące o charakterze skutków rozwodów ujęte w kolejnych tabelach. Wybory są zbieżne, wskazują na negatywny odbiór przez prawie wszystkich badanych w trzech grupach.

Tabela 4. Rozkład procentowy (N = 60) dotyczący przekonań na temat skutków rozwodów według kategorii treściowych i wieku badanych osób

A. Skutki rozwodów według przekonania badanych	Grupa wiekowa			Ogółem
	25-39	40-59	60-80	
pozytywne	5,0%	6,7%	15,0%	8,9%
negatywne	95,0%	93,3%	85,0%	91,1%
Chi-kwadrat = 4,253 df = 2 p = 0,119; 25-39 i 40-59 Chi-kwadrat = 0,152 df = 1 p = 0,697; 25-39 i 60-80 Chi-kwadrat = 3,333 df = 1 p = 0,068; 40-59 i 60-80 Chi-kwadrat = 2,157 df = 1 p = 0,142				
B. Pozytywne skutki rozwodów w percepcji badanych	Grupa wiekowa			Ogółem
	25-39	40-59	60-80	
spokój dzieci	38,3%	43,3%	51,7%	44,4%
koniec konfliktów	61,7%	56,7%	48,3%	55,6%
Chi-kwadrat = 2,205 df = 2 p = 0,332; 25-39 i 40-59 Chi-kwadrat = 0,310 df = 1 p = 0,577; 25-39 i 60-80 Chi-kwadrat = 2,155 df = 1 p = 0,142; 40-59 i 60-80 Chi-kwadrat = 0,835 df = 1 p = 0,361				
C. Negatywne skutki rozwodów	Grupa wiekowa			Ogółem
	25-39	40-59	60-80	
rozbiecie rodziny	11,7%	8,3%	13,3%	11,1%
krzywda i uraz psychiczny u dzieci	46,7%	45,0%	40,0%	43,9%
negatywny stosunek do płci przeciwnej	8,3%	8,3%	6,7%	7,8%
skłonność do popadania w patologie	10,0%	11,7%	13,3%	11,7%
problemy finansowe	23,3%	26,7%	26,7%	25,6%
Chi-kwadrat = 1,632 df = 8 p = 0,990; 25-39 i 40-59 Chi-kwadrat = 0,562 df = 4 p = 0,967; 25-39 i 60-80 Chi-kwadrat = 0,905 df = 4 p = 0,924; 40-59 i 60-80 Chi-kwadrat = 1,047 df = 4 p = 0,903				

Interesujące wydawało się uzyskanie informacji określających pozytywne skutki rozwodów w percepcji badanych grup, oraz rolę, jaką odgrywa w tym zakresie wiek badanych osób. Rozkład kategorii wyborów nie różni istotnie grup wiekowych.

Koniec konfliktów akcentuje największy procent badanych z grup 25-39 oraz 40-59 lat. Grupa w wieku 60-80 lat w podobnym stopniu jest przekonana o pozytywnych konsekwencjach rozvodu z uwagi na brak konfliktów oraz sytuację spokoju, którą stwarza się dzieciom, zapewne zmęczonym sytuacją poprzedzającą rozwód.

Nie należy skutków rozvodu odbierać tylko w perspektywie pozytywnej. Wcześniej wykazano, iż respondenci mają świadomość, że sytuacja porozwodowa jest nową i trudną sytuacją dla wszystkich członków rozpadającej się rodziny. Rozkład wyborów dotyczących zakładanych konsekwencji nie różni jednak istot-

nie statystycznie grup. Respondenci zaakcentowali tu wyraźnie i jednoznacznie problem krzywdy dla dzieci, która może w konsekwencji wyrażać się w różnych zaburzeniach rozwoju i kształtowania się ich osobowości. Nie podejmowano w wywiadzie kwestii wieku dzieci ani relacji, która łączyła je z rozwodzącymi się rodzicami, lub z jednym z nich. Jest oczywiste, że zmienne te są istotnymi wyznacznikami zakresu zaburzeń rozwojowych. Spośród innych kategorii skutków rozwodów zwraca uwagę akcentowanie na wszystkich poziomach wielu problemów finansowych. Można tego oczekiwać, gdy utrzymanie domu spocznie na rękach jednej osoby.

W sytuacji rozwodu nasilają się też problemy i ze sfery osobistych doświadczeń jednostki – określono je jako straty psychiczne i społeczne. Jak spostrzegają je respondenci ukazuje tabela 5.

Tabela 5. Rozkład procentowy (N = 60) dotyczący przekonań na temat strat psychicznych i społecznych z powodu rozwodów według kategorii treściowych i wieku badanych osób

A. Straty psychiczne z powodu rozwodów	Grupa wiekowa			Ogółem
	25-39	40-59	60-80	
poczucie niższej wartości	35,0%	28,3%	30,0%	31,1%
depresja	40,0%	48,3%	31,7%	40,0%
brak poczucia bezpieczeństwa	25,0%	23,3%	38,3%	28,9%
Chi-kwadrat = 5,355 df = 4 p = 0,253; 25-39 i 40-59 Chi-kwadrat = 0,927 df = 2 p = 0,629; 25-39 i 60-80 Chi-kwadrat = 2,496 df = 2 p = 0,287; 40-59 i 60-80 Chi-kwadrat = 4,301 df = 2 p = 0,116				
B. Straty społeczne z powodu rozwodów	Grupa wiekowa			Ogółem
	25-39	40-59	60-80	
problemy w wychowaniu dzieci	46,7%	46,7%	38,3%	43,9%
problemy w pracy zawodowej	31,7%	33,3%	20,0%	28,3%
nasilanie się nałogów	21,7%	20,0%	41,7%	27,8%
Chi-kwadrat = 9,148 df = 4 p = 0,057; 25-39 i 40-59 Chi-kwadrat = 0,066 df = 2 p = 0,968; 25-39 i 60-80 Chi-kwadrat = 5,860 df = 2 p = 0,053; 40-59 i 60-80 Chi-kwadrat = 7,058 df = 2 p = 0,029				

Rozkład kategorii strat psychicznych zasygnalizowanych przez respondentów nie różni ich istotnie statystycznie w zależności od wieku. Jednak osoby poniżej 60 lat wyraźniej podkreślają występowanie depresji i obniżenie poczucia własnej wartości. Osoby z grupy powyżej 60 lat najczęściej wiążą tę sytuację z brakiem poczucia bezpieczeństwa. Może to mieć związek z szerszymi kontaktami społecznymi w związku z pracą zawodową, którą wykonywały młodsze wiekiem osoby. Związek z wiekiem wystąpił w odniesieniu do społecznych skutków rozwodów.

Potwierdzają to istotne statystycznie różnice między grupami. Niemal połowa młodszych respondentów głównych skutków o tym charakterze dopatruje się w problemach wychowania dzieci. Widzą je również w problemach towarzyszą-

cych pracy zawodowej. Najstarsza grupa respondentów łączy skutki społeczne głównie z nasilaniem się nałogów i problemami wychowawczymi występującymi u dzieci – można sądzić, że myślą oni o pokoleniu dorosłych dzieci i wnuków.

Podsumowaniem rozważań, dotyczących trudnych spraw dotyczących niejedną rodzinę, są przekonania respondentów dotyczące czynników sprzyjających trwałości małżeństwa. Nikt, niezależnie od wieku, nie chciałby, by wspomniane trudności zaistniały w jego życiu rodzinnym czy życiu jego najbliższych (w pokoleniu jego dzieci czy wnuków). Kategorie czynników zapewniających trwałość związku małżeńskiego przedstawia tabela 6.

Tabela 6. Rozkład procentowy (N = 60) dotyczący przekonań na temat czynników trwałości związku małżeńskiego według kategorii treściowych i wieku badanych osób

Czynniki zapewniające trwałość związku małżeńskiego	Grupa wiekowa			Ogółem
	25-39	40-59	60-80	
dobra komunikacja (kompromis, rozwiązywanie problemów)	36,7%	38,3%	20,0%	31,7%
wzajemna akceptacja siebie (i miłość)	28,3%	25,0%	28,3%	27,2%
wartości religijne	5,0%	5,0%	15,0%	8,3%
cechy związku (troska, odpowiedzialność)	30,0%	31,7%	36,7%	32,8%
Chi-kwadrat = 9,299 df = 6 p = 0,157; 25-39 i 40-59 Chi-kwadrat = 0,174 df = 3 p = 0,982; 25-39 i 60-80 Chi-kwadrat = 6,341 df = 3 p = 0,096; 40-59 i 60-80 Chi-kwadrat = 6,802 df = 3 p = 0,078				

Pomimo braku istotnych statystycznie różnic między osobami w różnym wieku zaznaczyły się określone tendencje. Osoby poniżej 60 roku życia wyraźniej doceniają dobrą komunikację interpersonalną między członkami rodziny. Sprzyja jej również umiejętność podejmowania w rodzinie działań uwzględniających kompromis przy rozwiązywaniu problemów, które mogą zaistnieć między rodzicami, a także rodzicami i dziećmi. Natomiast respondenci z najstarszej grupy najbardziej w relacjach rodzinnych cenią troskę i wzajemną odpowiedzialność za siebie. Zastanawia – dlaczego w tej grupie wieku wyraźnie mniej docenia się rolę komunikacji i wzajemnej akceptacji? Może to oczywiste cechy związku małżeńskiego na tym poziomie rozwoju ontogenetycznego i dlatego nieakcentowane przez respondentów? Wymaga to pogłębionej analizy. Determinantę wiekową zdaje się mieć również przypisywanie roli w kształtowaniu prawidłowego związku małżeńskiego wartościom religijnym. Docenia je 5% osób poniżej 60 lat i trzy razy więcej powyżej tego wieku. Zdaje się to potwierdzać powszechne przekonanie o wyraźnie większym kierowaniu się wartościami religijnymi w życiu osób starszych

Szczególna rola ojcostwa; wychowanie córek i synów

Spółeczne oczekiwania dotyczące wychowania dzieci są takie, że wychowaniem dziecka powinni zajmować się oboje rodzice w równym stopniu (95%). Tymczasem główny ciężar wychowania i opieki nad dzieckiem spoczywa na kobietach. W 45% rodzin mających dzieci uczęszczające do szkoły podstawowej i w co trzeciej rodzinie (32%) ze starszymi dziećmi wychowaniem zajmują się przede wszystkim kobiety (CBOS 1998). W tym kontekście szczególnego znaczenia nabiera poznanie przekonań Polaków na temat natury ojcostwa.

Tabela 7. Rozkład procentowy (N = 60) dotyczący przekonań na temat ojcostwa według kategorii treściowych i wieku badanych osób

A. Przekonania dotyczące natury ojcostwa	Grupa wiekowa			Ogółem
	25-39	40-59	60-80	
powołanie	13,3%	13,3%	20,0%	15,6%
obowiązek odpowiedzialność	58,3%	33,3%	58,3%	50,0%
opieka	16,7%	26,7%	21,7%	21,7%
powinność kulturowa	11,7%	26,7%	0,0%	12,8%
Chi-kwadrat = 24,310 df = 6 p = 0,000; 25-39 i 40-59 Chi-kwadrat = 8,997 df = 3 p = 0,029; 25-39 i 60-80 Chi-kwadrat = 8,191 df = 3 p = 0,042; 40-59 i 60-80 Chi-kwadrat = 21,201 df = 3 p = 0,000				
B. Przekonania dotyczące cech dobrego ojca	Grupa wiekowa			Ogółem
	25-39	40-59	60-80	
opiekun	25,0%	38,3%	41,7%	35,0%
konsekwentny	40%	30,0%	15,0%	28,3%
wyrozumiały tolerancyjny	25,0%	25,0%	3,3%	17,8%
pracowity	10,0%	6,7%	40,0%	18,9%
Chi-kwadrat = 41,347 df = 6 p = 0,000; 25-39 i 40-59 Chi-kwadrat = 2,941 df = 3 p = 0,401; 25-39 i 60-80 Chi-kwadrat = 30,059 df = 3 p = 0,000; 40-59 i 60-80 Chi-kwadrat = 27,310 df = 3 p = 0,000				
C. Przekonania dotyczące ról pełnionych przez ojca	Grupa wiekowa			Ogółem
	25-39	40-59	60-80	
wzór ideał	31,7%	16,7%	31,7%	26,7%
opiekun wychowawca	40,0%	35,0%	25,0%	33,3%
zapewniający bezpieczeństwo	28,3%	48,3%	43,3%	40,0%
Chi-kwadrat = 8,725 df = 4 p = 0,068; 25-39 i 40-59 Chi-kwadrat = 6,124 df = 2 p = 0,047; 25-39 i 60-80 Chi-kwadrat = 3,961 df = 2 p = 0,138; 40-59 i 60-80 Chi-kwadrat = 30,059 df = 3 p = 0,000				
D. Przekonania dotyczące roli ojca w odróżnieniu od roli matki	Grupa wiekowa			Ogółem
	25-39	40-59	60-80	
męskie wzorce	60,0%	88,3%	55,0%	67,8%
zabezpieczenie finansowe	16,7%	0,0%	41,7%	19,4%
brak różnic	23,3%	11,7%	3,3%	12,8%
Chi-kwadrat = 42,342 df = 4 p = 0,000; 25-39 i 40-59 Chi-kwadrat = 15,581 df = 2 p = 0,000; 25-39 i 60-80 Chi-kwadrat = 15,559 df = 2 p = 0,000; 40-59 i 60-80 Chi-kwadrat = 32,429 df = 2 p = 0,000				

Badani są przekonani, że natura ojcostwa (tabela 7 A) to przede wszystkim obowiązek i odpowiedzialność (50%). Interesujące wydaje się, że 58,3% z okresu wczesnej dorosłości i 33,3% osób z zakresu średniej dorosłości wskazuje na taką odpowiedź. Natura ojcostwa polega również na sprawowaniu opieki (21,7%). Najczęściej w ten sposób ojcostwo opisują osoby z grupy 40-59 lat (26,7%), dalej dorośli w wieku 60-80 lat (21,7%) i dorośli z grupy wiekowej 25-39 lat (16,7%). Przez część badanych natura ojcostwa określana jest jako powołanie (15,6%), przez innych jako powinność kulturowa (12,8%). Ojcostwo jako powołanie określają przede wszystkim badani z najstarszej grupy (20,0%), w dwóch pozostałych te odpowiedzi stanowią po 13,3%. W odpowiedziach najstarszych osób nie pojawiło się określenie, że ojcostwo to powinność kulturowa. Takie przekonania najczęściej prezentują osoby z okresu średniej dorosłości (26,7%), rzadziej osoby z okresu wczesnej dorosłości (11,7%). Różnice w przekonaniach dotyczących natury ojcostwa w poszczególnych grupach wiekowych są istotne statystycznie.

Badani wypowiadali się także na temat cech dobrego ojca. Wiele różnorodnych wypowiedzi zostało przyporządkowanych do czterech kategorii. Z badań wynika (tabela 7 B), że dobry ojciec to ojciec: opiekuńczy (35,0%), konsekwentny (28,3%), pracowity (18,9%) oraz wyrozumiały i tolerancyjny (17,8%). Pomiedzy przekonaniemi badanych z poszczególnych grup wiekowych istnieją istotne statystycznie różnice. Należy zwrócić uwagę przede wszystkim na duże różnice między grupami 25-39 lat i 40-59 lat a starszymi dorosłymi na temat przekonania, że dobry ojciec powinien być pracowity oraz wyrozumiały i tolerancyjny. W grupie starszych dorosłych 40,0% badanych uważa, że dobry ojciec powinien być pracowity, natomiast w grupie średnich dorosłych jedynie 6,7%, a wśród młodszych dorosłych 10,0%. Niewielu badanych w wieku 60-80 lat twierdzi, że dobry ojciec powinien być wyrozumiały i tolerancyjny (3,3%). Inaczej wygląda to w dwóch pozostałych grupach. Tam 25% badanych (w każdej z grup) uważa, że taki właśnie powinien być ojciec. Konsekwencję, jako ważną cechę pozytywną, wskazuje 40% młodszych dorosłych, 30% średnich oraz 15% starszych dorosłych. Opiekuńczość jest cechą najczęściej wskazywaną przez grupę 60-80 lat (41,7%), następnie 40-59 lat (38,3%) i badanych z grupy 25-39 lat (25%). W liczbie wskazań grupa najmłodsza istotnie różni się od dwóch pozostałych.

Interesujące jest określenie roli ojca poprzez odróżnienie jej od roli matki. W tym kontekście większość badanych (tabela 7 D) żywi przekonanie, że rolą ojca jest dostarczanie męskich wzorców dzieciom (67,8%) oraz zabezpieczenie finansowych potrzeb własnej rodziny (19,4%). Część badanych nie widzi różnicy w rolach pełnionych przez ojców i przez matki (12,8%). Pomiedzy przekonaniemi we wszystkich grupach wiekowych istnieją istotne statystycznie różnice. Najwięcej badanych z grupy 40-59 lat jest przekonanych, że rolą ojca w odróżnieniu od matki jest dostarczanie męskich wzorców (88,3%), nikt z tej grupy nie wypowiedział się, że rolą ojca było zabezpieczenie finansowe rodziny (0,0%), natomiast 11,7% uważa, że brak jest różnic pomiędzy rolą ojca i matki. Inaczej rozkład od-

powiedzi wygląda w grupie 25-39 lat. Tutaj 60,0% jest przekonanych, że ojciec dostarcza dzieciom męskich wzorców, 16,7% badanych uważa, że ojciec zapewnia bezpieczeństwo finansowe rodzinie, a 23,3% nie widzi różnic w pełnieniu roli ojca i matki. Z kolei spośród badanych w wieku 60-80 lat 55,0% twierdzi, że ojciec stanowi wzorzec męski dla dzieci, aż 41,7% widzi w nim finansowe zabezpieczenie rodziny, a jedynie 3,3% nie dostrzega różnic pomiędzy rolą ojca i matki.

Statystycznie istotne różnice występują pomiędzy przekonaniami kobiet i mężczyzn na temat natury ojcostwa (tabela 8). Co prawda, zarówno kobiety, jak i mężczyźni naturę ojcostwa widzą przede wszystkim jako obowiązek i odpowiedzialność (kobiety 48,9%, mężczyźni 51,1%) oraz sprawowanie opieki (kobiety 20,0%, mężczyźni 23,3%), ale istotnie różnią się, jeśli chodzi o pojmowanie ojcostwa jako powołania i jako powinności kulturowej. Ojcostwo jako powołanie określa 24,4% kobiet i 6,7% mężczyzn. Natomiast na ojcostwo jako powinność kulturową wskazuje 6,7% kobiet i 18,9% mężczyzn.

Tabela 8. Rozkład procentowy (N = 90) dotyczący przekonań na temat natury ojcostwa według płci

Przekonania dotyczące natury ojcostwa	Kobiety	Mężczyźni	Ogółem
powołanie	24,4%	6,7%	15,6%
obowiązek, odpowiedzialność	48,9%	51,1%	50,0%
opieka	20,0%	23,3%	21,6%
powinność kulturowa	6,7%	18,9%	12,8%
Chi-kwadrat = 14,679 df = 3 p = 0,002			

Badani byli pytani także o różnice w wychowaniu córek i synów oraz oczekiwania rodziców wobec nich. Z analizy odpowiedzi wynika, że większość respondentów uważa, że różnice w wychowaniu dzieci różnej płci wiążą się z wychowywaniem do innych ról (51,7%) oraz kształtowaniem innych cech (37,8%). Jedynie 10,6% badanych nie dostrzega różnic w wychowaniu dziewcząt i chłopców (tabela 9).

Tabela 9. Rozkład procentowy (N = 60) dotyczący przekonań na temat wychowania córek i synów według kategorii treściowych i wieku

A. Przekonania dotyczące różnic w wychowaniu córek i synów	Grupa wiekowa			Ogółem
	25-39	40-59	60-80	
wychowanie do innych ról	56,7%	53,3%	45,0%	51,7%
kształtowanie innych cech	31,7%	33,3%	48,3%	37,8%
brak różnic	11,7%	13,3%	6,7%	10,6%
Chi-kwadrat = 4,884 df = 4 p = 0,299; 25-39 i 40-59 Chi-kwadrat = 0,153 df = 2 p = 0,926; 25-39 i 60-80 Chi-kwadrat = 3,705 df = 2 p = 0,157; 40-59 i 60-80 Chi-kwadrat = 3,705 df = 2 p = 0,157				
B. Przekonania dotyczące oczekiwań rodziców wobec córek	Grupa wiekowa			Ogółem
	25-39	40-59	60-80	
podejmowanie ról	48,3%	46,7%	46,7%	47,2%
posiadanie określonych cech	15,0%	20,0%	38,3%	24,4%
satisfakcja rodziców	36,7%	33,3%	15,0%	28,3%
Chi-kwadrat = 13,197 df = 4 p = 0,010; 25-39 i 40-59 Chi-kwadrat = 0,541 df = 2 p = 0,763; 25-39 i 60-80 Chi-kwadrat = 11,594 df = 2 p = 0,003; 40-59 i 60-80 Chi-kwadrat = 7,630 df = 2 p = 0,022				
C. Przekonania dotyczące oczekiwań rodziców wobec synów	Grupa wiekowa			Ogółem
	25-39	40-59	60-80	
podejmowanie ról	23,3%	25,0%	43,3%	30,6%
posiadanie określonych cech	30,0%	33,3%	48,3%	37,2%
satisfakcja rodziców	46,7%	41,7%	8,3%	32,2%
Chi-kwadrat = 24,083 df = 4 p = 0,000; 40-59 i 60-80 Chi-kwadrat = 17,938 df = 2 p = 0,000; 25-39 i 60-80 Chi-kwadrat = 22,205 df = 2 p = 0,000; 25-39 i 40-59 Chi-kwadrat = 0,310 df = 2 p = 0,857				
D. Przekonania dotyczące cech dziewcząt wymagających odrębnych metod wychowania	Grupa wiekowa			Ogółem
	25-39	40-59	60-80	
emocjonalność	85,0%	83,3%	93,3%	87,2%
brak takich cech	15,0%	16,7%	6,7%	12,8%
Chi-kwadrat = 3,091 df = 2 p = 0,213; 25-39 i 40-59 Chi-kwadrat = 0,063 df = 1 p = 0,803; 25-39 i 60-80 Chi-kwadrat = 22,205 df = 2 p = 0,000; 40-59 i 60-80 Chi-kwadrat = 2,157 df = 1 p = 0,142				
E. Przekonania dotyczące cech chłopców wymagających odrębnych metod wychowania	Grupa wiekowa			Ogółem
	25-39	40-59	60-80	
cechy męskie	76,7%	83,3%	90,0%	83,3%
brak takich cech	23,3%	16,7%	10,0%	16,7%
Chi-kwadrat = 3,840 df = 2 p = 0,147; 25-39 i 40-59 Chi-kwadrat = 0,833 df = 1 p = 0,361; 25-39 i 60-80 Chi-kwadrat = 3,840 df = 1 p = 0,050; 40-59 i 60-80 Chi-kwadrat = 3,840 df = 1 p = 0,050				

Przekonania na powyższy temat w poszczególnych grupach wiekowych nie różnią się istotnie statystycznie. Jednak należy wskazać na zaznaczający się trend. Starsi dorośli, wskazując na różnice w wychowaniu córek i synów, częściej podkreślają kształtowanie innych cech u potomstwa różnej płci (48,3%) niż młodszy i średni dorośli – odpowiednio 31,7% oraz 33,3%. Rzadziej wskazują natomiast na wychowanie do innych ról (45,0%) niż młodszy i średni dorośli – 56,7% oraz 53,3%. Przekonania badanych dotyczące oczekiwań rodziców wobec dzieci, odrębnie wobec córek

i synów, zostały przyporządkowane trzem kategoriom (tabela 9 A i 9 B). Rodzice oczekują od swych dzieci, że podejmą określone role (47,2% w przypadku córek, 30,6% w przypadku synów), będą posiadać określone cechy (24,4% córki, 37,2% synowie) oraz przyniosą satysfakcję rodzicom (28,3% córki, 32,2% synowie).

Jeśli chodzi o oczekiwania wobec córek (tabela 9 B), istnieją istotne statystycznie różnice pomiędzy wszystkimi grupami wiekowymi. W kategorii podejmowania przez córki określonych ról podobna liczba osób badanych z każdej grupy udziela odpowiedzi tego typu – 48,3%, 46,7%, 46,7%. Różnice dotyczą przede wszystkim kategorii „posiadanie określonych cech” oraz „satysfakcja rodziców”. Z wiekiem rośnie liczba odpowiedzi wskazujących na to, że badani oczekują od córek posiadania określonych cech – badani w wieku 25-39 lat 15,0%, grupa 40-59 lat 20,0%, 60-80 lat 38,3%. Natomiast maleje z wiekiem liczba odpowiedzi wskazujących na to, że rodzice oczekują własnej satysfakcji – 25-39 lat 36,7%, 40-59 lat 33,3% oraz 60-80 lat 15,0%.

Inaczej prezentuje się liczba odpowiedzi w poszczególnych kategoriach dotyczących oczekiwań wobec synów (tabela 9 C). Pomiędzy grupami wiekowymi istnieją statystycznie istotne różnice.

Badani z grupy młodszych i średnich dorosłych oczekują przede wszystkim własnej satysfakcji – 46,7% i 41,7%, w dalszej kolejności posiadania przez synów określonych cech – 30,0% i 33,3% oraz podejmowania określonych ról przez synów – 23,3% i 25,0%. Starsi dorośli oczekują od synów przede wszystkim posiadania określonych cech (48,3%), dalej podejmowania określonych ról (43,3%), najrzadziej oczekują własnej satysfakcji (8,3%).

Badano przekonania dotyczące cech dziewcząt wymagających odrębnych metod wychowania. Odpowiedzi zostały zgrupowane w dwie kategorie (tabela 9 D). Jedną to różne cechy, np. płaczliwość, wrażliwość, delikatność, które ogólnie można określić jako emocjonalność (87,2%), drugą kategorią to odpowiedzi wskazujące na brak takich cech (12,8%). Różnice pomiędzy grupami wiekowymi nie są istotne statystycznie. Interesujące wydaje się, że najstarsi badani najrzadziej wskazują na brak takich cech u dziewcząt, które wymagałyby odrębnych metod wychowania (6,7%, podczas gdy w najmłodszej grupie 15,0%, a w średniej 16,7%).

Zbadano także przekonania dotyczące cech chłopców wymagających odrębnych metod wychowania. Odpowiedzi również zostały zgrupowane w dwie kategorie (tabela 9 E). Jedną to różne cechy, np. odwaga, buntowniczność, ryzykanctwo, upór, asertywność, które określono jako cechy męskie (83,3%), drugą kategorią to odpowiedzi wskazujące na brak takich cech (16,7%).

Istotne statystycznie różnice w przekonaniach zaznaczają się pomiędzy grupami 25-39 lat i 60-80 lat. Młodszy dorośli częściej wskazują na brak cech chłopców, które wymagałyby odrębnych metod wychowania (23,3%, gdy starsi jedynie 10,0%).

Z badań wynika, że w poszczególnych grupach wiekowych badani prezentują różne przekonania dotyczące: natury ojcostwa, cech dobrego ojca, roli ojca w odróżnieniu od roli matki, oczekiwań rodziców wobec córek i synów.

Młodzież i jej przyszłość

Tabela 10. Rozkład procentowy (N = 60) dotyczący przekonań osób dorosłych na temat przyszłości młodzieży polskiej według kategorii treściowych i wieku badanych osób

A. Wizja przyszłości młodzieży	Grupa wiekowa			Ogółem
	25-39	40-59	60-80	
optymistyczna	31,7%	31,7%	38,3%	33,9%
pesymistyczna	68,3%	68,3%	61,7%	66,1%
Chi-kwadrat = 0,793 df = 2 p = 0,673; 25-39 i 40-59 Chi-kwadrat = 0,000 df = 1 p = 1,000; 25-39 i 60-80 Chi-kwadrat = 0,586 df = 1 p = 0,444; 40-59 i 60-80 Chi-kwadrat = 0,586 df = 1 p = 0,566				
B. Czynniki decydujące o przyszłości młodzieży	25-39	40-59	60-80	Ogółem
aktywność własna	35,0%	23,3%	28,4%	28,9%
wartości religijne	10,0%	11,7%	18,3%	13,3%
szacunek dla autorytetów	25,0%	28,3%	15,0%	22,8%
czynniki zewnętrzne	30,0%	36,7%	38,3%	35,0%
Chi-kwadrat = 6,376 df = 6 p = 0,382; 25-39 i 40-59 Chi-kwadrat = 2,002 df = 3 p = 0,572; 25-39 i 60-80 Chi-kwadrat = 4,001 df = 3 p = 0,261; 40-59 i 60-80 Chi-kwadrat = 4,001 df = 3 p = 0,261				
C. W czym objawia się patologia młodzieży	25-39	40-59	60-80	Ogółem
funkcjonowanie rodziny	38,3%	40,0%	45,0%	41,1%
szkoła	41,7%	43,3%	41,7%	42,2%
zmiany osobowościowe	20,0%	16,7%	13,3%	16,7%
Chi-kwadrat = 1,178 df = 4 p = 0,882; 25-39 i 40-59 Chi-kwadrat = 0,223 df = 2 p = 0,895; 25-39 i 60-80 Chi-kwadrat = 1,120 df = 2 p = 0,571; 40-59 i 60-80 Chi-kwadrat = 1,120 df = 2 p = 0,571				
D. Przyczyny patologii	25-39	40-59	60-80	Ogółem
osobowe	16,7%	15,0%	13,3%	15,0%
rodzinne	43,3%	41,7%	40,0%	41,7%
środowiskowe (rówieśnicze)	40,0%	43,3%	46,7%	43,3%
Chi-kwadrat = 0,610 df = 4 p = 0,962; 25-39 i 40-59 Chi-kwadrat = 0,152 df = 2 p = 0,927; 25-39 i 60-80 Chi-kwadrat = 0,610 df = 2 p = 0,737; 40-59 i 60-80 Chi-kwadrat = 0,610 df = 2 p = 0,737				
E. Sposoby zapobiegania patologii	25-39	40-59	60-80	Ogółem
osobowe	8,4%	13,3%	13,3%	11,7%
rodzinne	43,3%	36,7%	36,7%	38,9%
środowiskowe	25,0%	25,0%	25,0%	25,0%
instytucje	23,3%	25,0%	25,0%	24,4%
Chi-kwadrat = 1,360 df = 6 p = 0,968; 25-39 i 40-59 Chi-kwadrat = 0,152 df = 3 p = 0,787; 25-39 i 60-80 Chi-kwadrat = 1,060 df = 3 p = 0,787; 40-59 i 60-80 Chi-kwadrat = 1,060 df = 3 p = 0,787				
F. Czynniki uwzględniane w planowaniu przyszłości	25-39	40-59	60-80	Ogółem
materialne	31,7%	33,3%	56,7%	40,6%
kulturowo-społeczne	53,3%	51,7%	28,3%	44,4%
duchowe	15,0%	15,0%	15,0%	15,0%

Chi-kwadrat = 11,056 df = 4 p = 0,026; 25-39 i 40-59 Chi-kwadrat = 0,042 df = 2 p = 0,979; 25-39 i 60-80 Chi-kwadrat = 8,837 df = 2 p = 0,012; 40-59 i 60-80 Chi-kwadrat = 8,837 df = 2 p = 0,012				
G. Perspektywy w planowaniu przyszłości młodzieży	25-39	40-59	60-80	Ogółem
indywidualizm	35,0%	30,0%	16,7%	27,3%
nacjonalizm	28,3%	25,0%	20,0%	24,4%
globalizm	36,7%	45,0%	63,3%	48,3%
Chi-kwadrat = 9,450 df = 4 p = 0,051; 25-39 i 40-59 Chi-kwadrat = 0,866 df = 2 p = 0,649; 25-39 i 60-80 Chi-kwadrat = 9,032 df = 2 p = 0,011; 40-59 i 60-80 Chi-kwadrat = 9,032 df = 2 p = 0,011				

W odpowiedzi na pytanie, jakie czynniki mają przede wszystkim znaczenie dla przyszłości młodzieży w naszym kraju, respondenci zwracali uwagę na dwie sfery: czynniki zewnętrzne (będące w gestii środowiska, instytucji) oraz czynniki wewnętrzne – związane z osobistym zaangażowaniem (tabela 10 B; brak różnic statystycznie istotnych). Pierwsza opcja (czynniki zewnętrzne) znalazła słabszy wyraz w wypowiedziach pytanych osób. Należy zaś zauważyć, iż wraz z wiekiem wzrasta przekonanie, co do decydującej roli czynników zewnętrznych w kreowaniu przyszłości. U młodszych osób (wczesna dorosłość) istnieje większe przekonanie, że losy człowieka zależą przede wszystkim od jego osobistego zaangażowania (aktywność własna). Kolejnym ważnym wyznacznikiem jest szacunek dla autorytetów, który w wypowiedziach charakteryzowany był jako: umiejętność współpracy ze starszym pokoleniem, docenianie wartości i poglądów starszych, korzystanie z ich pomocy, porad i doświadczenia, opieka nad starszym pokoleniem. Wśród czynników decydujących o pomyślnej przyszłości młodzieży – ale z perspektywy osób dorosłych – znalazły się również wartości religijne. Ich znaczenie wzrasta wraz z wiekiem respondentów.

W wypowiedziach respondentów istotnie często pojawiał się temat zachowań patologicznych występujących coraz powszechniej wśród młodego pokolenia. Odchodząc od tematu konkretnych przykładów patologii, zwracano uwagę na obszary, w których zjawisko to najczęściej występuje (tabela 10 C; brak różnic statystycznie istotnych). I tak, bez względu na wiek i płeć badanych, to rodzina i szkoła są przede wszystkim dotknięte skutkami patologizacji życia młodzieży (ok. 80% wypowiedzi). Według respondentów widocznymi w rodzinie skutkami patologii młodzieży są: pogorszenie relacji młodzieży z rodzicami, późne powroty do domu, nieustanne kłótnie, unikanie rozmów, wymijające odpowiedzi i kłamstwa. Natomiast na terenie szkoły zauważalne jest to zjawisko poprzez wzrost takich symptomów, jak: pogorszenie zachowania, zaniedbania w nauce, wagary. Ponadto wypowiedzi ankietowanych zwracają uwagę na przenoszenie niekorzystnych zachowań ze środowiska subkultur na teren rodziny i szkoły (narkotyki, ekstrawagancki ubiór, pornografia, przekleństwa itp.). Zjawisko patologizacji życia młodzieży odbija się również w zmianach osobowościowych dotkniętych nią osób (niecałe 20% wypowiedzi). W postrzeganiu tego problemu nie ma istotnych różnic, gdy uwzględnić zmienną wieku i płci badanych.

Analiza wypowiedzi badanych osób pozwala na wniosek, iż obszary silnie dotknięte patologią życia młodego pokolenia, są – według respondentów – jednocześnie źródłem i przyczyną tej patologii (tabela 10 D). I tak, wśród jej przyczyn pytani najczęściej wskazują na środowisko rodzinne (ok. 40% wszystkich wypowiedzi) oraz szkolne (rówieśnicze) – ok. 40% wypowiedzi. W konkretnych wypowiedziach ujęte to zostało w stwierdzeniach (brak autorytetu rodziców, nauczycieli, wychowawców, szkoły; rozpad życia rodzinnego, brak kontroli rodziców, nieporadność rodziców i nauczycieli, brak dyscypliny i zasad w szkole, złe towarzystwo, tolerancja dla niemoralnych zachowań młodzieży, przestępczość młodocianych itp.). W jakimś stopniu (ok. 15% wypowiedzi) przyczyny zjawiska patologii wśród młodzieży dostrzegano w słabszej konstrukcji osobowościowej dzisiejszego młodego pokolenia; małej dojrzałości emocjonalnej i osobowościowej, braku odporności na stres, nieporadności w radzeniu sobie z codziennymi sytuacjami trudnymi. Z pewnością można w tym czynniku upatrywać pewnych konsekwencji dwóch wcześniejszych – środowiska rodzinnego i szkolnego. Co do wypowiedzi na ten temat zauważalna jest duża zbieżność różnych szczebli wiekowych badanych osób.

Respondenci pytani o sposoby zapobiegania patologizacji życia wśród młodzieży – równie często, jak w poprzednich wypowiedziach – wskazywali na rodzinę, jako środowisko, dzięki któremu możliwa jest zmiana aktualnej sytuacji na lepszą (ok. 40%; tabela 10 E). Stosunkowo duży procent wypowiedzi wskazywał tu na konieczne zmiany w środowisku kształtującym młodzież: szkolnym, rówieśniczym (25% wypowiedzi). Natomiast zwraca uwagę, iż ok. 25% ankietowanych (i to bez względu na wiek i płeć) wskazało wprost na konieczność zaangażowania się i pomoc ze strony różnorodnych instytucji, profesjonalnie zajmujących się tą problematyką. Może to wskazywać na zaufanie do tego typu ośrodków, a jednocześnie na poczucie bezradności czy braku kompetencji osób dorosłych w tej sferze dla pomocy młodzieży.

W odpowiedziach na pytanie, jak dorosłe osoby postrzegają myślenie młodzieży o swojej przyszłości, w jakie sfery swojego funkcjonowania pragną oni przede wszystkim inwestować, wystąpiły istotne różnice ze względu na wiek respondentów (tabela 10 F). Młodszy podkreślali tu przede wszystkim potrzebę wykształcenia, zdobycia wiedzy, poszerzenia swoich horyzontów myślowych i kulturowych, lepszego funkcjonowania w szerszym świecie, potrzebę szerszych kontaktów społecznych, zdobycia pozycji społecznej (ok. 45% wszystkich wypowiedzi). Natomiast starsi dostrzegają w młodym pokoleniu myślenie i kierowanie się głównie takimi kategoriami, które zapewnią im lepszy byt materialny, dostatniejsze życie (ok. 40% wypowiedzi). Obydwie grupy wiekowe dostrzegły również, że wśród młodzieży są też tacy, którzy wyrażnie jako wyznacznik swoich działań przyjmują wartości o charakterze duchowym, religijnym, jak i społecznym oraz państwowym (15% wszystkich wypowiedzi).

Odwołując się do coraz częściej podkreślanego problemu globalizacji, respondenci w swoich wypowiedziach zauważyli, że dzisiejsza młodzież dość często wiąże swoją przyszłość nie z troską o własną tożsamość, ale z chęcią przynależności do szerokiego świata. I tu właśnie zaznaczyły się istotne różnice między pokoleniami badanych osób (tabela 10 G). Osoby z przedziału wczesnej dorosłości istotnie częściej niż najstarsi wskazywały, iż młodzieży zależy na rozwoju własnej osobowości, poczuciu niezależności i dojrzałości, świadomości własnych kompetencji. Natomiast najstarsi stwierdzali, że dzisiejsza młodzież dąży do tego, by być „obywatelem świata”, Europy, spychając na dalszy plan poczucie łączności z rodziną, krajem urodzenia, ojczyzną. Niewielkie odwoływanie się młodego pokolenia do bycia obywatelem własnego kraju można zauważyć u wszystkich badanych osób.

Podsumowanie

Po przedstawieniu szczegółowych analiz w poszczególnych grupach tematycznych, można sformułować następujące wnioski.

I. Małżeństwo:

- Niezależne od wieku konflikty, kryzysy małżeńskie i rozwody odbierane są przez pryzmat negatywnych konsekwencji dla funkcjonowania rodziny. Sądy wyrażane przez badane osoby potwierdzają dane prezentowane w specjalistycznej literaturze.
- Badani dostrzegają potrzebę dokonania zmian w zakresie funkcjonowania między partnerami związku małżeńskiego. Zdaniem respondentów z grup 25-59 lat przyczyny nieprawidłowości związane są w zbliżonym stopniu z różnicami indywidualnymi partnerów i przebiegiem procesu komunikacji interpersonalnej. Zapewne dlatego prawie 60% badanych poniżej 60 roku życia widzi szansę na rozwiązanie problemów rodzinnych w konsekwentnie realizowanych ustaleniach kompromisowych, które mogą się dokonać bez udziału mediatorów.
- Z wypowiedzi badanych z grupy powyżej 60 lat wynika, iż oni bardziej przyuczyny konfliktów i nieporozumień rodzinnych wiązą z pogarszającą się sytuacją ekonomiczną rodziny. Problem ten poruszyło prawie 40% respondentów z najstarszej badanej grupy. Obserwujemy w tym zakresie znaczny przyrost w stosunku do danych CBOS – opublikowanych w 2009 roku.
- Respondenci koncentrują się również na istotnych dla funkcjonowania jednostki i małżeństwa stratach psychicznych i społecznych towarzyszących zakłóceniom funkcjonowania rodziny. Odnoszą je do zmian chorobowych, nasilania nałogów, a także problemów w pracy zawodowej. Niezależnie od wieku respon-

denci uważają, iż nawet konflikty rodzinne, a nie tylko rozwody wiążą się z problemami właściwego wychowania młodego pokolenia.

- Istotnymi elementami zapewniającymi prawidłowe funkcjonowanie rodziny są – zdaniem respondentów poniżej 60 roku życia: prawidłowa komunikacja między małżonkami, wzajemna troska i skłonność do działań kompromisowych przy rozwiązywaniu problemów. Respondenci z najstarszej wiekiem grupy największy nacisk kładli na takie cechy związku, jak troska i odpowiedzialność. Równocześnie przypisują zdecydowanie większą niż w młodszych grupach wieku rolę w tym zakresie wartościom religijnym.

II. Wychowanie:

- Najmniej różnic istotnych statystycznie występuje pomiędzy grupami 25-39 lat a 40-59 lat. Istotne różnice dotyczą przekonań na temat natury ojcostwa i ról pełnionych przez ojca.
- Więcej istotnych statystycznie różnic występuje pomiędzy grupami 40-59 lat a grupą 60-80 lat. Istotne różnice w przekonaniach dotyczą przekonań na temat natury ojcostwa, cech dobrego ojca i ról przez niego pełnionych. Różnice dotyczą także przekonań dotyczących oczekiwań rodziców wobec córek i synów.
- Najwięcej istotnych statystycznie różnic występuje pomiędzy grupami 25-49 lat a grupą 60-80 lat. Istotne różnice dotyczą przekonań na temat natury ojcostwa, cech dobrego ojca i ról przez niego pełnionych. Różnice dotyczą także przekonań dotyczących oczekiwań rodziców wobec córek i synów oraz cech chłopców wymagających odmiennych metod wychowawczych.
- Badani z najstarszej grupy ojcostwo postrzegają jako obowiązek i odpowiedzialność. Jest ono, według nich, powołaniem. Dobry ojciec jest człowiekiem pracowitym. Powinien też być opiekuńczy. Jego rolą jest stanowienie wzorca męskich cech dla dzieci oraz zapewnienie bezpieczeństwa finansowego.
- Osoby w wieku 40-59 lat naturę ojcostwa także opisują w kategoriach obowiązku i odpowiedzialności. Nie postrzegają go jednak jako powołanie, ale raczej jako powinność kulturową. Ważną rolą ojca jest, według nich, sprawowanie opieki nad dziećmi i rodziną oraz dostarczanie męskich wzorców. Cechami dobrego ojca są wyrozumiałość i tolerancja.
- Badani z najmłodszej grupy ojcostwo również postrzegają jako obowiązek i odpowiedzialność. Widzą w nim częściej powinność kulturową niż powołanie. Dobry ojciec – według nich – jest wyrozumiały, tolerancyjny i konsekwentny. Opisując jego rolę wskazują – tak jak pozostałe grupy – na dostarczanie męskich wzorców oraz zabezpieczenie finansowe rodziny, ale w mniejszym stopniu niż najstarsi badani.

- Zarówno mężczyźni, jak i kobiety naturę ojcostwa pojmują w kategorii obowiązku, odpowiedzialności i sprawowania opieki. Kobiety częściej określają ojcostwo jako powołanie, mężczyźni częściej jako powinność kulturową.
- W zakresie wychowania dzieci można dostrzec, że im starsi badani, tym częściej podkreślają istnienie różnic pomiędzy córkami i synami, które wymagają stosowania różnych metod wychowawczych. Starsi badani podkreślają potrzebę kształtowania u dzieci różnic płci w zakresie określonych cech charakteru. Im młodsi badani, tym częściej podkreślają potrzebę przygotowania do specyficznych ról, a nie kształtowania cech.

III. Młodzież:

- Analiza wypowiedzi respondentów na temat młodzieży wykazała, że wśród badanych dominuje przede wszystkim pesymistyczna wizja przyszłości dla młodego pokolenia. Decydującą rolę w kształtowaniu takiego obrazu przekonań zdają się odgrywać obecne przemiany społeczno-ekonomiczne w naszym kraju. Stąd podkreślanie zjawiska bezrobocia, zachowań patologicznych (w tym uzależnień) oraz upadek znaczenia (lub brak) autorytetów i wartości moralnych jako wyznaczników postępowania. Źródłem nadziei dla obecnej młodzieży są przede wszystkim efekty jej osobistych dokonań (wyższy poziom wykształcenia, indywidualne osiągnięcia) i ogólne oczekiwanie zmian na lepsze.
- Dalsza analiza wyników wywiadu wskazuje na wyraźne przekonanie, że jakakolwiek zmiana w pozytywnym kierunku jest możliwa – głównie dzięki osobistemu wysiłkowi młodego pokolenia. Takie przeświadczenie jest charakterystyczne zwłaszcza dla młodszych respondentów. Starsi badani uważają, że przyszłość młodzieży zależy bardziej od warunków środowiska i pomocy różnorodnych instytucji niż od samej młodzieży. Instytucje, jako główne źródło pomocy, wskazywane są przez badanych przede wszystkim, gdy mowa o profilaktyce i radzeniu sobie z problemem uzależnień wśród młodzieży.
- Respondenci, wypowiadając się na temat źródeł kryzysów współczesnej młodzieży, dopatrują się ich przede wszystkim w wadliwie funkcjonującym środowisku rodzinnym i szkolnym. Podkreślają także, iż te dwie ważne sfery życia młodego pokolenia są jednocześnie główną przyczyną patologizacji zachowań młodzieży, ale i tam też najboleśniej odczuwane są skutki tego zjawiska. Dlatego z właściwym poziomem funkcjonowania tych środowisk wiąże nadzieję na szczęśliwą przyszłość młodzieży. Klamrą łączącą te dwie sfery jest szacunek dla autorytetów i kierowanie się wartościami. W wypowiedziach badanych bardzo wyraźnie podkreślone zostało zjawisko marginalizacji życia według zasad moralnych i religijnych oraz uznanie dla wartości duchowych. Respondenci zwracają ponadto uwagę na fakt, iż dysfunkcyjność wspomnianych środowisk ma swoje negatywne konsekwencje nie tylko w życiu spo-

łecznym, ale coraz wyraźniej odbija się na życiu psychicznym młodzieży, a zwłaszcza – na nieprawidłowościach osobowościowych.

- Wymienione wyżej cechy obrazu współczesnej młodzieży są wspólne dla wszystkich badanych bez względu na wyodrębnione przedziały wiekowe czy płeć. Analiza statystyczna zaś wykazuje takie różnice jako istotne, gdy idzie o przekonanie co do intencji młodego pokolenia w planowaniu i realizowaniu własnej przyszłości. Im starsi badani, tym bardziej wyobrażają sobie, iż młodzież myśli o swojej przyszłości w kategoriach globalizacji; spostrzegają ją przede wszystkim jako obywateli świata, w dalszej kolejności jako obywateli własnego kraju. W tej perspektywie przyszłości – według starszych badanych – zasadniczym wyznacznikiem są wartości materialne; dostatnie i wygodne życie oraz skoncentrowanie na własnej satysfakcji życiowej. Przedstawiciele najmłodszej grupy badanych widzą w młodym pokoleniu osoby, dla których najważniejszy jest własny rozwój osobowy, wykształcenie, poszerzanie horyzontów myślowych, szerokość relacji interpersonalnych. Zdecydowanie rzadziej odnoszą się w swoich wypowiedziach do perspektywy narodu czy świata, jako istotnej dla przyszłościowych planów dzisiejszej młodzieży.

Reasumując, przeprowadzone badania, mające w dużej mierze charakter pilotażowy, pozwoliły na rozpoznanie przekonań osób dorosłych w poszczególnych dziedzinach ich życia. W niektórych obszarach można stwierdzić różnice między poziomami dorosłości, a także między grupami płci. Tak sformułowane wnioski pozwalają na wykorzystanie zdobytej wiedzy do przeprowadzenia szerszej zakrojonych badań, zwłaszcza ujmując młodsze szczeble wiekowe. Niewątpliwie są one jednocześnie inspiracją do dyskusji teoretycznych i rozpraw naukowych. Zdobyta wiedza może być wykorzystana, jak było wcześniej nadmieniane, także w poradnictwie psychologicznym, psychoterapii oraz poradnictwie zawodowym.

Bibliografia

1. Balawajder K. (1992). Konflikty interpersonalne, analiza psychologiczna. *Prace Naukowe UŚ w Katowicach*, 1282, 142-146.
2. Bar K. (2005). Konflikty i kryzysy w małżeństwie i w rodzinie. *Małżeństwo i Rodzina*, 2, 57-64.
3. Bee H. (2006). *Psychologia rozwoju człowieka*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
4. Birch A., Malim T., Wadeley A. (2000). *Wprowadzenie do psychologii*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
5. Boden M. T., Berenbaum H. (2010). The bidirectional relations between affect and belief. *Review of General Psychology*, 14, 227-239.

6. Chęłpa S., Witkowski T. (1995). Psychologia konfliktów i praktyka radzenia sobie ze sporami. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
7. Gurba E. (2011). Wczesna dorosłość. W: Trempała J. (red.). Psychologia rozwoju człowieka, 287-311. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
8. Kvale S. (2004). Interviews. Wprowadzenie do jakościowego wywiadu badawczego. Białystok: Wydawnictwo Trans Humana.
9. Łoś Z. (2010). Rozwój psychiczny człowieka w ciągu całego życia. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
10. Okoń W. (1996). Nowy Słownik Pedagogiczny. Warszawa: Wydawnictwo Żak.
11. Oleś P. (2011). Psychologia człowieka dorosłego. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
12. Pervin L. A. (2002). Psychologia osobowości. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
13. Pietrzak H. (2000). Agresja, konflikt, społeczeństwo. Tychyn: Wydawnictwo Wyższa Szkoła Społeczno-Gospodarcza.
14. Raporty CBOS http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2009/K_035_09.PDF
15. Rathus S. A. (2006). Psychologia współczesna. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
16. Ryś M. (1994). Konflikty w rodzinie. Niszczą czy budują? Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN.
17. Sokołowski T. (1996). Skutki prawne rozvodu. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
18. Walesa Cz. (1976). Rozwój zgodności przekonań u współmałżonków. Roczniki Filozoficzne – Psychologia, 24, 4, 61-78. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
19. Walesa Cz. (1979). Światopogląd a motywacja do pracy. W: J. Wołkowski (red.). Człowiek i praca: studia i szkice wokół chrześcijańskiej koncepcji pracy, 240-306. Warszawa: PAX.

Maria Kliś
Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego

Adaptacyjna rola empatii w różnych sytuacjach życiowych

Adaptive role of empathy in various life situations

Streszczenie

W artykule zaprezentowano rozważania teoretyczne oraz wyniki badań empirycznych na temat empatii. Wskazują one na adaptacyjną rolę wrażliwości empatycznej. Porównanie studiów literatury przedmiotu dokonanych w roku 1998 i w latach 2002-2011 wykazało, że w tym czasie w pojmowaniu natury oraz funkcji empatii nie zaistniały radykalne zmiany, lecz poszerzył się obszar badań empatii w różnych sytuacjach życiowych. Prezentowane współautorskie badania Kliś i Kossewskiej (1994; 1997; 1998; 2000) zrealizowano w latach 1992-2000 w grupach studentów pedagogiki oraz nauczycieli ze szkół podstawowych i średnich. Wyniki badań wnoszą dane dotyczące fizjologicznych podstaw empatii, sugerując funkcjonowanie w organizmie człowieka mechanizmów fizjologicznych wspólnych dla empatii oraz takich rodzajów charakterystyki osobowościowej, jak ekstrawersja i neurotyzm, cechy temperamentu oraz poczucie umiejscowienia kontroli zachowania (Kliś i Kossewska 1994; 1997). Badania z lat 1998 i 2000 wykazują istotną, pozytywną rolę empatii w redukowaniu objawów wypalenia zawodowego u nauczycieli oraz w obniżaniu destruktywnego poczucia osamotnienia. Uzyskane wyniki wskazują na ważną, adaptacyjną rolę empatii w określonych sytuacjach życiowych człowieka.

Summary

The article presents theoretical discussion and results of research on empathy, which both point to an adaptive role of empathic sensitivity in particular life situations of a human. The presented research by Kliś (1998) and Kliś, Kossewska (1994; 1997; 1998; 2000) was carried out in the years 1992-2000. Analysis of the way the term 'empathy' was understood in psychology within that period compared with its understanding presented in the subject literature in the years 2002-2011 proves no radical changes in comprehension of the essence and basic functions of empathic sensitivity in human life. The results of co-authored research; introduce data regarding the core value of empathy and its functions, namely: suggesting that within a human body operate physiological mechanisms common for empathy and such personal variables as extraversion, neuroticism, temperament features, and the sense of behavioral control location (Kliś and Kossewska, 1994; 1997); pointing to the essential, positive role of empathy in reducing symptoms of professional burnout in teachers; and showing the same role of empathy in lowering destructive sense of loneliness (Kliś and Kossewska, 1998; 2000). Thus, the results obtained point out the important, adaptive role which empathy plays in particular life situations of a human being.

Słowa kluczowe: natura i funkcje empatii, fizjologiczne mechanizmy empatii, empatia a wypalenie zawodowe, empatia a poczucie osamotnienia

Keywords: the nature and function of empathy, physiological mechanisms of empathy, empathy and burnout, empathy and loneliness

Wprowadzenie

Rozumienie pojęcia „empatia” do dziś ewoluuje – od chwili wprowadzenia go w roku 1909 do psychologii przez Titchenera. Obecnie empatia pojmowana jest przez większość zainteresowanych nią badaczy jako wielowymiarowe, interpsychiczne zjawisko, którego natura polega na zdolności współbrzmienia z emocjami drugiej osoby, doznawania jej wewnętrznych przeżyć bez utożsamiania się z nią oraz zdolności rozumienia przekonań, postaw i ról pełnionych przez innych, jak również na umiejętności równoczesnego koordynowania tych dwóch aspektów – emocjonalnego i poznawczego.

W psychologii trwa dyskusja nad znaczeniem empatii w działaniach podejmowanych przez człowieka w różnych sytuacjach życiowych. Większość doniesień wskazuje na pozytywne oddziaływania wrażliwości empatycznej na prospołeczne, altruistyczne postawy i zachowania, skłonność do przestrzegania zasad moralnych, ułatwienia w komunikacji werbalnej oraz w realizowaniu tzw. zawodów pomagających. Jednakże przywoływane są również przykłady negatywnego oddziaływania empatii, np. narastania agresji w stosunku do osoby, która jest źródłem pobudzenia empatycznego. Znacznie mniejsza liczba prac badawczych poświęcona jest poszukiwaniu fizjologicznych podstaw doznawania empatii.

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie podsumowania współautorskich badań Kliś i Kossewskiej, zrealizowanych w latach 1992-2000. Wyniki badań z roku 1994 oraz 1997 zachęcają do refleksji i podjęcia dalszych studiów nad fizjologicznymi podstawami wrażliwości empatycznej. Zdają się one sugerować występowanie w organizmie człowieka mechanizmów fizjologicznych wspólnych dla empatii oraz pewnych cech osobowości i temperamentu, związanych z funkcjonowaniem tzw. istoty siateczkowej w pniu mózgu. Wyniki innych współautorskich badań (Kliś, Kossewska, 1998; 2000) wykazały – obok relacji, jakie kształtują się między empatią a innymi cechami osobowości – pozytywne, adaptacyjne oddziaływania wrażliwości empatycznej w dwóch ważnych dla człowieka sytuacjach życiowych, takich jak: zmaganie się z objawami zespołu wypalenia zawodowego oraz przezwyciężanie destruktywnego poczucia osamotnienia. Rola empatii w tego typu sytuacjach życiowych, nie była – jak dotąd – przedmiotem badań. Podkreślenie tej właśnie, adaptacyjnej funkcji empatii, to główne *novum* obecnej publikacji – w stosunku do prac wcześniejszych. Wyniki, które uzyskano, mają istotne, praktyczne aplikacje: wskazują na potrzebę rozwijania wrażliwości empatycznej w środowisku nauczycielskim jako jednego z istotnych sposobów ułatwiających realizowanie zawodu nauczyciela.

Rozumienie pojęcia „empatia” w psychologii

Pojęcie empatii wywodzi się z niemieckiego terminu *Einfühlung*, które po raz pierwszy zostało użyte w roku 1873 przez Vischera w dyskusji na temat percepcji dzieła sztuki. Oznaczało ono możliwość projektowania swego „ja” przez odbiorcę dzieła sztuki na obiekt doznań estetycznych. Do psychologii pojęcie to zostało wprowadzone przez Titchenera w roku 1909, jednak psychologowie powszechnie sądzą, że to Lipps nadał pojęciu empatii przyjęte w psychologii znaczenie. Lipps (1903) i jego następcy za istotę empatii uznali doświadczanie wewnętrznej imitacji, wewnętrznego naśladowania innych osób lub też, jak to później określano, doświadczanie motorycznej mimiki (tzw. mimikry) tych osób.

Jak wspomniano, pojęcie empatii funkcjonujące w psychologii ewoluowało, do dzisiaj nie ma pełnej jednoznaczności w jego rozumieniu. Z czasem zniknęło z obszaru psychologii eksperymentalnej, a pojawiło się w rozważaniach teoretyków osobowości i w praktyce psychoterapeutów, takich np. jak Rogers (1959; 1975) czy Kohut (1984).

Dollard i Miller (1967) pojmowali zjawisko empatii jako naśladowanie i współodczuwanie uczuć innej osoby lub odpowiadanie na oznaki jej emocji. W 1967 roku Allport zdefiniował empatię jako przeżycia psychiczne znajdujące się w połowie drogi między rozumowaniem i wnioskowaniem a intuicją.

Wśród badaczy empatii panuje przekonanie, że współczesne prace poświęcone temu zjawisku inspirowane są koncepcją terapii Rogersa. Rogers (1975) pojmował empatię jako wrażliwość na znaczące uczucia i ich modyfikacje napływające od innych osób, co oznacza chwilowe utożsamianie się z życiem tych osób bez dokonywania ich oceny, a także doznawanie znaczeń, których osoby te są świadome. Empatia, zdaniem Rogersa, zawiera zarówno element komunikowania doznań pochodzących z własnego świata, jak i doznawania wewnętrznych przeżyć drugiej osoby. Oznacza bycie z kimś na sposób właściwy tej osobie, to znaczy zawieszenia na czas wspólnego przebywania własnych poglądów i wartości w celu wnikięcia, bez żadnych uprzedzeń, w odmienny świat drugiego (Rogers, 1959). Zdaniem Wispe (1990), przytoczone powyżej rozumienie empatii dowodzi wnikliwego wglądu Rogersa w to zjawisko, umożliwiającego wyczerpujący jego opis.

W psychologii społecznej pojęcie empatii stosowane było jako termin wyjaśniający szeroką gamę zachowań altruistycznych (Hoffman, 1981). W ramach tej dyscypliny badano również oddziaływanie empatii na zachowanie. W psychologii rozwojowej natomiast analizowano zróżnicowanie zdolności empatycznych z uwagi na wiek i płeć dziecka (np. Mussen, 1990).

Pomimo różnic w pojmowaniu empatii przez różnych autorów, od połowy XX wieku panuje powszechne przekonanie, że jest to ważne zjawisko psychiczne zachodzące w relacjach między ludźmi.

Współczesne rozumienie pojęcia „empatia” rozwija się w dwóch kierunkach: a) od pojmowania empatii jako zjawiska jednowymiarowego do wieloaspekto-

wego jej ujęcia, oraz b) od traktowania empatii jako zjawiska intrapsychicznego w kierunku interpsychicznego jej rozumienia i opisywania w kategoriach procesów komunikacji interpersonalnej (Trzebińska, 1985).

W miarę rozwoju psychologii poznawczej zaczęto dostrzegać poznawcze aspekty fenomenu empatii. Zauważono, że empatia może przejawiać się w umiejętności trafnego przewidywania cudzych uczuć, wyobrażeń i zachowań. W nowszej literaturze znaleźć więc można dwa podstawowe sposoby rozumienia empatii:

- zdolność do pojmowania ról pełnionych przez inne osoby (Mead, 1975), co oznacza umiejętność odtwarzania wzorów zachowania się innych ludzi;
- umiejętność widzenia sytuacji społecznej i własnego działania z perspektywy zarówno własnej, jak i innych osób oraz jako umiejętność równoczesnego koordynowania tych dwóch perspektyw. Uznano też, że u podstaw empatii leży zdolność do decentracji poznawczej, która rozwija się wraz z kształtowaniem się odwracalnego myślenia operacyjnego (Szmukier, 1989).

Jedną z najbardziej pełnych współczesnych definicji empatii zaproponowała Kalliopuska (1983, 1992, 1993), która postrzega empatię jako złożony, holistyczny proces składający się z komponent kinestetycznych, fizjologicznych, afektywnych oraz poznawczych. Jej zdaniem, dla zaistnienia przeżycia empatycznego czy też relacji empatycznej z drugą osobą, konieczne jest opuszczenie granic własnego „ja”, co pozwala na chwilowe zidentyfikowanie się z drugą osobą, jednakże owa chwilowa identyfikacja zachodzi bez utraty poczucia własnej tożsamości. Na ten ostatni aspekt zwraca również uwagę Bonino (1991), która podkreśla, że empatia osoby o dojrzałej osobowości nie prowadzi nigdy do utraty poczucia własnej tożsamości. Wrażliwość empatyczna pozwala na wczucie się w przeżycia i sytuację drugiej osoby, a następnie przejście w relacjach z nią na poziom poznawczy.

Ogólnie można stwierdzić, że najszerzej rozumiana empatia pojmowana jest jako zdolność człowieka do porozumiewania się na temat własnych przeżyć. Treścią tego porozumiewania się są zarówno emocje, jak i poznawcze doświadczenia partnerów. Komunikację empatyczną, w trakcie której przekazywane są bieżące, rzeczywiste doświadczenia ludzi, przeciwstawia się komunikacji symbolicznej, pozwalającej na oderwanie się od aktualnej sytuacji (Trzebińska 1985).

Badania dotyczące empatii prowadzone w ostatnim dziesięcioleciu poszerzają wiedzę o tym zjawisku, jednakże nie wprowadzają zasadniczych zmian w rozumieniu jego istoty i pełnionych przez nie funkcji. I tak, np. Segal (2011) w badaniu empatii określonej jako empatia społeczna, wskazuje na zdolność osób wykazujących taką empatię do głębszego rozumienia ludzi poprzez odbieranie i doświadczanie ich życiowych sytuacji. Baron-Cohen (2011) sugeruje, że empatia polega na odróżnianiu tego, co ktoś drugi myśli oraz czuje i reagowaniu na te doznania adekwatnymi emocjami, co – jego zdaniem – zależy od ukształtowania się odpowiednich obwodów neuronalnych w mózgu. Karyagina (2009) natomiast postuluje, aby empatia była rozważana jako wyższa funkcja mentalna, która rozwija się w procesie uczenia się. Slote (2011) analizuje pojęcie empatii na gruncie filozofii

i sądzi, że ludzka zdolność do myślenia w kategoriach moralnych oraz do określania działań człowieka jako dobre lub złe, zależy bardziej od jego zdolności empatycznych, niż czysto racjonalnego rozumowania. Na związki empatii z czynnikami osobowości postulowanymi w ramach koncepcji określanej mianem Wielkiej Piątki (McCrae i John, 1991), wskazuje Mooradian i wsp. (2011). Autorzy ci dopatrują się współzależności zachodzących między zainteresowaniem empatycznym a cechą osobowości określaną jako uprzejmość oraz między przeżywaniem zmartwień a neurotyzmem.

Nieliczne są badania dotyczące biologicznych podstaw doznawania empatii. Eslinger (1998) wykazał, że zmiany w nasileniu empatii są szczególnie wyraźne po ogniskowych uszkodzeniach w płatach kory przedczołowej oraz po wewnętrznych obrażeniach głowy u osób dorosłych, natomiast u adolescentów obniżenie poziomu empatii współwystępuje z uszkodzeniami kory płatów czołowych. Autor podkreśla, że jego badania prowadzone były na niewielkiej grupie osób z zaburzeniami neurologicznymi. Także Jackson i wsp. (2005) wskazują na zależności zachodzące pomiędzy istotnymi bilateralnymi zmianami w aktywności kilku obszarów mózgu (przedniej obręczy, przedniej części wyspy, mózdzka i, w mniejszym stopniu, wzgórza) a indywidualną reaktywnością na obserwowane doznania bólowe innych osób.

W nurcie poszukiwania biologicznych podstaw i fizjologicznych mechanizmów doznawania empatii należy zwrócić uwagę na badania, jakie przeprowadziła Kliszc (2002) wśród pacjentów po przebytym udarze niedokrwiennym mózgu. Autorka badała cechy osobowości oraz zdolność do przeżywania empatii w grupie 15 osób z przebytym udarem mózgu. Badania wykazały u tych pacjentów obniżenie się poziomu niektórych aspektów empatii, zwłaszcza emocjonalnej. Ocena przepływu mózgowego krwi badanych metodą SPECT (*Single Proton Emission Computerized Tomography*) wykazała, że elementem wspólnym dla wszystkich badanych osób było uszkodzenie (w różnym stopniu i nie wyłącznie) prawego płata czołowego. W tej części mózgu znajdują się ośrodki odpowiedzialne za rozpoznawanie ekspresji mimicznej twarzy. Prawy obszar przedczołowy mózgu aktywowany jest w odpowiedzi na bodźce awersyjne. Nie można więc wykluczyć, że wspomniany rodzaj uszkodzenia mózgu może przyczyniać się do obniżenia poziomu empatii emocjonalnej u dotkniętych nim osób. Ten wynik można uznać za sygnał wskazujący na, być może, jeszcze jeden mechanizm biologiczny (obok istoty siateczkowej) (patrz: s. 11) związany z doznawaniem empatii emocjonalnej.

W polskiej literaturze Uchnast (1996, 2000, 2001) zwrócił uwagę na potrzebę przewyciężenia dyltheyowskiej tradycji, w ramach której utożsamia się empatię z reaktywną wrażliwością na bodźce emocjonalne i zaproponował rozumienie empatii jako postawy egzystencjalnej. Na podstawie badań empirycznych wskazał osiem podstawowych czynników empatii. Skonstruował *Kwestionariusz Empatii Osobowej* – KEO (Uchnast, 2001), będący czynnikową metodą pomiaru komponent empatii jako postawy egzystencjalnej. Jego zdaniem, empatyczna osobowa otwartość przejawia się w sposobie bycia, który charakteryzuje się: swobodą towa-

rzyską, spontaniczną życzliwością, gotowością do wspierania osób znajdujących się w potrzebie oraz respektowania wymogów wzajemnego współuczestnictwa i współdziałania. Ponadto empatyczna otwartość wyraża się w umiejętności docierania do osobistych doświadczeń innej osoby oraz znaczenia tych doświadczeń w kontekście właściwych dla danej osoby odniesień i orientacji. Skala Wrażliwości Empatycznej opracowana została także przez Kaźmierczak i wsp. (2007). Autorka ta dokonała przeglądu badań dotyczących empatii, pojmowanej jako pojęcie wielodymensyjne (Kaźmierczak, 2006). Na czynniki stymulujące rozwój empatii zwróciła uwagę Matejczuk (2005), a Tomczuk (2005) zaproponowała dialogowy model empatii. Jeśli chodzi o bliższe określenie biologicznych podstaw empatii, to badania prowadzone w tym zakresie nadal są stosunkowo nieliczne i nie doprowadziły do uzyskania jednoznacznych wyników. Wart podkreślenia natomiast jest fakt, że większość zainteresowanych problematyką empatii badaczy zgodnie twierdzi, iż empatia stanowi o silnej, emocjonalnej więzi między ludźmi.

Należy też zauważyć, że – zdaniem np. Batsona (1990) – empatia jest nie tylko formą doznawania stanów psychicznych innych osób, lecz także dyspozycją sprzyjającą gromadzeniu i porządkowaniu faktów psychicznych dla celów naukowych.

Podstawowe funkcje empatii

Podstawowe pytanie, które nasuwa się w odniesieniu do fenomenu empatii, dotyczy funkcji, jakie ta zdolność pełni w życiu człowieka. W literaturze wielokrotnie się podkreśla, że empatia warunkuje zachowania altruistyczne (Aronfreed, 1970), jest związana z tendencją do podejmowania współpracy, pozytywnie wpływa na proces kontrolowania i hamowania przejawów agresji (Feshbach, Feshbach, 1969; Hoffman, 1975). Zwraca się także uwagę na fakt, że empatia sprzyja rozwojowi postaw prospołecznych, współwystępuje z tendencją do konstruktywnego rozwiązywania konfliktów oraz z poczuciem odpowiedzialności za siebie i innych (Kalliopuska, 1980, 1992). Bonino (1993) twierdzi, że empatia ułatwia przekazywanie informacji w kontaktach międzyludzkich, a Hoffman (1981) podkreśla pozytywny związek empatii z przestrzeganiem zasad moralnych i rozumowaniem dotyczącym tych zasad. W psychoterapii empatia postrzegana jest jako źródło rozwoju obrazu samego siebie oraz ekspansji własnego „ja” (np. Kohut, 1984).

Stwierdzono również korzystne oddziaływanie empatii w realizowaniu tzw. zawodów świadczących pomoc innym, takich jak: psychoterapeuta, lekarz, pielęgniarka, pracownik socjalny, wychowawca, nauczyciel (Williams, 1989). Z badań nad empatią wśród nauczycieli, jakie prowadził Morgan (1983), wynika, że empatyczni nauczyciele łatwiej wyrażają własne uczucia, potrafią wytworzyć ciepłą, polegającą na obustronnym zaufaniu, atmosferę w klasie szkolnej, pozwalającą na otwarte kontakty interpersonalne i swobodne komunikowanie się z uczniami.

Analogiczne atrybuty przypisuje się empatii w realizowaniu innych zawodów świadczących pomoc ludziom.

W literaturze znaleźć także można przykłady negatywnych oddziaływań empatii, np. narastania agresji wobec osoby, która jest źródłem empatycznego pobudzenia, wyzwalania niepokoju oraz tendencji do uspokajania samego siebie poprzez unikanie informacji o cierpieniu drugiej osoby i odwracanie uwagi od sygnałów tego cierpienia (Reykowski, 1986).

Zdaniem Szmukier (1989), znaczenie empatii jako predyktora ludzkich zachowań zależy od proporcji, jakie zachodzą między emocjonalnymi i poznawczymi aspektami empatii. Przewaga jednego z tych składników może decydować o jakości doznawanej empatii i jej regulacyjnej roli w zachowaniu człowieka.

Wydaje się, że niejednoznaczne wyniki badań dotyczących oddziaływania empatii na zachowania ludzi wynikają z niedostatecznego rozróżnienia dojrzałej, sprzyjającej zachowaniom prospołecznym formy empatii, od jej nie w pełni dojrzałych form, które w pewnych sytuacjach mogą współwystępować z lękiem i zachowaniami unikowymi, typu mechanizmy obronne (Bonino, 1993), czy nawet z przejawami agresji.

W nowszych badaniach Mayerand i wsp. (2011) podkreślają, że rozwijanie empatii ma kluczowe znaczenie dla kształtowania się ludzkich kompetencji społecznych, relacji społecznych oraz zachowań prospołecznych. Autorzy postulują pewne sposoby interaktywnego wzmacniania empatii przez uczenie się bardziej adekwatnego identyfikowania emocji oraz ekspresji emocjonalnej własnej oraz innych osób.

Pedersen (2009) postuluje, aby w badaniach dotyczących znaczenia empatii w relacjach personel medyczny-pacjent, starać się o bardziej jednoznaczne definiowanie pojęcia empatii, posługiwanie się wieloma metodami badawczymi, podejmowanie badań jakościowych w określonych sytuacjach, jakie kształtują się pomiędzy lekarzem a pacjentem oraz o analizę kontekstu sytuacji, w jakiej kształtują się empatyczne odniesienia lekarza i pacjenta. Bardzo interesujące badania Stocksa i wsp. (2009) wskazują, że empatia wyzwala w większym stopniu motywę zachowań altruistycznych, zmierzających do redukcji cierpienia ofiary, niż motywę awersyjno-redukcyjną, prowadzącą do unikania kontaktu z ofiarą.

W Polsce, w badaniach Aouil i Kudło (2002) podjęty został problem wpływu empatii osób dorosłych na ich postawy wobec osób niepełnosprawnych.

W rozważaniach funkcji, jakie może pełnić empatia w życiu człowieka, warto zwrócić uwagę na badania prowadzone przez Miller i Eisenberg (1988), z których wynika, że rozmaite funkcje, które przypisuje się empatii, mogą być efektem posługiwania się różnymi metodami pomiaru tego zjawiska przez poszczególnych autorów, dokonywania pomiaru różnych komponentów empatii, prowadzenia pomiarów w różnych sytuacjach badawczych oraz w różnych fazach rozwoju empatii.

W niniejszym tekście dokonano syntetycznego zestawienia wybranych wyników współautorskich badań Kliś i Kossewskiej, prowadzonych w ciągu jedenastu lat, od 1992 do 2002 roku. Wskazują one m.in. na istotną, adaptacyjną rolę

empatii w tak szczególnych sytuacjach życiowych człowieka, jak przezwyciężanie objawów zespołu wypalenia zawodowego oraz obniżanie poziomu destruktywnego poczucia osamotnienia. Badania te, jak dotąd, nie straciły swej aktualności, nie były też przez nikogo kwestionowane, w literaturze przedmiotu nie pojawiły się też analogiczne badania dotyczące znaczenia wymienionych powyżej funkcji empatii w działaniach człowieka.

Prezentacja wyników współautorskich badań prowadzonych w tym zakresie poprzedzona zostanie przedstawieniem wyników badań dotyczącym tego, czy empatia stanowi autonomiczny fenomen w obszarze osobowości człowieka, czy też pozostaje we wzajemnych współoddziaływaniach z innymi zmiennymi osobowości. Uzyskane wyniki przybliżają w jakiejś mierze do wyjaśnienia natury fenomenu empatii, mają też implikacje praktyczne dla działań wychowawczych, terapeutycznych oraz innych społecznych oddziaływań, zmierzających do kształtowania, rozwijania, podtrzymywania i właściwego korzystania z odpowiednio rozwiniętych zdolności empatycznych.

1. Autonomia empatii czy relacyjne współzależności między empatią a innymi właściwościami osobowości

Z faktu prezentowania empatii jako zjawiska wieloaspektowego wyłania się pytanie, czy empatia, jako złożone zjawisko psychiczne, zachowuje w strukturze osobowości pełną autonomię, czy też mechanizmy leżące u podłoża zachowań kierowanych empatią, mają elementy wspólne z innymi aspektami osobowości. W podjętych badaniach (Kliś, Kossewska, 1994; 1997) obserwowano szczególnie, czy empatia pozostaje we wzajemnych interakcjach z tak istotnymi cechami osobowości, jak: ekstrawersja i neurotyzm (Eysenck, Eysenck, 1968), cechy temperamentu (Strelau, 1985) oraz inteligencja (Eysenck, 1962).

Badania przeprowadzono w grupie 97 osób (85 kobiet i 12 mężczyzn), studentów kierunków pedagogicznych Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie.

Aspekt emocjonalny empatii badano za pomocą Skali Empatii Emocjonalnej Mehrabiana i Epsteina (1972), komponentę poznawczą empatii określono na podstawie Kwestionariusza Rozumienia Empatycznego Innych Ludzi Węglińskiego (1983). Pomiaru neurotyzmu i ekstrawersji dokonano posługując się Inwentarzem Osobowości MPI Eysenck i Eysenck (1968). Cechy temperamentalne badanych określono na podstawie wyników Kwestionariusza Temperamentu Strelaua (1983). Pomiaru cech intelektualnych dokonano Testem Inteligencji Eysencka (1962) oraz Testem Słownikowym Choynowskiego (1966)¹. Wyniki uzyskane w badaniach zawarto w tabeli 1.

¹ Szczegółowa prezentacja narzędzi badawczych oraz bardziej szczegółowa interpretacja uzyskanych wyników: Kliś, Kossewska, 1994.

Tabela 1. Współczynniki korelacji liniowej Pearsona między empatią emocjonalną a cechami osobowości i temperamentu

Kor:	CECHY OSOBOWOŚCI							
	INT	SŁO	KŁA	NEU	EKS	ZMIENNE TEMPERAMENTU		
						SPP	SPH	RCH
EMPE	0,0512	-0,0317	0,0713	0,0418	0,0709	-0,2914*	-0,2004	-0,1027
PS1	0,2394	-0,0317	-0,1556	0,3284**	-0,0947	-0,3800**	-0,2468*	-0,1490
PS2	-0,0737	0,1919	-0,0122	-0,1716	0,0610	-0,810	0,0155	-0,1064
PS3	-0,1479	-0,1203	0,0064	-0,0538	0,1144	-0,1625	-0,1304	0,0015
PS4	0,0388	0,1124	-0,0849	0,1402	0,0530	-0,0947	-0,2080	0,0767
PS5	0,0258	0,0748	0,1382	0,0870	-0,0042	-0,2955*	-0,1128	-0,0912
PS6	-0,0820	0,0841	0,1780	-0,1941	-0,1277	0,0178	0,0782	0,0849
PS7	-0,0435	0,0366	0,1268	-0,1724	0,1588	-0,0250	0,0514	0,0693
EMPP	0,0339	-0,1271	0,1995	-0,0889	0,1456	-0,0737	0,0630	0,0773

Poziom istotności: * -0,01 ** - 0,001

INT – Test inteligencji Eysencka

SŁO – Test słownikowy Choynowskiego

KŁA – kłamstwo

NEU – neurotyzm

EKS – ekstrawersja

SPP – siła procesu pobudzenia

SPH – siła procesu hamowania

RCH – ruchliwość

EMPE – empatia emocjonalna

PS1 – PS7 – Podskale Skali Empatii

EMPP – empatia poznawcza

(Tabela 1 za: Kliš, Kossewska, 1994, s. 390)

W wyniku analiz statystycznych stwierdzono istotną korelację dodatnią pomiędzy zmienną: łatwość zarażania się emocjami innych osób a neurotyzmem: $r = 0,33$, $p = 0,001$ oraz korelację ujemną, jaka zachodzi pomiędzy ogólnym poziomem empatii emocjonalnej a reaktywnością badanych (będącą na poziomie wskaźników empirycznych odwrotnością siły procesu pobudzenia nerwowego): $r = -0,29$, $p = 0,01$, a także dwu aspektów empatii emocjonalnej: skłonności do zarażania się emocjami innych osób i tendencją do wzruszania się negatywnymi

doświadczeniami innych osób a siłą pobudzenia procesów nerwowych. Odpowiednie współczynniki korelacji wynoszą: pomiędzy skłonnością do zarażania się emocjami innych a siłą pobudzenia procesów nerwowych: $r = -0,38$ $p = 0,001$ i pomiędzy tendencją do wzruszania się negatywnymi doświadczeniami innych a siłą pobudzenia procesów nerwowych: $r = -0,29$, $p = 0,01$. Stwierdzono także negatywną korelację pomiędzy łatwością zarażania się emocjami innych a siłą procesów hamowania nerwowego, interpretowanego jako zdolność do samokontroli: $r = -0,25$; $p = 0,01$ ². Nie stwierdzono związków między ekstrawersją a empatią emocjonalną. Jednakże zastosowanie analizy regresji i korelacji pozwoliło na włączenie do modelu ekstrawersji jako predyktora zmienności relacji empatii z cechami osobowości i temperamentu (patrz tabela 2 i tabela 3).

Tabela 2. Zmienne w równaniu regresji wielokrotnej dla Skali Empatii Emocjonalnej

ZMIENNE W RÓWNANIU REGRESJI WIELOKROTNEJ DLA SKALI EMPATII EMOCJONALNEJ			
Zmienne	Współczynnik korelacji częściowej	F	P
EKS	0,22007	4,784	0,0312
SPP	-0,35333	13,409	0,0004

Tabele: 2 za Kliś, Kossewska, 1994, s. 390)

Tabela 3. Zmienne w równaniu regresji wielokrotnej dla podskali 1 Skali Empatii Emocjonalnej

ZMIENNE W RÓWNANIU REGRESJI WIELOKROTNEJ DLA PODSKALI EMPATII EMOCJONALNEJ				
Zmienne	Zmienne	Współczynnik korelacji częściowej	F	p
EKS	NEU	0,21963	4,764	0,0316
SPP	SPP	-0,29526	8,977	0,0035

(Tabele: 3 za Kliś, Kossewska, 1994, s. 390)

² W koncepcji temperamentu Strelaua (1985), siła procesów pobudzenia nerwowego oraz siła procesów hamowania nerwowego, pozostają u podstaw cech temperamentu przejawiających się w zachowaniu. Przyjmuje się też, że im wyższa jest siła procesów pobudzenia nerwowego, tym niższa reaktywność badanej osoby.

Współczynnik korelacji częściowej ($r = 0,22$, $p = 0,03$) wskazuje na niezależny od reaktywności wpływ ekstrawersji na ogólny poziom empatii emocjonalnej. (W liniowej korelacji związek zmiennej ekstrawersji ze zmienną empatii nie ujawnił się, ponieważ był maskowany przez oddziaływania reaktywności.) Inaczej mówiąc, reaktywność zrównoważyła oddziaływania ekstrawersji na empatię emocjonalną.

Stwierdzone w analizie korelacyjnej związki między tendencją do zarażania się emocjami innych osób a neurotyzmem i reaktywnością zostały potwierdzone w analizie regresji, a współczynnik korelacji częściowej ($r = 0,22$; $p = 0,03$) wskazuje, że oddziaływania neurotyzmu na tendencję do zarażania się emocjami innych osób, częściowo nakładają się na oddziaływania reaktywności, a częściowo obie te cechy działają niezależnie od siebie.

W omawianym badaniu nie stwierdzono związków zachodzących między zdolnościami intelektualnymi a empatią emocjonalną.

Uzyskane wyniki można zinterpretować w następujący sposób:

Związek między tendencją do zarażania się emocjami innych osób (jako jeden z aspektów empatii) a neurotyzmem można tłumaczyć tym, że osoby neurotyczne nie przeżywają w sposób w pełni dojrzały emocje doznawanych przez innych, a jedynie mogą „współbrzmieć” z tymi emocjami na zasadzie rezonansu emocjonalnego, charakterystycznego dla doznań małych dzieci wówczas, gdy znajdują się w sytuacji wzbudzającej emocje. Dlatego w badaniach nie ujawniły się związki pomiędzy uogólnionym, dojrzałym poziomem empatii a neurotyzmem, a jedynie pomiędzy tym ostatnim a takim aspektem empatii, jakim jest podatność na zarażanie się emocjami innych osób.

Ujawniony związek pomiędzy ogólnym poziomem empatii emocjonalnej a reaktywnością, można tłumaczyć podwyższoną wrażliwością na bodźce, w sposób szczególnie emotogenne, u jednostek wysoko reaktywnych (Strelau, 1985). Osoby wysoko reaktywne łatwo ulegają pobudzeniu przez wszelkie bodźce, w tym emocjonalne, a zatem łatwiej ulegają również „zarażaniu się” emocjami innych osób oraz łatwiej wzruszają się ich przykrymi doświadczeniami. Uzyskany wynik pozostaje w zgodzie z badaniami Mehrabiana i Epsteina (1977), którzy wykazali, że osoby bardziej pobudliwe i o wyższej wrażliwości emocjonalnej, są zarazem bardziej empatyczne. Jednakże zaktywizowanie mechanizmów obronnych ego w zachowaniu, może wyzwać tendencję do odcinania się od emocji ujawnianych przez innych lub do negowania faktu przeżywania przez innych silnych emocji. Na możliwość funkcjonowania tego rodzaju mechanizmu w zachowaniu wskazała Bonino (1993) w badaniach dotyczących pielęgniarek. Przedstawiła ona skutki przeżywania niedojrzałej formy empatii w postaci tzw. syntonii emocjonalnej. Z drugiej jednak strony wiadomo, że podwyższony poziom reaktywności oraz neurotyzmu wyzwała u osób prezentujących te cechy silną potrzebę afiliacji. Dlatego też poszukują one niezbyt licznych, ale za to trwałych, dających im poczucie bezpieczeństwa, związków emocjonalnych z innymi. Dane te zdają się tłumaczyć, dlaczego podwyższony poziom reaktywności i neurotyzmu współwystępuje ze

zmienną empatii emocjonalnej. Potrzeba afiliacji uwrażliwia człowieka na doznania innych osób, co ułatwia mu współprzeżywanie z nimi zarówno pozytywnych, jak i negatywnych emocji.

Negatywna korelacja, jaką wykryto pomiędzy łatwością zarażania się emocjami innych osób a siłą procesu hamowania nerwowego, potwierdza przyjęte w badaniach założenie, że nasilona kontrola własnych emocji i zachowań osłabia tendencję do emocjonalnego współbrzmienia z innymi. Wyniki ujawniły również, że poziom reaktywności moderował proces oddziaływania ekstrawersji na empatię emocjonalną.

Brak związku pomiędzy empatią a zdolnościami intelektualnymi może oznaczać, że empatia jest procesem przebiegającym w sposób niezależny od tych aspektów inteligencji (mierzonych Testem Inteligencji Eysencka, 1962), które zostały uwzględnione w prowadzonych przez nas badaniach.

Podsumowując, można stwierdzić, że wyniki badań sugerują, iż u podłoża wrażliwości empatycznej mogą funkcjonować mechanizmy wspólne zarówno dla empatii, jak i innych, uwzględnionych w badaniach cech osobowości, takich jak: neurotyzm, ekstrawersja, reaktywność, siła procesów hamowania nerwowego. Przypuszczalnie wspólnego mechanizmu natury biologicznej, pozostającego u podstaw wzajemnych oddziaływań empatii oraz wymienionych dymensji osobowości, należałoby poszukiwać w sposobie funkcjonowania układu siatkowatego pnia mózgu, odpowiedzialnego za regulację poziomu aktywacji organizmu.

Z przeprowadzonych badań wynikają też wnioski praktyczne. Uzyskane w badaniach wyniki wskazują na potrzebę podejmowania działań zmierzających do obniżenia poziomu neurotyzmu studentów pedagogiki – przyszłych nauczycieli. Niski poziom tej cechy ułatwi im kształtowanie właściwych postaw prospołecznych, ponieważ będzie sprzyjał przekształcaniu energii skoncentrowanej na sobie w energię związaną z zainteresowaniem potrzebami innych osób, co ma doniosłe znaczenie w realizowaniu zawodu nauczyciela.

Z literatury przedmiotu natomiast wiadomo, że empatia rozwinięta na odpowiednim poziomie sprzyja kształtowaniu się postaw prospołecznych. Wskazuje to na potrzebę organizowania treningów empatii w grupach studentów pedagogiki, ale także w grupach już pracujących nauczycieli.

2. Rola empatii w zapobieganiu symptomom zespołu wypalenia zawodowego

Inne współautorskie badania (Kliś, Kossewska, 1997), przeprowadzone w grupie 197 nauczycieli (szkół podstawowych, liceum ogólnokształcącego oraz szkoły dla uczniów specjalnej troski), w wieku od 21 do 57 lat (150 kobiet i 47 mężczyzn), wykazały znaczenie empatii w minimalizowaniu efektów syndromu wypalenia zawodowego nauczycieli.

Zespół wypalenia zawodowego poddany został szczegółowej analizie w ramach koncepcji Maslach i Jacksona (1986). Obejmuje on trzy istotne symptomy:

- a) wyczerpanie emocjonalne wskazujące na fakt wykonywania pracy poza granicami własnych możliwości radzenia sobie z trudnościami jej dotyczącymi, wywołuje to uczucie wyczerpania psychicznego i fizycznego;
- b) brak lub zaniżona satysfakcja z wykonywania zawodu, co prowadzi do postrzegania siebie jako osoby niewykonującej dobrze zadań zawodowych, nieefektywnej, ociężałej, zmęczonej, depresyjnej;
- c) depersonalizacja innych osób, tzn. spostrzeganie osób, z którymi pozostaje się w relacjach zawodowych, w sposób przedmiotowy, dystansowanie się wobec nich, prezentowanie wobec nich postaw cynicznych, unikanie ich problemów itp.

Zespół wypalenia zawodowego stanowi reakcję na przedłużający się stres w pracy. Przejawia się załamaniem procesów adaptacyjnych do warunków pracy, co powoduje wadliwe funkcjonowanie i w efekcie obniżanie się wartości zawodowej, a także szereg dolegliwych objawów natury psychicznej i zdrowotnej.

Następstwa długotrwałego, nasilonego zespołu wypalenia zawodowego mogą być bardzo poważne. W literaturze wymienia się przede wszystkim: silne napięcie psychiczne, niepokój, bezradność, depresja, uporczywe bóle głowy, choroby psychosomatyczne (wrzody żołądka oraz dwunastnicy, choroby serca, astma), obniżanie się odporności immunobiologicznej, a także poważne obniżenie sprawności zawodowej nauczycieli dotkniętych zespołem wypalenia (sprawności w zakresie działalności dydaktycznej i wychowawczej), zaniżanie umiejętności podejmowania decyzji, zmniejszenie precyzyjności dokonywanych ocen oraz wydawanych sądów (Tucholska, 1996). Z wymienionych wyżej powodów badania zmierzające do wykrycia skutecznych sposobów bronienia się przed rozwojem zespołu wypalenia zawodowego wydają się niezwykle ważne.

W podjętych badaniach zmierzano do wykrycia, czy zachodzą interakcje między biologicznie oraz środowiskowo uwarunkowanymi cechami osobowości, które – jak się wydaje – ze swej istoty mogą mieć istotne znaczenie w realizowaniu roli zawodowej nauczyciela i które mogłyby wchodzić w różnorodne interakcje z symptomami wypalenia zawodowego opisanymi przez Maslach i Jacksona (1986), często dostrzeganymi u nauczycieli. Poszukiwano także wzajemnych oddziaływań pomiędzy takimi cechami osobowości, jak: neurotyzm i ekstrawersja w ujęciu Eysenck i Eysenck (1968), cechami temperamentu według koncepcji Strelaua (1985), poziomem samooceny (osobistej, społecznej i ogólnej) w ujęciu Battle'a (1981), poczuciem samotności (w takich jego aspektach, jak: a) brak bliskich związków z innymi osobami; b) tendencja do zrywania związków z innymi; c) poczucie braku przynależności do grupy (Russell, Peplau, Ferguson, 1978)), poczuciem umiejscowienia kontroli zachowania w rozumieniu Rottera (1966) i poznawczym (Węgliński, 1983) oraz emocjonalnym (Mehrabian i Epstein, 1972) aspektem empatii a trzema symptomami wypalenia zawodowego (wyczerpanie emocjonalne, depersona-

lizowanie innych osób i brak satysfakcji z wykonywanej pracy), wyróżnionymi przez Maslach i Jacksona (1986).

Badaniami objęto 195 nauczycieli w wieku od 21 do 57 lat (150 kobiet i 45 mężczyzn) ze szkół podstawowych, liceum ogólnokształcącego oraz szkoły specjalnej. W badaniach posłużono się następującymi narzędziami: Inwentarzem Syndromu Wypalenia Zawodowego (Maslach, Jackson, 1986), który mierzy stopień nasilenia trzech symptomów zespołu wypalenia zawodowego, Skalą Samooceny dla Dorosłych (Battle, 1981), Inwentarzem Osobowości (Eysenck i Eysenck, 1968), Kwestionariuszem do Badania Temperamentu (Strelau, 1985), Skalą Samotności UCLA (Russell, Peplau, Ferguson, 1978), zawierającą trzy komponenty poczucia samotności, Skalą Poczucia Umiejszczenia Kontroli Zachowania I-E (Rotter, 1966), Kwestionariuszem Empatycznego Rozumienia Innych Ludzi (Węgliński, 1983) oraz Skalą Empatii Emocjonalnej (Mehrabian i Epstein, 1972)³. Efekty zastosowania analizy korelacji i analizy ścieżek w stosunku do wyników uzyskanych w badaniach przedstawia tabela 4 oraz schemat 1.

Tabela 4. Współczynniki korelacji Pearsona pomiędzy cechami osobowości nauczycieli a trzema symptomami zespołu wypalenia zawodowego

zmienne osobowości	Symptomy zespołu wypalenia zawodowego		
	wyczerpanie emocjonalne	zadowolenie z pracy	depersonalizowanie innych osób
neurityzm	,24	-,12	,13
ekstrawersja	-,30	,41	-,03
zewnętrzne poczucie kontroli	,12	-,17	,15
somoocena	-,10	,16	,01
samoocena społeczna	-,16	,20	,13
samoocena osobista	-,14	,08	,02
siła procesu pobudzenia	-,08	,23	,16
siła procesu hamowani	-,07	,14	-,09
ruchliwość	-,05	,22	,24
Sam 1	,28	-,24	,35
Sam 2	,24	-,37	,33
Sam 3	,36	-,39	,24
empatia poznawcza	-,14	,21	-,18
empatia emocjonalna	-,05	,12	,02
współczucie dla obcych (podskala 2)	,18	-,17	,25
tendencja do kontaktu (podskala 7)	-,11	,37	-,02

Sam 1 – brak bliskich związków z innymi osobami,

Sam 2 – tendencja do zrywania związków z ludźmi,

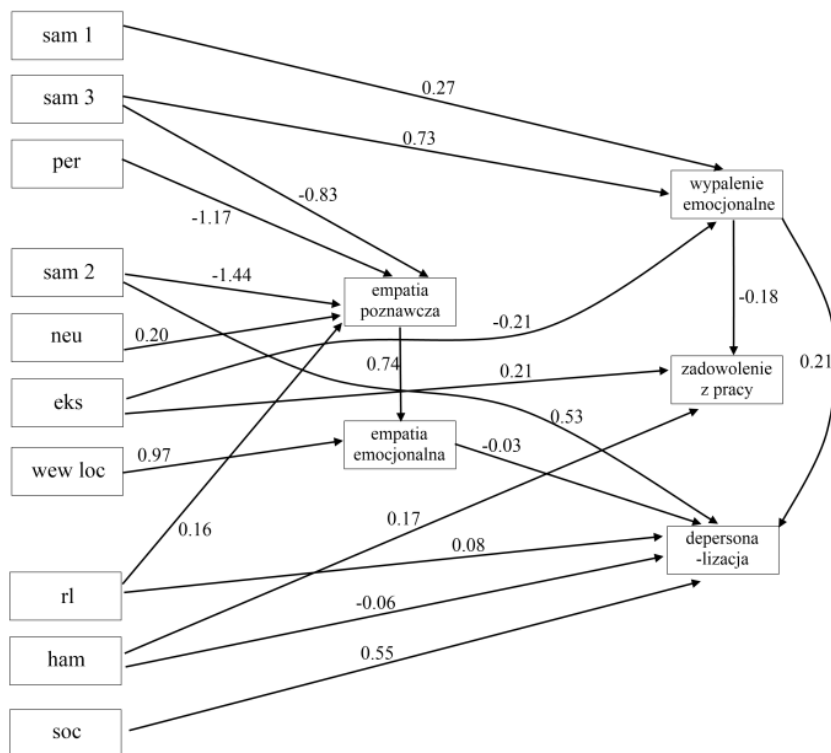
Sam 3 – poczucie braku przynależności do grupy.

(Tabela 4 za: Kliś, Kossewska, 1997, s. 353.)

³ Bliższa charakterystyka wymienionych metod: Kliś, Kossewska, 1997.

Schemat 1. Bezpośredni i pośredni wpływ zmiennych osobowości na symptomy wypalenia zawodowego nauczycieli

Analiza ścieżek



sam 1 , sam 2, sam3 – patrz: Tabela 4, per – poziom samooceny w aspekcie personalnym, soc, – poziom samooceny w aspekcie społecznym, neu – neurotyzm, eks – ekstrawersja, wew loc – wewnętrzne umiejscowienie kontroli zachowania, rl – ruchliwość zachowania, ham – siła hamowania procesów nerwowych (siła samooceny)

(Schemat 1 za: Kliš, Kossewska, 1997, s. 358)

Uzyskane wyniki ujawniły m.in., że zarówno poznawczy, jak i emocjonalny aspekt empatii, stanowią ogniwa pośredniczące w relacjach przyczynowo-skutkowych pomiędzy badanymi cechami osobowości nauczycieli (takimi jak: neurotyzm, ekstrawersja, poczucie zewnętrznego umiejscowienia kontroli zachowania, temperament, samoocena społeczna, indywidualna oraz uogólniona, emocjonalne i poznawcze aspekty empatii) a symptomami wypalenia zawodowego. Okazało się, że poznawczy komponent empatii łagodzi (pośrednio, poprzez oddziaływania emocjonalnych aspektów empatii) nasilenie symptomu depersonalizowania innych osób. Stwierdzono również, że w łagodzeniu symptomów zespołu wypalenia

zawodowego rola empatii może być maskowana przez oddziaływanie tych cech osobowości, które pozostają we wzajemnych oddziaływaniach z empatią.

Ważną informacją, dotyczącą relacji zachodzących pomiędzy empatią a zespołem wypalenia zawodowego było stwierdzenie, że empatia pozostaje w nieliniowym związku z takimi symptomami zespołu wypalenia zawodowego, jak wyczerpanie emocjonalne i tendencja do depersonalizowania innych osób, co oznacza, że pewien, optymalny poziom empatii, może ograniczać nasilanie się wymienionych symptomów zespołu wypalenia zawodowego. Wskazuje to na potrzebę przyswojenia sobie przez nauczycieli umiejętności kontrolowania i regulowania poziomu natężenia swojej wrażliwości empatycznej w taki sposób, aby poziom empatii sprzyjał realizowaniu czynności zawodowych w tej grupie zawodowej, a tym samym, aby zapobiegał ujawnianiu się symptomów wypalenia zawodowego, a gdyby się one już ujawniły, to aby redukował nasilanie się tych symptomów.

Ogólnie można stwierdzić, że nasilanie się symptomów wyczerpania emocjonalnego u nauczycieli, pozostaje w bezpośrednim związku zarówno z biologicznie determinowanymi cechami ich osobowości, takimi jak introwersja i neurotyzm, jak i ze społecznie determinowanym poczuciem osamotnienia, wynikającym z braku przynależności do grupy odniesienia, a także z zaniżonym poziomem samooceny przejawianym przez osoby z tej grupy zawodowej. O ile zmienna introwersji nie podlega głębszym modyfikacjom w toku życia człowieka, o tyle poczucie osamotnienia może być modyfikowane w różny sposób, m.in. poprzez dostarczanie osobom czującym się jako osamotnione różnego rodzaju wsparcia społecznego, a także poprzez udział w treningach interpersonalnych, rozwijających umiejętności radzenia sobie ze stresem i odwoływania się do swej empatycznej wrażliwości (Karwulska-Ptaszyńska, 1992).

Poziom satysfakcji z wykonywanej pracy, uzyskiwany przez nauczycieli, pozostaje także w pozytywnym związku z biologicznie determinowanymi cechami ich osobowości, takimi jak ekstrawersja i ruchliwość zachowania (pojmowana jako cecha temperamentu). Te cechy osobowości podlegają niewielkim zmianom na przestrzeni życia i dlatego organizując warunki pracy nauczycieli, należy uwzględnić wymienione wyżej, indywidualne możliwości ich funkcjonowania w tym zawodzie.

Także trzeci symptom zespołu wypalenia zawodowego – nasilona tendencja do depersonalizowania innych osób – pozostaje w związku ze zmiennymi: temperamentalną (ruchliwość zachowania) oraz poczuciem zewnętrznego umiejscowienia kontroli zachowania⁴.

Pojawienie się tendencji do depersonalizowania innych osób w wypadku nauczycieli mających poczucie, że ich zachowania kontrolowane są przez zewnętrzne autorytety, może stanowić formę obrony przed poczuciem bycia zewnętrze sterowanym, jakiego doznają tego typu osoby. Może także być przejawem swoistego sposobu kon-

⁴ Bardziej szczegółowa analiza i interpretacja uzyskanych w badaniach wyników: Kliś, Kossewska, 1998.

trołowania otoczenia przez zewnątrzsterownych nauczycieli, czy też formą zachowywania przez nich dystansu do swego otoczenia (Karwulska-Ptaszyńska, 1992).

Na podstawie uzyskanych wyników można też sądzić, że u osób czerpiących satysfakcję z pracy zawodowej, nawet pomimo nasilających się niekiedy objawów wyczerpania emocjonalnego oraz umiarkowanej tendencji do depersonalizowania innych osób, nie dochodzi do zaburzeń natury psychosomatycznej, czy do społecznie negatywnych konsekwencji funkcjonowania z objawami wypalenia zawodowego. Natomiast wówczas, gdy przy średnim lub wyższym poziomie wyczerpania emocjonalnego, nauczyciele uciekają się do depersonalizowania innych osób jako mechanizmu obronnego, bądź też jako sposobu radzenia sobie ze stresem zawodowym, dochodzi do wyraźnego obniżania się poziomu satysfakcji zawodowej. Można więc sądzić, że u nauczycieli proces rozwoju pełnoobjawowego zespołu wypalenia zawodowego przebiega w kierunku: od nasilającego się poczucia wyczerpania emocjonalnego, poprzez silnie zaznaczoną tendencję do depersonalizowania innych osób, aż do obniżenia się satysfakcji z wykonywanej przez nich pracy zawodowej. Nauczycieli, u których stwierdza się taki właśnie przebieg rozwoju symptomów wypalenia zawodowego, należałoby objąć szczególnie troskliwą opieką psychologiczną.

Byłoby także wskazane, aby na początku swojej kariery zawodowej nauczyciele o wysokim poziomie neurotyzmu i introwersji, silnym poczuciu zewnętrznego umiejscowienia kontroli zachowania, wysokiej ruchliwości zachowania, niskiej samoocenie i silnym poczuciu osamotnienia – zostali objęci prewencyjną opieką psychologa. Miałaby ona na celu rozwijanie u nich umiejętności radzenia sobie ze stresem zawodowym, zabezpieczania się przed rozwojem i nasilaniem się symptomów zespołu wypalenia zawodowego, m.in. poprzez trening wrażliwości empatycznej.

W działaniach prewencyjnych należałoby uwzględniać zarówno trudne warunki środowiskowe zawodu nauczyciela, jak i cechy indywidualne poszczególnych nauczycieli. Działania takie powinny zmierzać w dwóch kierunkach: 1) modyfikowania sytuacji stresogennych związanych z realizacją zawodu nauczyciela, w sposób jak najlepiej dostosowany do indywidualnych cech poszczególnych osób, oraz 2) adaptacyjnego modyfikowania tych cech osobowości nauczycieli, które mogą warunkować rozwój symptomów wypalenia zawodowego, ale poddają się działaniom modyfikującym. Kształtowanie wrażliwości empatycznej nauczycieli oraz zdolności do kontrolowania przez nich natężenia przeżywanej w danej chwili empatii może odgrywać istotną rolę w organizowaniu tego rodzaju prewencyjnych oddziaływań.

3. Znaczenie empatii w prewencji wobec destruktywnego poczucia osamotnienia

W badaniach dotyczących roli empatii w społecznym funkcjonowaniu człowieka sformułowano również pytanie, czy empatia może pełnić funkcję osłabiającą poczucie osamotnienia, a także jakie układy cech osobowościowych mogą pośredniczyć w tego rodzaju prewencyjnych oddziaływaniach.

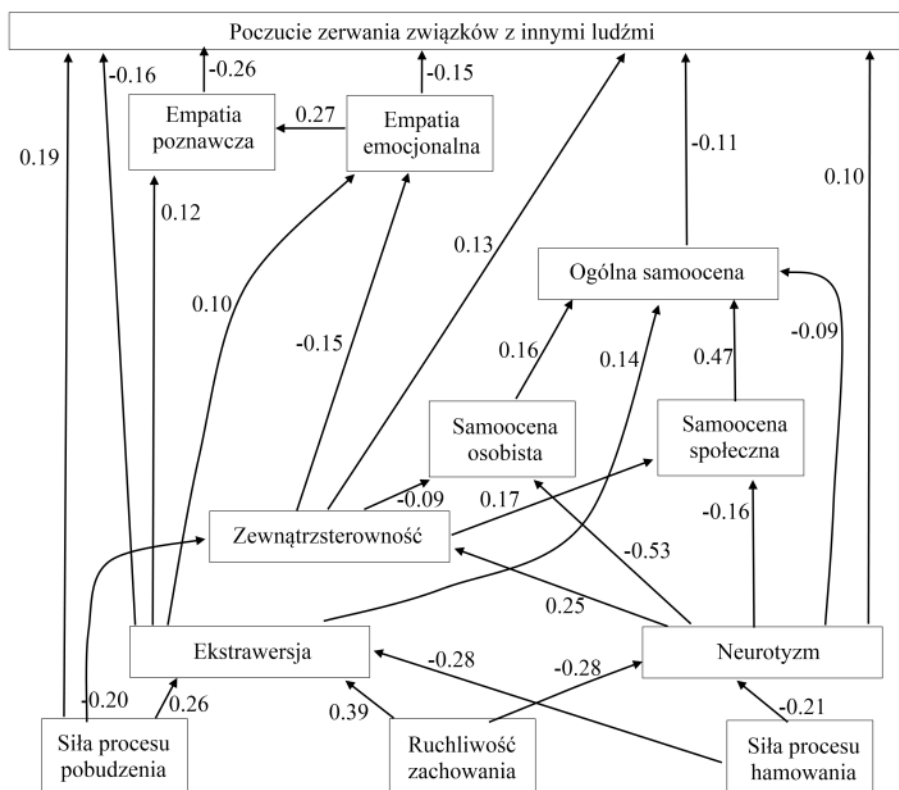
Samotność jest doznaniem zazwyczaj wartościowanym ujemnie. Analizując znaczenie samotności w życiu człowieka można jednak wskazać sytuacje, w których odczucie to może mieć charakter pozytywny, sprzyjać rozwojowi i dojrzewaniu osobowości człowieka oraz realizacji różnych jego twórczych działań. Znacznie częstsze jednak są sytuacje, w których poczucie samotności wywołuje destruktywne przejawy w zachowaniu człowieka i powoduje negatywne konsekwencje, zarówno dla doświadczającej osamotnienia jednostki, jak i dla większych grup społecznych. Badania nad poczuciem osamotnienia podejmowane w psychologii wskazują na jego związek z poczuciem alienacji i lęku, wrogości i zahamowania, z neurotyzmem, psychotyzyzmem, depresją, podejmowaniem prób samobójczych, a także ze zwiększoną zapadalnością na różne choroby somatyczne, nadużywaniem alkoholu oraz z przejawami zachowań aspołecznych (Bragg, 1977; Hojat, 1982; Mijuskovic, 1985). Osoby z chronicznym poczuciem samotności cechuje spadek motywacji prospołecznej, zespół mało konstruktywnych postaw, bierność, apatia i depresja. Osłabienie destruktywnego poczucia samotności ma więc istotne znaczenie dla doznających tego uczucia osób, ale także i w szerszym wymiarze społecznym.

W przeprowadzonych badaniach poszukiwano również odpowiedzi na pytanie, czy empatia może pełnić funkcję prewencyjną wobec poczucia osamotnienia. Badania przeprowadzono wśród nauczycieli ze szkół podstawowych oraz średnich, tj. w grupie zawodowej, której przedstawiciele, jak to wynika z badań Dołęgi (1998), sygnalizują deficyty głębszych więzi międzyludzkich oraz przyznają, że oczekują większego – niż doświadczane – wsparcia społecznego oraz zrozumienia ich samych i ich sytuacji zawodowej. Przebadano 195 osób w wieku od 25 do 55 lat, 159 kobiet i 36 mężczyzn. W badaniach posłużono się następującymi technikami: Skalą Samotności UCLA (Russel, Peplau, Ferguson, 1978) do pomiaru poczucia osamotnienia oraz izolacji społecznej (w ich trzech aspektach: braku relacji z innymi, tendencji do zrywania relacji z innymi, odczucia braku przynależności do grupy i braku afiliacji); cechy osobowości: introwersję, ekstrawersję i neurotyzm – badano Inwentarzem osobowości (Eysenck i Eysenck, 1968); cechy temperamentu mierzono Kwestionariuszem do Badania Temperamentu Strelaua (1985); poziom samooceny w jej wymiarze: ogólnym, społecznym i osobistym, mierzono za pomocą Skali Samooceny dla Dorosłych Battle'a (1981); poczucie umiejscowienia kontroli zachowania – Skalą Poczucia Kontroli I-E Rottera (1966); poznawczy aspekt empatii – Kwestionariuszem Empatycznego Rozumie-

nia Innych Węglińskiego (1983), a emocjonalne aspekty empatii – Skalą Empatii Emocjonalnej Epsteina i Mehrabiana (1972)⁵.

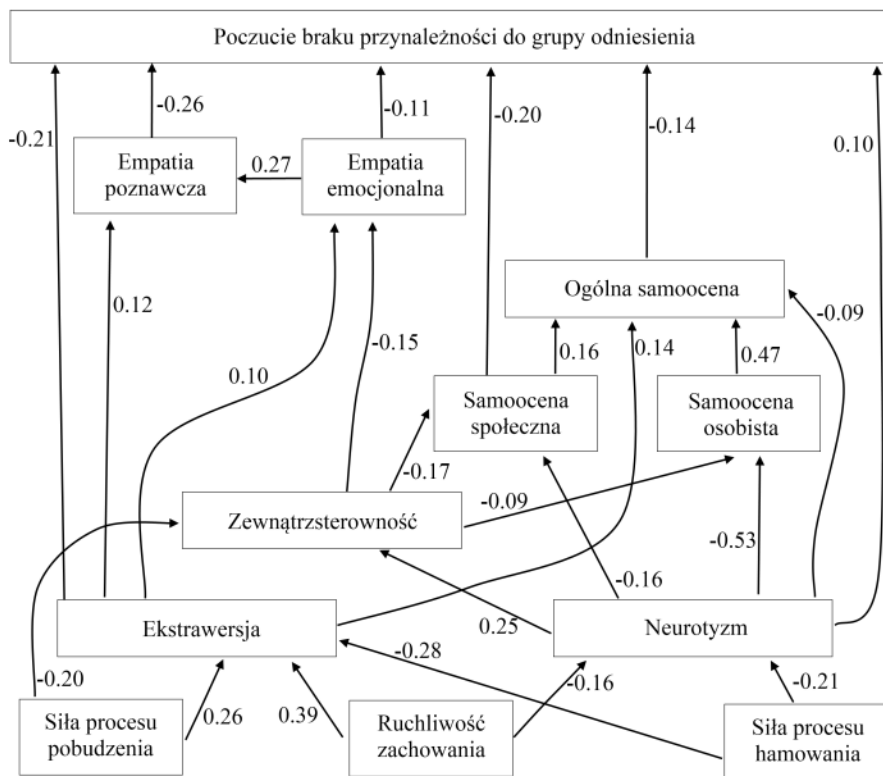
Wyniki uzyskane w badaniach ujawniły prewencyjną rolę empatii w stosunku do doznawanego poczucia osamotnienia. Wykazały bowiem, że empatia osłabia rozwój poczucia osamotnienia co najmniej w dwu jego aspektach: poczucia zerwania związków z innymi osobami oraz poczucia braku przynależności do grupy odniesienia. Okazało się, że oddziaływanie empatii emocjonalnej w kierunku osłabienia poczucia samotności w wymienionych dwóch aspektach, ma charakter bezpośredni, a dodatkowo wzmacniane jest oddziaływaniami zapośredniczonymi poprzez aktywizowanie poznawczego komponentu empatii. Opisane oddziaływania empatii na dwa wymienione wyżej aspekty poczucia osamotnienia ilustrują modele 1 i 2.

Model 1. Uwarunkowania poczucia zerwania związków z innymi osobami



(Model 1 za: Kliś, Kossewska, 2000, s. 51)

⁵ Szczegółowy opis technik badawczych i szczegółowa analiza uzyskanych wyników: Kliś, Kossewska, 2000.

Model 2. Uwarunkowania poczucia braku przynależności do grupy odniesienia

(Model 2 za: Kliś, Kossewska, 2000, s. 52)

Ukazanie roli empatii jako czynnika chroniącego przed nasilaniem się poczucia osamotnienia wydaje się mieć istotne znaczenie praktyczne. Zachęca do podjęcia wysiłku przezwyciężania poczucia samotności przez wchodzenie w empatyczne relacje z innymi osobami. Łatwość nawiązywania satysfakcjonujących relacji międzyludzkich ma ogromne pozytywne znaczenie zarówno w życiu osobistym, jak i zawodowym, zwłaszcza w przypadku nauczycieli. Pokonywanie poczucia osamotnienia sprzyja także przeciwstawianiu się efektom przewlekłego stresu zawodowego, którego narastanie wynika w znacznej mierze z braku poczucia wsparcia społecznego i prowadzi do różnorodnych, negatywnych konsekwencji zdrowotnych, społecznych i zawodowych.

Podsumowanie

W wyniku przeprowadzonych badań (Kliś, Kossewska, 1994; 1997) udowodniono relacje kształtujące się między empatią a neurotyzmem, ekstrawersją, poczuciem umiejscowienia kontroli zachowania oraz cechami temperamentu. Relacje, jakie zachodzą pomiędzy tymi zmiennymi, zdają się sugerować możliwość istnienia wspólnych dla empatii oraz badanych cech osobowości mechanizmów fizjologicznych, warunkujących przejawianie się badanych zmiennych w zachowaniu.

Wyniki innych empirycznych badań Kliś i Kossewskiej (1998; 2000) wykazały pozytywną rolę empatii, jaką może ona pełnić w osłabianiu objawów zespołu wypalenia zawodowego, a wcześniej – chronienia się przed wystąpieniem tego rodzaju objawów, oraz istotną rolę empatii w osłabianiu destruktywnego poczucia osamotnienia. W ten sposób uzyskane dane wskazują na adaptacyjną rolę empatii, jaką pełni ona w realizowaniu określonych zadań i ról społecznych. Wyraźnie podkreśla to potrzebę stymulowania we współczesnym społeczeństwie rozwoju wrażliwości empatycznej w możliwie jak najszerszym zakresie.

Bibliografia

1. Allport, G. W. (1967), *Pattern and Growth in Personality*, New York, Holt, Reinhart & Winston.
2. Aouil, B., Kudło, M. (2002), *Wpływ empatii dorosłych osób na ich postawy wobec ludzi niepełnosprawnych*, [w:] *Diagnoza dla osób niepełnosprawnych*, (red.) D. Lota, K. Wenta, W. Zeidler, Szczecin, Agencja Wydawnicza „Kwadrada”, s. 136-142.
3. Aronfreed, J. M. (1970), *The Socialization of Altruistic and Sympathetic Behavior: Some Theoretical and Experimental Analyses*, [w:] *Altruism and Helping Behavior*, (red.) J. Macauley, L. Berkowitz, New York, Academic Press, s. 103-126.
4. Batson, C. D. (1990), *Self-report Ratings of Empathic Emotion*, [w:] *Empathy and its Development*, (red.) N. Eisenberg, J. Strayer, Cambridge, Cambridge University Press, s. 356-360.
5. Battle, J. (1981), *Cultural-free Self-esteem Inventories for Children and Adults*, Seattle, Special Child Publication.
6. Baron-Cohen, S. (2011), *The Empathy Bell Curve*, „Phi Kappa Phi Forum”, Vol. 91, No. 1, s. 10-12.
7. Bonino, S. (1991), *Empathy and Tolerance of Ambiguity*, Eleventh Biennale Meeting of ISSBD, Minneapolis.

8. Bonino, S. (1993), *Empathy, Emotional and Cognitive Processes*, Typescripts and Lectures in Polish Academy of Science, Kraków, wykład wygłoszony w Polskiej Akademii Nauk, oddział w Krakowie.
9. Bragg, M.E. (1979), *A Comparative Study of Loneliness and Depression*, PhD dissertation, Los Angeles, University of California.
10. Dollard, J., Miller, N. (1967), *Osobowość i psychoterapia*, tłum. A. Firkowska i in., Warszawa, PWN.
11. Dołęga, Z. (1998), *Poczucie samotności w pracy nauczycieli*, [w:] *Zdrowie psychiczne w zawodzie nauczycielskim*, (red.) T. Rongińska, W. Gaida, U. Scharschmidt, Zielona Góra-Potsdam, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Zielonej Górze, Uniwersytet w Poczdamie, s. 39-44.
12. Eslinger, P. J. (1998), *Neurological and Neuropsychological Bases of Empathy*, „European Neurology”, Vol. 39, No. 4, s. 193-199.
13. Eysenck, H. J. (1962), *Know your Own IQ*, London, Academic Press.
14. Eysenck, H. J., Eysenck, S. B. G. (1968), *Manual for the Eysenck Personality Inventory*, San Diego, Educational and Industrial Testing Service.
15. Feshbach, N. D., Feshbach, S. (1969), *The Relationship between Empathy and Aggression. In Two Age Groups*, „Developmental Psychology”, No. 1, s. 102-107.
16. Hoffman, M. L. (1975), *Developmental Synthesis of Affects and Cognition and its Implications for Altruistic Motivation*, „Developmental Psychology”, Vol. 11, No. 5, s. 607-622.
17. Hoffman, M. L. (1981), *Is Altruism a Past Human Nature?*, „Journal of Personality and Social Psychology”, No. 40, s. 121-137.
18. Hoffman, M. L. (1990), *The Contribution of Empathy to Justice and Moral Judgment*, [w:] *Empathy and its Development*, (red.) N. Eisenberg, J. Strayer, Cambridge, Cambridge University Press, s. 47-80.
19. Hojat, M. (1982), *Loneliness as a Function of Selected Personality Variables*, „Journal of Clinical Psychology”, No. 38, s. 137-141.
20. Jackson, Ph. L., Meltzoff, A. N., Decety, J. (2005), *How do we Perceive the Pain of Others? A Window into the Neural Processes Involved in Empathy*, „Neuro-Image”, Vol. 24, No. 3, s. 771-779.
21. Kallipouska, M. (1980), *Children's Helping Behaviour, Personality Factors and Parental Influences to Helping Behaviour*, „Annales Academiæ Scientiarum Fennicæ Dissertationes Humanorum Litterarum”, No. 24, Helsinki, Suomalainen Tiedekatemia.
22. Kalliopuska, M. (1983), *Verbal Components of Emotional Empathy*, „Perceptual and Motor Skills”, No. 56, s. 22-32.
23. Kalliopuska, M. (1992). *Empathy – The Way to Humanity*, Edinburgh, Cambridge, Durham, The Pentland Press Ltd.

24. Kalliopuska, M. (1993), *Holistic Empathy Education*, wykład wygłoszony na posiedzeniu Oddziału Nauk Humanistycznych PAN w Krakowie.
25. Karwulska-Ptaszyńska, A. (1992), *Analiza czynników wypalenia zawodowego u nauczycieli szkół średnich*, „Przegląd Psychologiczny”, nr 3, s. 403-410.
26. Karyagina, T. D. (2009), *Various Problems in the Study of Empathy in the Context of Counseling and Psychotherapy*, „Cultural-Historical Psychology”, No. 4, s. 115-124.
27. Kaźmierczak, M. (2006), *Empathy as a Multidimensional Concept: A Review of Research*, „Polish Journal of Social Science”, Vol. 1, No. 1, s. 149-159.
28. Kaźmierczak, M., Plopa, M., Retowski, S. (2007), *Skala Wrażliwości Empatycznej*, „Przegląd Psychologiczny”, nr 50, s. 9-24.
29. Kliszcz, J. (2002), *Poziom empatii a wybrane cechy osobowości u osób z prawostronnym uszkodzeniem ośrodkowego układu nerwowego*, „Sztuka Leczenia”, nr 3, s. 29-36.
30. Kliś, M., Kossewska, J. (1994), *Empatia a inteligencja, cechy osobowości i temperamentu*, „Psychologia Wychowawcza”, nr 5, s. 385-394.
31. Kliś, M., Kossewska, J. (1997), *Rola empatii oraz innych cech osobowości w zapobieganiu objawom syndromu wypalenia zawodowego u nauczycieli*, [w:] *Rozwój człowieka i jego zagrożenia w świetle współczesnej psychologii*, (red.) Z. Łoś, A. Oleszkiewicz, Wrocław-Lublin, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, s. 223-232.
32. Kliś, M., (1998), *Pojęcie empatii we wcześniejszych oraz współczesnych koncepcjach psychologicznych*, „Psychologia Wychowawcza”, nr 1, s. 17-27.
33. Kliś, M., Kossewska, J. (1998), *Zespół wypalenia zawodowego a cechy osobowości nauczycieli*, [w:] *Zdrowie psychiczne w zawodzie nauczycielskim*, (red.) T. Rongińska, W. Gaida, U. Schaarschmidt, Zielona Góra-Potsdam, s. 87-96.
34. Kliś, M., Kossewska J. (2000), *Prewencyjna rola empatii wobec poczucia osamotnienia*, „Sztuka Leczenia”, nr 1, s. 47-58.
35. Kohut, H. (1984), *Introspection, Empathy, and the Semicircle of Mental Health*, [w:] *Empathy*, (red.) J. Lichtenberg, M. Borstein, D. Silver, Hillsdale, New York, Erlbaum, t. 1, s. 81-100.
36. Lipps, T. (1903), *Einfühlung, inner Nachahmung und Organ-empfindungen*, „Archiv für die gesamte Psychologie”, No. 2, s. 185-204.
37. Maslach, Ch., Jackson, S. (1986), *Maslach Burnout Inventory*, Palo Alto, Consulting Psychologist Press.
38. Matejczuk, J. (2005), *Czynniki stymulujące rozwój empatii*, „Edukacja”, nr 4, s. 77-87.
39. McCrae, R., R., John, O. P. (1991), *An Introduction to the Five-factor Model and Its Applications*, Durham, Duke University Press.

40. Mead, G. H. (1975), *Umysł, osobowość, społeczeństwo*, Warszawa, PWN.
41. Mehrabian, A., Epstein, N. (1972), *A Measure of Emotional Empathy*, „Journal of Personality”, Vol. 40, nr 4, s. 525-543.
42. Mijuskovic, B. (1985), *The Psychology and Sociology of Loneliness*, „International Review of Contemporary Sociology”, No. 11, s. 39-47.
43. Miller, P. A., Eisenberg, N. (1988), *The Relation of Empathy to Aggressive and Externalizing Antisocial Behavior*, „Psychological Bulletin”, Vol. 103, No. 3, s. 324-344.
44. Mooradian, T. A., Davis, M., Matzler, K. (2011), *Dispositional Empathy and the Hierarchical Structure of Personality*, „American Journal of Psychology”, Vol. 124, No. 1, s. 99-109.
45. Morgan, S. (1983), *Development of Empathy in Emotionally Disturbed Children*, „Humanistic Education and Development”, Vol. 1, No. 4, s. 13-21.
46. Mussen, P. (1990), *Commentary on Part II, [w:] Empathy and its Development*, Cambridge, Cambridge University Press, s. 185-191.
47. Pedersen, R. (2009), *Empirical Research on Empathy in Medicine – A Critical Review*, „Patient Education and Counseling”, Vol. 76, No. 3, s. 307-322.
48. Reykowski, J. (1986), *Motywacja, postawy prospołeczne a osobowość*, Warszawa, PWN.
49. Rogers, C. (1959), *A Theory of Therapy, Personality, and Interpersonal Relationships as Developed in the Client – Centered Framework*, [w:] *Psychology: A Study of a Science*, (red.) J. S. Koch, t. 3, *Formulations of the Person in the Social Context*, New York, McGraw-Hill, s. 184-256.
50. Rogers, C. (1975), *Empathic: an Unappreciated Way of Being*, „The Counseling Psychologist”, No. 2, s. 2-10.
51. Rotter, J. B. (1966), *Generalized Expectancies for Internal Versus External Control of Reinforcement*, „Psychological Monographs”, Vol. 80, No. 1.
52. Russell, D., Peplau, L., Ferguson, M. (1978), *Developing a Measure of Loneliness*, „Journal of Personality Assessment”, No. 42, s. 290-294.
53. Segal, E., A. (2011), *Social Empathy: A Model Built on Empathy, Contextual Understanding, and Social Responsibility that Promotes Social Justice*, „Journal of Social Service Research”, Vol. 37, No. 3, s. 266-277.
54. Selinger, P. J. (1998), *Neurological and Neuropsychological Bases of Empathy*, „European Neurology”, Vol. 39, No. 4, s. 193-199.
55. Slote, M. (2011), *The Philosophy of Empathy*, „Phi Kappa Phi Forum”, Vol. 91, No. 1, s. 13-15.

56. Stocks, E. L., Lishner, D. A., Decker, S. K., (2009), *Altruism or Psychological Escape: Why does Empathy Promote Prosocial Behavior?*, „European Journal of Social Psychology”, No. 39 (5), s. 649-665.
57. Strelau, J. (1985), *Temperament, osobowość, działanie*, Warszawa, PWN.
58. Szumukier, T. (1989), *Z rozważań nad regulacyjną rolą empatii*, „Przegląd Psychologiczny”, nr 4, s. 861-876.
59. Titchener, E. (1909), *Experimental Psychology of the Thought Processes*, New York, Macmillan.
60. Tomczuk, J. (2005), *Dialogowy model empatii*, [w:] *Studia z psychologii w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim*, (red.) P. Francuz, P. Oleś, W. Otrębski, t. 12, Lublin, RW KUL, s. 157-167.
61. Trzebińska, E. (1985), *Empatia jako forma komunikacji interpersonalnej*, „Przegląd Psychologiczny”, nr 2, s. 417-438.
62. Tucholska, S. (1996), *Stres w zawodzie nauczyciela*, „Psychologia Wychowawcza”, nr 5, s. 408-417.
63. Uchnast, Z. (1996), *Empatia jako postawa egzystencjalna*, „Roczniki Filozoficzne”, nr 44, z. 4, s. 37-52.
64. Uchnast, Z. (2000), *Samoaktualizacja a rozwój indywidualny i społeczny. Wyniki z badań psychometrycznych młodzieży i studentów*, [w:] *Edukacja wobec wyzwań i zagrożeń współczesnej cywilizacji*, (red.) L. Niebrzydowski, Łódź, Katedra Psychologii Mazowieckiej Wyższej Szkoły Humanistyczno-Pedagogicznej w Łowiczu, s. 31-48.
65. Uchnast, Z. (2001), *Empatia osobowa: metoda, pomiar*, „Przegląd Psychologiczny”, Vol. 44, No. 2, s. 189-207.
66. Węgliński, A. (1983), *Opracowanie kwestionariusza rozumienia empatycznego innych ludzi KRE*, „Zdrowie Psychiczne”, nr 4, s. 13-21.
67. Williams, C. A. (1989), *Empathy and Burnout in Male and Female Helping Professionals*, „Research in Nursing and Health”, No. 12, s. 169-178.
68. Wispe, E. (1990), *History of the Concept of Empathy*, [w:] *Empathy and Its Development*, (red.) N. Eisenberg, J. Strayer, Cambridge, Cambridge University Press, s. 17-37.

Sylwia Waclawik
Uniwersytet Śląski w Katowicach

Motywacje do podejmowania decyzji o bezdzietności przez młodych dorosłych

Motivations of young adults for voluntary childlessness

Streszczenie

Problemem badawczym podejmowanym w niniejszej pracy jest charakterystyka motywacji do intencjonalnej bezdzietności. Grupa osób bezdzietnych z wyboru staje się coraz liczniejsza. Na temat specyfiki funkcjonowania tych osób niewiele jednak wiadomo, brakuje badań, opisujących ich cechy psychologiczne. Wokół charakterystyk osób bezdzietnych narosło ponadto wiele stereotypów i uprzedzeń. Osoby te postrzegane są jako gorzej przystosowane, bardziej egoistyczne, a mniej czułe i kochające. Ich wybór drogi życiowej wiąże się potocznie z traumatycznymi przeżyciami w dzieciństwie i złymi relacjami z własnymi rodzicami. Niniejsza praca ma na celu rozważenie prawdziwości tych potocznych przekonań. Badanie ma charakter eksploracyjny. Zmienne ujęte w badaniu, których ewentualny związek z motywacją do bezdzietności postanowiono poddać próbie to: poziom empatii, hierarchia wartości, retrospektywna ocena postaw rodzicielskich własnych rodziców oraz poziom przystosowania. Sprawdzone także, jakie motywy podjęcia decyzji o bezdzietności deklarują badane osoby.

Summary

The aim of this research paper was to examine and characterise the motivation for voluntary childlessness. Although the number of people who are childfree by choice is increasing, still not much is known about how do they function. There are not enough studies that would describe the psychological traits of child-free people, whereas numerous stereotypes and prejudices have been ascribed to them. They are perceived as more egoistic, while less adjusted, sensitive, and loving. Their life choices are commonly associated with traumatic experiences from the childhood and poor parents-children relationships. This paper is an exploratory study aiming to explore the veracity of these colloquial beliefs. The variables examined in the research whose possible relation to motivation for voluntary childlessness I have decided to check include: the level of empathy, hierarchy of values, retrospective assessment of parental attitudes of one's parents, and level of adjustment. The declared motifs of deciding upon voluntary childlessness were also studied.

Słowa kluczowe: bezdzietność z wyboru, motywacja, empatia, postawy rodzicielskie, przystosowanie

Keywords: voluntary childlessness, motivation, empathy, parental attitudes, adjustment

Wstęp

Współcześnie mamy do czynienia z doniosłymi zmianami demograficznymi, które uznawane są za jedną z wyraźniejszych oznak głębokich przemian makrospołecznych (Kotowska 1999, Fukuyama 2000, Adamski 2002, Slany 2002, Kocik 2006). Nastąpiło znaczne obniżenie poziomu dzietności kobiet tak, że w wielu krajach spadł on poniżej progu prostej zastępowalności pokoleń. Spadła również liczba zawieranych małżeństw oraz wzrosła liczba rozwodów. Zwiększa się także liczba kohabitacji i dzieci urodzonych poza małżeństwem, jak również coraz liczniejsze są rodziny monoparentalne. Zauważalny jest wzrost zjawiska bezdzietności dobrowolnej. Przyczyny zmian w funkcjonowaniu rodziny wyjaśnia teoria II przejścia demograficznego zaproponowana przez Lesthaeghe i Van de Kaa (Kotowska 1999). Podłoża przemian rodziny upatruje się tu w zmianach strukturalnych związanych z modernizacją, zmianach kulturowych w sferze wartości i norm oraz zmianach technologicznych – nowych technik antykoncepcji, transformacji technologii informacyjnych i komunikacyjnych. Czynniki te wpłynęły na zmianę pozycji kobiet oraz dzieci w rodzinie i w społeczeństwie. Istotę przemian Van De Kaa widzi w procesie indywidualizacji (Kocik 2006, s. 278). Charakterystyczny jest wzrost oczekiwań wobec związku i partnera, wzrost potrzeby autonomii i samorealizacji oraz nacisk na wypełnianie przez związek funkcji emocjonalnej przy równoczesnym osłabianiu wypełniania funkcji społecznych (Adamski 2002).

Teoretyczne podstawy analizy

Odpowiedzi na pytanie o to, dlaczego niektórzy ludzie nie chcą mieć dzieci, nie podejmowało się dotąd zbyt wielu badaczy. W Polsce jest to temat pomijany, ewentualnie ujmowany tylko pod kątem charakterystyki demograficznej i socjologicznej tej grupy (por. Kalus 2001, Slany 2002, Kocik 2006). W Europie Zachodniej i w Stanach Zjednoczonych Ameryki badania na grupie osób deklarujących chęć pozostania bezdzietnymi prowadzi się od początku lat 70. XX wieku. Można wyróżnić pewne nurty badań w tej tematyce (Kalus 2001, Agrillo, Nelinei 2008). Przede wszystkim badano motywy podejmowania decyzji o bezdzietności – zarówno wśród osób samotnych, jak i wśród małżeństw. Określano również status społeczny i zmienne demograficzne wiążące się z intencjonalną bezdzietnością. W pewnych badaniach dąży się do wyszczególnienia podgrup wśród ludzi trwale bezdzietnych, biorąc pod uwagę czynniki podjęcia świadomej decyzji odrzucającej dziecko oraz czas podjęcia tej decyzji. Ważnym problemem badawczym podejmowanym przez zajmujących się tym tematem naukowców jest społeczny odbiór grupy bezdzietnych z wyboru – ich stygmatyzacja, treść stereotypów i uprzedzeń,

także tych rozpowszechnionych w teoriach psychologicznych. Innym istotnym tematem badań jest zadowolenie z życia osób bezdzietnych oraz jakość ich więzi małżeńskich. Nieliczne badania zmierzały do ustalenia charakterystyki osobowościowej osób intencjonalnie bezdzietnych, badano ich optymizm, pesymizm, narcyzm, satysfakcję życiową czy relacje z rodzicami. Przedstawię teraz krótko ustalenia wynikające z dotychczasowych badań.

Powody, dla których osoby decydują się na bezdzietność były przedmiotem licznych ustaleń (Connidis, McMullin 1996, Gillespie 1999, Stobert, Kemeny 2003, Mollen 2006, Wood, Newton 2006, Agrillo, Nelini 2008, Hara 2008). Ich syntetyczne ujęcie zaproponował Ciaccio (2006, za: Agrillo, Nelini 2008, s. 352) w postaci tabeli (tabela 1).

Tabela 1. Niektóre z głównych powodów podjęcia decyzji o bezdzietności

Brak pragnienia zostania rodzicem
Brak instynktu macierzyńskiego/ojcowskiego oraz nieobecność nieodpartych powodów by mieć dzieci
Zgeneralizowana niechęć wobec zachowania dzieci
Dostrzeganie wpływu dzieci na rodzinę/przyjaciół
Brak zainteresowania dostosowaniem się do społecznych wymagań
Postrzeganie wychowywania dzieci jako słabego wykorzystania ludzkich możliwości intelektualnych
Zadowolenie z posiadania zwierząt domowych
Przekonanie, że dzieciństwo jest zbyt traumatyczne
Rozwój osobisty
Niechęć do poświęcania życia prywatnego oraz czasu dla dziecka
Niechęć do podejmowania się wzmożonej odpowiedzialności finansowej
Przekonanie, iż rodzicielstwo powoduje ograniczenie rozwoju zawodowego
Chęć utrzymania możliwości bezzwłocznej zmiany miejsca pracy lub zamieszkania
Przekonanie, że rodzicielstwo, stan nieodwracalny, będzie nielubiane
Przekonanie, że utrzymanie obecnego poziomu intymności i bliskości fizycznej z partnerem nie będzie możliwe, gdy pojawi się dziecko
Domniemana lub rzeczywista niezdolność do bycia odpowiedzialnym rodzicem
Obawy fizyczne lub zdrowotne
Obawa o bezpieczeństwo rodzica lub dziecka
Ryzyko, że istniejący stan zdrowotny może wpłynąć na opiekę nad dzieckiem i jego przyszłość
Obawa o to, że dziecko przejmie dziedziczną chorobę
Przekonanie, że powstrzymanie się przed powoływaniem na świat kolejnych ludzi jest szlachetnym uczynkiem
Obawy dotyczące czynników środowiskowych i przeludnienia
Przekonanie, że jednostka wnosi większy wkład w dorobek ludzkości przez swą pracę niż przez posiadanie dzieci
Świat jest pełen cierpienia i nikt nie może mieć pewności, że powołana na świat osoba będzie miała dobre życie

Źródło: Agrillo, Nelini 2008, s. 352, tłum. własne

Zauważono (Agrillo, Nelini 2008), iż najczęstszymi motywami, pojawiającymi się w 79% studiów, są wolność od odpowiedzialności za opiekę nad dzieckiem oraz większe możliwości samorealizacji i spontanicznej mobilności. Dla niektórych bezdzietnych kobiet podstawowym motywem podjęcia decyzji jest postrzeganie ciąży i porodu jako wydarzeń traumatycznych. Mollen (2005) w badaniu bezdzietnych kobiet stwierdziła również częste pojawianie się motywu sprzeciwu wobec wymagań kobiecej roli płciowej.

Badania dotyczące statusu społecznego osób bezdzietnych pokazują, że są to zwykle osoby bardzo dobrze wykształcone, posiadające zaawansowane stopnie naukowe, zajmujące wysokie stanowiska menadżerskie, o bardzo wysokich zarobkach. Najczęściej zamieszkują w dużych miastach. Osoby te nie czują się związane z żadną religią. Są też mniej tradycyjne i mniej konserwatywne od osób posiadających dzieci (Kalus 2001, Slany, Szczepaniak- Wiecha 2003, Stobert, Kemeny 2003).

Pod względem faktu podjęcia świadomej decyzji odrzucającej dziecko można podzielić osoby bezdzietne na dwie kategorie. Niektóre osoby są pewne, iż nie chcą mieć dziecka i podejmują aktywną decyzję o nieposiadaniu go (osoby aktywnie decydujące, *articulators*), inne odkładają podjęcie decyzji do momentu, w którym jest już za późno, lub też brak dziecka jest u nich wynikiem życiowych okoliczności (osoby pasywnie decydujące, *postponers*). Osoby aktywnie decydujące różnicuje dodatkowo czas podjęcia tej decyzji – wczesny, w młodym wieku, przed zawarciem małżeństwa, lub późny – w starszym wieku, po zawarciu małżeństwa (Callan 1983, Connidis, McMullin 1996, Gillespie 1999).

Campbell (1983, za: Agrillo, Nelini 2008, s. 350) zauważył, iż osoby podejmujące decyzję o bezdzietności można rozróżnić ze względu na dążenie do uniknięcia „kar” związanych z rodzicielstwem albo dążenie do skorzystania z „nagród” wynikających z bezdzietności.

Pod względem społecznego odbioru osób bezdzietnych z wyboru stwierdzono występowanie negatywnego stereotypizowania tej grupy (Jamison, Franzini, Kaplan 1979, Lampman, Dowling-Guyer 1995, Mollen 2006, Rowlands, Lee 2006). Są oni postrzegani jako psychologicznie nieprzystosowani, niedojrzali emocjonalnie, samolubni, hedonistyczni i nieodpowiedzialni, a także mniej wrażliwi i mniej kochający niż osoby posiadające dzieci. Uważa się także, iż są bardziej materialistyczni i zorientowani na karierę, jak również mniej szczęśliwi i bardziej samotni.

Z badań zajmujących się zadowoleniem z życia osób bezdzietnych wynika, iż nie są one bardziej nieszczęśliwe i samotne od osób posiadających dzieci (Kalus 2001). Jakość ich więzi małżeńskich także jest równie wysoka jak małżonków posiadających dzieci (Kalus 2001).

Badania dotyczące czynników osobowościowych u osób bezdzietnych z wyboru prowadzili Cusinato i Colesso (2007, za: Agrillo, Nelini 2008, s. 353). Mierzyli oni optymizm, pesymizm, narcyzm, zadowolenie z życia oraz relacje z własnymi rodzica-

mi. Autorzy sugerują, że rezygnacja z prokreacji podnosi zadowolenia z życia u tych jednostek, które w dzieciństwie doświadczyły silnie negatywnych relacji z rodzicami.

Pomimo dużej różnorodności badań prowadzonych na świecie, wnoszących niewątpliwie ciekawe informacje o interesującej nas grupie, bardzo mało jest w literaturze prób ujawniania ewentualnego związku zmiennych psychologicznych na wybór bezdzietności.

Metodologia badań własnych

Przeprowadzone badanie ma charakter eksploracyjny. Jego celem było sprawdzenie, czy istnieją jakiekolwiek zależności między podejmowaniem decyzji o bezdzietności a zmiennymi przyjętymi za wyjaśniające, jak również określenie występujących u osób badanych motywów podejmowania tej decyzji. Dotychczasowo zgromadzona wiedza nie pozwala na postawienie hipotez badawczych, ponieważ większość badań dotyczących osób bezdzietnych z wyboru nie uwzględniała zmiennych psychologicznych.

Za najbardziej adekwatny do analizy problemu badawczego uznano model motywacji w ujęciu Gierowskiego (1996), zakładający konieczność uwzględniania w diagnozie przyczyn zachowania dwóch grup czynników:

- sytuacyjnych i osobowościowych przesłanek procesu motywacyjnego (ogólne tło motywacyjne),
- psychologicznej charakterystyki procesu motywacyjnego (Gierowski 1996, Gierowski, Jaśkiewicz-Obydzińska, Najda 2008).

W zakresie sytuacyjnych i osobowościowych przesłanek procesu motywacyjnego w niniejszym badaniu uwzględnione zostały następujące czynniki: postawy rodzicielskie własnych rodziców, hierarchia wartości, poziom empatii, poziom przystosowania oraz osobiste konstrukty wyjaśniające decyzję o bezdzietności. Wszystkie wymienione tu czynniki uznano za zmienne wyjaśniające, determinujące przebieg procesu motywacyjnego.

Pod względem psychologicznej charakterystyki procesu motywacyjnego przyjmuje się za Reykowskim (1982, 1992) aspekt treściowy oraz formalny, który z kolei określa kierunek i natężenie motywacji. W aspekcie treściowym badana zmienna oznacza podjęcie decyzji o nieposiadaniu dzieci przez całe życie, niezależnie od sytuacji życiowej. Aspekt treściowy oznacza także specyficzne powody podjęcia tej decyzji przez osoby badane. Za wskaźniki aspektu treściowego uznano wypowiedzi badanych osób udzielone w wywiadzie. Zostały one sklasyfikowane przy użyciu metody analizy treści.

W aspekcie formalnym kierunek procesu motywacyjnego to unikanie. W tej sytuacji – jak zauważa Reykowski (1982) – może nastąpić koncentracja na celu ujemnym, czyli uniknięciu prokreacji lub na celu dodatnim – zdobywaniu warto-

ści możliwych dzięki nieposiadaniu dzieci. Warto zwrócić uwagę na wyraźne podobieństwo tego rozróżnienia do dychotomii zauważonej przez Campbella (1983, za: Agrillo, Nelini 2008).

Forma unikania została, podobnie jak aspekt treściowy procesu motywacyjnego, zoperacjonalizowana w postaci wypowiedzi osób badanych w wywiadzie. Cel dodatni unikania prokreacji zdefiniowano jako postrzeganie dziecka w kategoriach przeszkody w realizacji aspiracji życiowych. Jednostka koncentruje się na pozytywnych konsekwencjach bezdzietności, rozumianej jako szansa. Nie występuje tu silny lęk przed ciążą, gdyż stosowanie środków antykoncepcyjnych daje subiektywne poczucie kontroli. Natomiast cel ujemny motywacji do bezdzietności rozumiany jest jako traktowanie dziecka jak potencjalnego zagrożenia dla obecnego stylu życia. Jednostka prezentuje silny lęk przed ciążą, którego nie osłabia stosowanie środków antykoncepcyjnych, a także koncentruje uwagę na negatywnych konsekwencjach nieplanowanej ciąży.

Natężenie motywacji charakteryzowane jest przez trzy cechy: siłę, wielkość i intensywność. Cechy te również oceniano na podstawie wypowiedzi badanych w wywiadzie w oparciu o utworzoną przez autorkę skalę rangową.

Zmienne wyjaśniające, których związek z motywacją do bezdzietności postanowiono badać to: poziom empatii, hierarchia wartości, retrospektywna ocena postaw rodzicielskich własnych rodziców, poziom przystosowania oraz powody podjęcia decyzji o bezdzietności podawane przez samych badanych.

W badaniu zastosowano pięć narzędzi badawczych. Do pomiaru empatii użyto Z. Uchnasta Kwestionariusza Empatii Osobowej (2001), retrospektywną ocenę postaw rodzicielskich rodziców badanych osób zmierzono za pomocą M. Plopy Kwestionariusza Retrospektywnej Oceny Postaw Rodzicielskich (2004), a do pomiaru poziomu przystosowania posłużył J. Rottera Test Niedokończonych Zdań w adaptacji Jaworowskiej, Matczak i Szustrowej (2003). Posłużono się także dwiema metodami niestandardyzowanymi – B. Shalita Kwestionariuszem Stylu Spostrzegania (1978, za: Czapiński 1978) do zbadania hierarchii wartości oraz wywiadem swobodnym z samodzielnie opracowanymi dyspozycjami, który służył do określenia cech zmiennej wyjaśnianej, a także deklarowanych przyczyn podjęcia decyzji o bezdzietności.

Rezultaty uzyskane poprzez pomiar z użyciem narzędzi standaryzowanych zostały zanalizowane ilościowo. Średnie wyniki grupy badawczej odniesiono do wyników grupy porównawczej. Dane pochodzące z pomiaru z użyciem narzędzi niestandardyzowanych poddano analizie jakościowej metodą analizy treści.

Badanie zostało przeprowadzone w Katowicach i miastach ościennych od lipca 2010 roku do marca 2011 roku. Doboru próby dokonano w sposób celowy. Kierowano się kryterium w postaci zadeklarowania decyzji o pozostaniu osobą bezdzietną przez całe życie, natomiast do grupy porównawczej dobrano osoby posiadające lub spodziewające się dzieci. Posłużono się metodą kuli śnieżnej. Me-

toda ta nie zapewnia reprezentatywności próby, jest jednak polecana przy eksploatacji specyficznej, trudno dostępnej populacji (Babbie 2006, s. 205).

Grupa badawcza składa się z 30 osób – 18 kobiet i 12 mężczyzn. Średnia wieku wyniosła 24 lata. Badani są mieszkańcami aglomeracji śląskiej. Wszystkie osoby badane mają wyższe wykształcenie lub studiują. Żadna z nich nie znajduje się w związku małżeńskim, jednak większość ma stałego partnera (53%). Najpewniej ze względu na młody wiek i kontynuowanie nauki, duża część osób badanych mieszka jeszcze w domu rodzinnym (53%). Wszystkie badane jednostki, zgodnie z podziałem zaproponowanym przez Callana (1983), należą do grupy osób aktywnie decydujących o bezdzietności oraz podejmujących wczesną decyzję na temat swojego stylu życia.

Grupa porównawcza składa się również z 30 osób – 20 kobiet i 10 mężczyzn. Średnia wieku wynosi 25 lat. Są to osoby z wyższym wykształceniem lub studiujące, które posiadają lub spodziewają się dziecka.

Badanie prowadzone było indywidualnie, w miejscu wybranym przez respondenta, zapewniającym jednak konieczną intymność. Procedura badania składała się z dwóch etapów. W pierwszej kolejności przeprowadzano wywiad psychologiczny, po jego zakończeniu osoba badana proszona była o wypełnienie kwestionariuszy. Żaden z etapów badania nie był ograniczony czasowo. Przeprowadzenie każdego pomiaru trwało średnio od 1,5 do 2 godzin. Wszystkie pomiary zebrane zostały przez jedną osobę badającą – samą autorkę. Osoby z grupy porównawczej wypełniały kwestionariusze KEmO, KPR-RocM, KPR-RocO oraz RISB.

Wyniki i wnioski

W celu odpowiedzi na pytanie badawcze dotyczące związku między podjęciem decyzji o bezdzietności a poziomem empatii przeprowadzono badanie przy użyciu Z. Uchnasta, Kwestionariusza Empatii Osobowej (KEmO). Charakterystyka psychometryczna czynników KEmO odznacza się zadowalającą rzetelnością oraz trafnością (Uchnast 2001, s. 203)¹.

W celu sprawdzenia istotności statystycznej różnic między średnimi wynikami w grupie badawczej a w grupie porównawczej zastosowano test t-Studenta dla dwóch grup niezależnych (tabela 2).

¹ Autorka pragnie podziękować prof. Uchnastowi za zgodę na użycie narzędzia, udostępnienie klucza oraz wszelką pomoc.

Tabela 2. Porównanie średnich wyników empatii (test t-Studenta dla dwóch prób niezależnych)

	M		SD		T	df	p	d Co-hena
	Grupa badawcza (N = 30)	Grupa porównawcza (N = 30)	Grupa badawcza (N = 30)	Grupa porównawcza (N = 30)				
Ogólny wskaźnik empatii	169,3	167,1	18,6	14,2	,615	58	,139	
Życzliwość spontaniczna	23,2	22,1	3,8	3,9	-1,172	58	,246	
Życzliwość warunkowa	22,2	22,6	4,7	3,9	,353	58	,725	
Wspieranie innych	22,7	22,1	4,1	3,21	-,694	58	,491	
Swoboda towarzyska	22,3	21,9	5,7	3,9	-,350	58	,256	
Solidność	22,8	20,9	4,8	3,9	-1,746	58	,086	-0.4
Równowaga emocjonalna	15,5	16,8	5,1	3,0	1,415	58	,163	
Wyczucie sytuacji	21,9	21,4	3,2	3,5	-,417	58	,678	
Znajomość siebie	18,3	19,1	5,0	3,1	,765	58	,447	

Poziom osiągnięty przez grupę osób bezdzietnych we wskaźniku ogólnym empatii oraz analiza wyników średnich uzyskanych przez grupę pod względem życzliwości spontanicznej, życzliwości warunkowej, wspierania innych, swobody towarzyskiej, równowagi emocjonalnej, wyczucia sytuacji oraz znajomości siebie wskazują na brak różnic między osobami bezdzietnymi a osobami posiadającymi dzieci. Jedyna różnica w granicach błędu występuje w solidności, przy czym wyższy poziom tej zmiennej uzyskały osoby bezdzietne z wyboru.

Na podstawie uzyskanych wyników można wnioskować, iż osoby wybierające bezdzietność nie charakteryzują się ogólnie obniżonym poziomem empatii, natomiast mogą mieć podwyższoną skłonność do dbałości o jakość swego działania, klarowność intencji, wierność zasadom jak również potrzebę doskonalenia swoich kompetencji.

W celu ustalenia charakteru związków między hierarchią wartości a podjęciem decyzji o bezdzietności w grupie osób badanych, przeprowadzono pomiar przy użyciu B. Shalita, Kwestionariusza Styłu Spostrzegania. Narzędzie to, dzięki swej otwartej formie, pozwala uzyskać wiedzę na temat rzeczywistych, spontanicznie podawanych wartości istotnych w życiu badanych osób. W przeprowadzonym badaniu kluczowe pytanie brzmiało: „Jakie wartości, idee są ważne w Twoim życiu?” Psychometryczne własności kwestionariusza zostały oszacowane przez Shalita w serii badań na różnych próbach Szwedzkich. Wyniki są zadowalające, choć próby oceny trafności narzędzia okazały się niejednoznaczne (Czapiński 1978, s. 291).

Analiza wyników pod względem wskaźników ilościowych kwestionariusza wykazała, iż osoby badane zdają sobie sprawę z posiadanych wartości, którymi kierują się w życiu oraz potrafią je uszeregować ze względu na znaczenie. Obszar wartości

jest u nich silnie nasycony znaczeniem emocjonalnym o charakterze pozytywnym, można przypuszczać, iż w związku z tym ma wpływ na motywację działań.

Analiza treści wartości podawanych swobodnie przez badanych została przeprowadzona przez autorkę samodzielnie, w oparciu o osobiście wyodrębnione kategorie. Początkowo wyznaczonych zostało 13 kategorii. Zostały one następnie przekazane do oceny sędziom kompetentnym w celu określania rozłączności klas, adekwatności ich definicji oraz prawidłowości przyporządkowania wypowiedzi badanych do poszczególnych kategorii. Sędziami kompetentnymi było 7 psychologów oraz studentów V roku psychologii Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Wynikiem zastosowania metody sędziów kompetentnych było zredukowanie liczby kategorii do 11 przez połączenie klas nierozłącznych, a także dopracowanie definicji pozostałych kategorii.

Tabela 3 obrazuje częstość występowania poszczególnych kategorii w badanej grupie.

Tabela 3. Kategorie wartości – częstość występowania

Kategorie wartości	Częstości	Procent osób
Życie zawodowe	9	30%
Wartości materialne	7	23%
Wartości pozytywnych relacji	26	87%
Aprobata społeczna	3	10%
Wartości moralne	5	17%
Wartości perfekcjonistyczne	22	73%
Wartości indywidualistyczne	19	63%
Wartości hedonistyczne	21	70%
Wartości ideologiczno-religijne	3	10%
Wartości altruistyczne	10	33%
Zdrowie	1	3%

Jak widać, najczęściej osoby badane podawały jako istotne w swoim życiu wartości dotyczące pozytywnych relacji z bliskimi osobami, takie jak miłość, przyjaźń czy rodzina. Kategoria ta pojawiła się u 87% badanych, można ją więc uznać za uniwersalną w tej grupie. Również duża liczba osób, niespełna trzy czwarte (73%), ceni sobie wartości perfekcjonistyczne, a więc rozwój i dążenie do ideału. Tylko nieco mniej (70%) podaje jako istotne wartości hedonistyczne, ceni więc przyjemność i rozrywkę. Wolność, niezależność i inne wartości nastawione na „Ja” ceni niemal dwie trzecie przebadanych osób (63%). Pozostałe wartości nie zostały wymienione przez przeważającą część badanych. Tylko jedna trzecia z nich uważa za ważne wartości altruistyczne. Odrobinę mniej cenione są wartości związane z życiem zawodowym. Nieco ponad 20% podaje jako istotne pieniądze i inne dobra ekonomiczne, natomiast 17% wskazuje na wartości moralne, jak dobro czy

sprawiedliwość. Aprobata społeczna oraz wartości ideologiczno-religijne są ważne dla 10% badanych, a tylko jedna osoba ceni sobie dobre zdrowie.

By zobaczyć, jak rozkładają się wymienione wartości pod względem subiektywnej wagi dla badanych, przeanalizowano, jakie kategorie umieszczane były najczęściej na trzech pierwszych oraz na ostatnim miejscu w hierarchii (tabela 4). Wartości wymienione w tabeli 4 nie sumują się do 30 ze względu na występowanie rang wiązanych.

Tabela 4. Częstości występowania kategorii wartości na 1, 2, 3 oraz ostatnim miejscu hierarchii

Kategorie wartości	Na pierwszym miejscu (N = 32)	Na drugim miejscu (N = 30)	Na trzecim miejscu (N = 30)	Na ostatnim miejscu (N = 30)
Życie zawodowe	2 (6%)	3 (10%)	3 (10%)	1 (3%)
Wartości materialne	-	4 (13%)	3 (10%)	1 (3%)
Wartości pozytywnych relacji	11 (34%)	6 (7%)	4 (13%)	5 (17%)
Aprobata społeczna	-	1 (3%)	1 (3%)	1 (3%)
Wartości moralne	1 (3%)	1 (3%)	2 (7%)	1 (3%)
Wartości perfekcjonistyczne	2 (6%)	5 (17%)	9 (30%)	9 (30%)
Wartości indywidualistyczne	6 (19%)	5 (17%)	1 (3%)	3 (10%)
Wartości hedonistyczne	8 (25%)	3 (10%)	3 (10%)	7 (23%)
Wartości ideologiczno-religijne	-	-	-	2 (7%)
Wartości altruistyczne	2 (6%)	1 (3%)	4 (13%)	-
Zdrowie	-	1 (3%)	-	-

Najczęściej wymieniana kategoria wartości – pozytywnych relacji – jest też najczęściej umieszczana na pierwszym miejscu pod względem wagi. Najwyżej ceni ją sobie 34% badanych. Jednak zaraz po niej lokują się wartości hedonistyczne, które pod względem częstości pojawiania się były trzecie, a na trzecim miejscu znalazły się wartości indywidualistyczne (egocentryczne), których częstość pojawiania się była czwarta. Jedynie 6% osób najwyżej ceni sobie wartości z drugiej kategorii pod względem częstości pojawiania się, czyli wartości perfekcjonistyczne. Ta grupa dominuje pod względem wymieniania na trzecim oraz na ostatnim miejscu w hierarchii.

W przypadku interpretacji wpływu wartości hedonistycznych, takich jak: rozrywka, przyjemność, wartości indywidualistycznych (niezależność, wolność) czy też wartości perfekcjonistycznych (dążenie do rozwoju i samorealizacji) na wybór bezdzietności, nie nasuwają się wyraźne wątpliwości – dziecko jest z pewnością przeszkodą w ich realizacji. Jednak największą wagę dla badanej grupy mają wartości pozytywnych relacji z osobami bliskimi. Skoro ceniecie tej kategorii wartości nie przyczynia się do pragnienia posiadania potomstwa, nasuwa się wniosek, iż relacja z dzieckiem nie jest oceniana przez osoby badane jako pozytywna i gra-

tyfikująca. Charakterystyczne dla badanych jest podkreślanie wagi bliskich relacji emocjonalnych, przy równoczesnym unikaniu poświęcania się dla innych i brania za nich odpowiedzialności. Ideałem relacji jest więc związek partnerski, złożony z dwóch równorzędnych jednostek, w którym wzajemna zależność ogranicza się do niezbędnego minimum.

W celu ustalenia istnienia związku między podjęciem decyzji o bezdzietności a retrospektywną oceną postaw rodzicielskich matek i ojców osób badanych, przeprowadzono pomiar za pomocą M. Plopy Kwestionariusza Retrospektywnej Oceny Postaw Rodziców, w wersji do oceny matek i do oceny ojców. Właściwości psychometryczne KPR-Roc są zadowalające (Plopa 2001, s. 179 i nast.).

Nieliczne osoby badane wychowywane były wyłącznie przez matkę, stąd liczebność próby oceniającej postawy ojców jest mniejsza, wynosi dla grupy badawczej $N = 28$, natomiast dla grupy porównawczej $N = 29$.

By sprawdzić, czy zaobserwowane różnice między średnimi w grupie badawczej oraz w grupie porównawczej są istotne statystycznie, zastosowano test t-Studenta dla dwóch prób niezależnych. Wyniki analizy zaprezentowane zostały w tabeli 5.

Tabela 5. Porównanie średnich wyników retrospektywnej oceny postaw rodzicielskich matek i ojców (test t-Studenta dla dwóch prób niezależnych)

Zmienne	M		SD		T	df	p	d Cohena
	Grupa badawcza (Nm = 30, No = 28)	Grupa porównawcza (Nm = 30, No = 29)	Grupa badawcza	Grupa porównawcza				
Akceptacja (matka)	36,5	38,3	9,8	8,4	,777	58	,440	
Wymaganie (matka)	25,8	24,1	10,2	9,4	-,671	58	,505	
Autonomia (matka)	35,2	39,1	8,3	7,1	1,815	58	,075	0.47
Niekonsekwencja (matka)	23,3	20,4	9,8	8,4	-1,211	58	,231	
Ochronianie (matka)	34,3	31,5	8,1	7,7	-1,4	58	,174	
Akceptacja (ojciec)	32,7	31,4	10,1	9,2	-,507	55	,614	
Wymaganie (ojciec)	27,1	25,9	8,8	10,8	-,463	55	,645	
Autonomia (ojciec)	35,2	33,6	8,8	7,6	-,679	55	,500	
Niekonsekwencja (ojciec)	26,1	26,2	8,2	10,4	,039	55	,969	
Ochronianie (ojciec)	25,5	25,6	9,2	9,2	,020	55	,984	

Podobnie jak w przypadku empatii, porównanie grup nie wskazuje na występowanie między nimi wielu istotnych różnic. Jedynie w ocenie postawy autonomii matki różnica osiąga poziom błędu. Może to wskazywać na mniejsze zrozumienie potrzeby autonomii i wzrastającej z wiekiem niezależności dziecka wśród matek osób bezdzietnych z wyboru.

W celu określenia występowania ewentualnego związku między poziomem przystosowania a decyzją o bezdzietności, przeprowadzono badanie przy użyciu RISB Rottera w wersji dla dorosłych, w polskiej adaptacji Jaworowskiej, Matczak i Szustrowej. Wyniki badań walidacyjnych wskazują, iż RISB jest trafną i rzetelną miarą nieprzystosowania jednostki (Jaworowska, Matczak 2003).

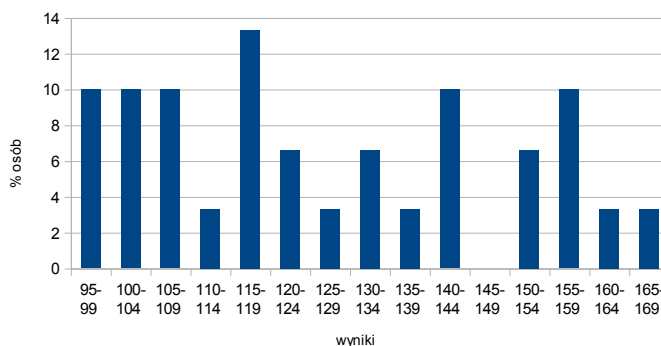
Analiza ilościowa uzyskanych wyników wskazała, że nie ma różnicy pod względem przystosowania w grupie badawczej i w grupie porównawczej (tabela 6).

Tabela 6. Porównanie średnich wyników przystosowania (test t-Studenta dla dwóch prób niezależnych)

	M		SD		T	p
	Grupa badawcza	Grupa porównawcza	Grupa badawcza	Grupa porównawcza		
Przystosowanie	126,9	120,3	21,7	18,14	-1,277	,207

Pod względem rozkładu wyników w grupie badawczej (wykres 1) zauważyć można tendencję do koncentrowania się poziomu przystosowania wokół wartości poniżej i powyżej średniej. Sugeruje to, że grupa może dzielić się na dwie podgrupy: osób dobrze przystosowanych oraz źle przystosowanych.

Wykres 1 Rozkład wyników grupy badanej w RISB Rottera



W celu sprawdzenia, czy istnienie tych podgrup wiąże się z jakąś cechą motywacji badanych, przeprowadzono test t-Studenta dla dwóch grup niezależnych, jako zmienne grupujące, traktując kolejno: formę unikania, siłę, wielkość oraz intensywność motywacji. Analiza wyników przeprowadzonych testów pokazała, iż średni poziom przystosowania jest w sposób istotny statystycznie różnicowany przez formę unikania prokreacji, w postaci celu ujemnego lub celu dodatniego (tabela 7).

Tabela 7. Poziom przystosowania w podgrupach osób zorientowanych na cel dodatni lub cel ujemny unikania

Forma unikania	N	M	SD
Cel dodatni	12	109,08	10,077
Cel ujemny	18	138,89	19,082

Wynik testu t-Studenta, z uwzględnieniem poprawki Lavené'a na niehomogeniczność wariancji wyniósł $t(27) = -5,56$; $p < 0,001$; $d - \text{Cohena} = 2,1$. Wynik ten daje podstawę do stwierdzenia, iż pod względem przystosowania możemy wyodrębnić dwie podgrupy spośród osób, które pragną uniknąć posiadania dzieci. Osoby zorientowane na cel dodatni unikania prokreacji są istotnie lepiej przystosowane od osób zorientowanych na cel ujemny. Traktowanie dziecka jak potencjalnego zagrożenia dla obranego stylu życia, silny lęk przed ciążą oraz koncentracja na negatywnych konsekwencjach nieplanowanej ciąży wiążą się więc z niskim przystosowaniem. Ustalona tu zależność jest spójna z rozumieniem konstruktu nieprzystosowania przez Rottera. Oznacza to, że nieprawdziwa jest teza zakładająca, iż brak chęci posiadania dzieci świadczy o niskim przystosowaniu. Zależność ta jest moderowana przez formę unikania posiadania potomstwa – zmienną określającą typ motywacji do bezdzietności.

By prześledzić przyczyny, jakie sami badani uważają za kluczowe dla rezygnacji z prokreacji, przeprowadzono wywiad swobodny. Koncentrował się on wokół następujących zagadnień:

- przebieg życia w aspekcie funkcjonowania w rodzinie pochodzenia i rodzinie prokreacji – atmosfera emocjonalna, relacje małżeńskie rodziców, relacje między rodzicami a dziećmi i między rodzeństwem, choroby, uzależnienia lub inne przewlekłe problemy;
- stosunek do dzieci i do rodzicielstwa – uzasadnienie decyzji o bezdzietności, percepcja dziecka oraz roli rodzicielskiej, przekazy rodzinne;
- cele i plany życiowe.

Analiza treści pod względem przyczyn podjęcia decyzji o bezdzietności pozwoliła wyłonić ostatecznie 13 klas. W tabeli 8 zostały zawarte częstości pojawiania się określonej klasy powodów. Każdy badany mógł podać dowolną ich liczbę.

Tabela 8. Przyczyny podjęcia decyzji o nieposiadaniu dzieci – częstości

Przyczyna	Liczba osób	Procent
Brak predyspozycji osobowościowych (charakterologicznych)	24	80%
Przeszkoda w realizacji osobistych ambicji i celów życiowych	18	60%
Brak potrzeby emocjonalnej	13	43%
Negatywne nastawienie do dzieci	5	17%
Traumatyzujące doświadczenia z dzieciństwa	3	10%
Lęk przed psychofizjologicznymi uciążliwościami ciąży i porodu	7	23% (39% kobiet)
Przyczyny ekonomiczne	6	20%
Negatywne nastawienie do stałych związków	3	10%
Czynniki zdrowotne	7	23%
Pesymistyczne spojrzenie na świat	3	10%
Koncentracja na wysokiej jakości związku	2	7%
Altruistyczna postawa wobec świata	1	3%
Przekora	2	7%

Tabela 9 przedstawia procentowy udział powodów podjęcia decyzji o nieposiadaniu dzieci podawanych jako najważniejsze.

Tabela 9. Motywy nieposiadania dzieci podawane jako najważniejsze

Przyczyna	Liczba osób	Procent
Brak predyspozycji osobowościowych (charakterologicznych)	9	30%
Przeszkoda w realizacji osobistych ambicji i celów życiowych	5	17%
Brak potrzeby emocjonalnej	5	17%
Negatywne nastawienie do dzieci	2	6%
Traumatyzujące doświadczenia z dzieciństwa	2	6%
Lęk przed psychofizjologicznymi uciążliwościami ciąży i porodu	2	6%
Przyczyny ekonomiczne	2	6%
Negatywne nastawienie do stałych związków	0	
Czynniki zdrowotne	0	
Pesymistyczne spojrzenie na świat	2	6%
Koncentracja na wysokiej jakości związku	0	
Altruistyczna postawa wobec świata	0	
Przekora	1	3%

Motywy podjęcia decyzji o nieposiadaniu dzieci, zarówno podawane najczęściej, jak i najbardziej istotne dla badanych, to: brak predyspozycji osobowościowych (najistotniejszy dla 34% badanych), przeszkoda w realizacji osobistych ambicji i celów życiowych, oraz brak emocjonalnej potrzeby posiadania dziecka.

Wśród wszystkich powodów wymienianych przez badane osoby zdecydowanie dominuje postrzeganie siebie jako osobowościowo niezdolnego do rodziciel-

stwa, a swojej decyzji jako objawu dojrzałości lub altruizmu. Aż 80% osób z przebadanej próby twierdzi, że z pewnych przyczyn nie byłoby dobrymi rodzicami. Jako cechy dyskwalifikujące ich z rodzicielstwa badani podają egoizm, brak cierpliwości, brak wytrwałości, własną niedojrzałość czy niestabilność emocjonalną. Duża podgrupa w tej kategorii badanych osób, bo aż 13 (czyli 43% wszystkich jednostek) stwierdza, iż nie są osobami odpowiedzialnymi i nie chcą się podejmować odpowiedzialności za byt i wychowanie innego człowieka. Większość z badanych osób traktuje także dziecko jako przeszkodę w realizacji osobistych celów i ambicji. Pojawiające się w badaniu czynniki są zgodne z przytaczanymi już powodami uzyskanymi w dotychczasowych studiach. Przyczyny te interpretowane są zwykle jako przejaw postmodernistycznych zmian wartości i norm kulturowych. Można w związku z tym domniemać, iż także w naszym kraju zaczynają rozwijać się nowoczesne sposoby myślenia o rodzinie.

Podsumowanie

Na podstawie przeprowadzonego badania można wnioskować, iż osoby wybierające bezdzietność nie różnią się pod względem psychologicznego funkcjonowania od osób posiadających dzieci. Zarówno w przypadku poziomu empatii, jak i przystosowania oraz retrospektywnej oceny postaw rodzicielskich swoich rodziców nie wykazano licznych, istotnych różnic między grupą badawczą a grupą porównawczą. Jedyne zaobserwowane różnice to wyższy poziom solidności osób bezdzietnych, co wskazywać może na ich większą skłonność do dbałości o jakość swego działania, oraz mniej korzystna ocena postawy autonomii matek, co z kolei sugerować może pewne ograniczanie potrzeby autonomii i niezależności swych dzieci wśród matek osób bezdzietnych z wyboru.

Brak zdecydowanych i licznych różnic między badanymi grupami czyni prawdopodobnym fakt, iż założenie o występowaniu cech psychologicznych wyróżniających osoby decydujące się na nieposiadanie dzieci spośród populacji – takich jak dominacja postawy egoistycznej, niedojrzałość emocjonalna, nieprzystosowanie czy patologiczne relacje z rodzicami – jest najpewniej wynikiem stereotypów i uprzedzeń. Warto zwrócić uwagę na zauważone tu wewnętrzne zróżnicowanie wśród osób podejmujących decyzję o bezdzietności. Nastawienie na cel dodatni lub cel ujemny unikania prokreacji ma związek z poziomem przystosowania.

Wydaje się, że przyczyn intencjonalnej bezdzietności należy szukać raczej w czynnikach społeczno-kulturowych, a nie psychologicznych. Ukazana w badaniu hierarchia wartości oraz deklarowane powody podjęcia decyzji o rezygnacji z prokreacji wskazują na istotne znaczenie dla badanych osób wartości indywidualistycznych i perfekcjonistycznych. Spójny jest z tym wyższy niż u rodziców wynik w skali solidności. Badani przywiązują także znaczną wagę do wartości

emocjonalnej związku, a nie jego funkcji społecznej, co zgodne jest ze współczesnym trendem (Adamski 2002).

Brak wykazania zróżnicowania pomiędzy rodzicami a osobami podejmującymi decyzję o bezdzietności wynikać może z ograniczeń przeprowadzonego badania. Przebadana grupa jest bardzo mała oraz homogeniczna pod względem wieku i wykształcenia, co mogło mieć wpływ na wyniki.

W perspektywie dalszych badań należałoby polecić sprawdzenie występowania różnic między osobami intencjonalnie bezdzietnymi a rodzicami na znacznie większej próbie, która zapewniłaby możliwość uogólniania wyników.

Cennym byłoby zbadanie próby osób bezdzietnych z wyboru bardziej zróżnicowanych pod względem wieku, niż miało to miejsce w niniejszym studium. Przebadano osoby bardzo młode, mające jeszcze możliwość zmiany swej decyzji. Być może osoby starsze, które przez całe życie konsekwentnie odrzucały rodzicielstwo, bardziej wyraźnie różnią się od populacji rodziców.

Należałoby pogłębić badanie wewnętrznego zróżnicowania grupy osób intencjonalnie bezdzietnych.

Zakończenie

Grupa osób bezdzietnych z wyboru jest w polskiej psychologii nieco zaniebana. Niewiele wiadomo właściwie o jej specyfice. Niniejsze badania, przez swój eksploracyjny charakter, miały na celu przede wszystkim uzyskanie wstępnego rozeznania w tej interesującej tematyce badawczej. Uzyskane wyniki wskazują, iż istnieje tu szerokie pole do dalszych badań. Wobec faktu, iż osób podejmujących decyzję o bezdzietności jest w całej zachodniej kulturze coraz więcej, tematyka ta staje się istotna z przyczyn praktycznych – udowodniono istnienie silnego negatywnego stereotypizowania tych osób, co zagraża ich sprawnemu funkcjonowaniu w świecie społecznym. Wiedza psychologiczna, podważając i uściślając stereotypy, pomoże osobom bezdzietnym z wyboru lepiej funkcjonować.

Bibliografia

1. Adamski F. (2002). *Rodzina: wymiar społeczno-kulturowy*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
2. Agrillo Ch., Nelini C. (2008). *Childfree by choice: a review*. *Journal of Cultural Geography*, 25(3), 347-363.
3. Babbie E. (2006). *Badania społeczne w praktyce*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

4. Callan V. (1983). Factors affecting early and late deciders of voluntary childlessness. *The Journal of Social Psychology*, 119, 261-268.
5. Connidis I., McMullin J. (1996). Reasons for and perceptions of childlessness among older persons: exploring the impact of marital status and gender, *Journal of Aging Studies*, 10, 205-223.
6. Czapiński J. (1978). „Koło” – Shalita Kwestionariusz Stylu Spostrzegania. W: L. Wołoszynowa (red.). *Materiały do nauczania psychologii*, Seria III, Tom 3, 283-299. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
7. Fukuyama F. (2000). *Wielki wstrząs: natura ludzka a odbudowa porządku społecznego*. Warszawa: Bertelsmann Media.
8. Gierowski J. K. (2006). Rola biegłego psychologa w opiniowaniu o poczytalności – problemy diagnostyczne i kompetencyjne. W: J.K. Gierowski, A. Szymusik (red.). *Postępowanie karne i cywilne wobec osób zaburzonych psychicznie: wybrane zagadnienia z psychiatrii, psychologii i seksuologii sądowej*, 127-152. Kraków: Collegium Medicum UJ.
9. Gierowski J. K., Jaśkiewicz-Obydzińska T., Najda M. (2008). *Psychologia w postępowaniu karnym*. Warszawa: Wydawnictwo LexisNexis.
10. Gillespie R. (1999). Voluntary childlessness in the United Kingdom. *Reproductive Health Matters*, 7(13), 43-53.
11. Hara T. (2008). Increasing childlessness in Germany and Japan: towards a childless society? *International Journal of Japanese Sociology*, 17, 42-62.
12. Hird M. J., Abshoff K. (2000). Women without children: a contradiction in terms? *Journal of Comparative Family Studies*, 31(3), 347-376.
13. Jamison P., Franzini L., Kaplan R. (1979). Some assumed characteristics of voluntary childfree women and men. *Psychology of Women Quarterly*, 4(2), 266-273.
14. Jaworowska A., Matczak A. (2003). *Test Niedokończonych Zdań Rottera RISB: podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
15. Kalus A. (2001). Małżeństwa bezdzietne z wyboru w świetle literatury psychologicznej. *Problemy Rodziny*, 4/5/6, 14-18.
16. Kocik L. (2006). *Rodzina w obliczu wartości i wzorów życia ponowoczesnego świata*. Kraków: Krakowska Szkoła Wyższa im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego.
17. Kotowska I.E. (1999). Drugie przejście demograficzne i jego uwarunkowania. W: I. E. Kotowska (red.). *Przemiany demograficzne w Polsce w latach 90. w świetle koncepcji drugiego przejścia demograficznego*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza SGH.
18. Lampman C., Dowling-Guyer S. (1995). Attitudes towards voluntary and involuntary childlessness. *Basic and Applied Social Psychology*, 17(1-2), 213-222.

19. Mollen D. (2006). Voluntarily childfree woman: experiences and counseling considerations. *Journal of Mental Health Counseling*, 28(3), 269-284.
20. Plopa M. (2004). *Psychologia rodziny. Teoria i badania*. Elbląg: Wydawnictwo Elbląskiej Uczelni Humanistyczno-Ekonomicznej.
21. Plopa M. (2005). *Więzi w małżeństwie i rodzinie. Metody badań*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
22. Rembowski J. (1989). *Empatia. Studium psychologiczne*. Warszawa: PWN.
23. Reykowski J. (1982). *Emocje i motywacja*. W: T. Tomaszewski (red.). *Psychologia*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
24. Reykowski J. (1992). *Motywacja*. W: J. Reykowski (red.). *Procesy Emocjonalne. Motywacja. Osobowość*, 59-114. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
25. Rowlands I., Lee Ch. (2006). Choosing to have children or choosing to be childfree: Australian students' attitudes towards the decision of heterosexual and lesbian women. *Australian Psychologist*, 41(1), 55-59.
26. Slany K. (2002). *Alternatywne formy życia małżeńsko-rodzinnego w ponowoczesnym świecie*. Kraków: Zakład Wydawniczy Nomos.
27. Slany K., Szczepaniak-Wiecha I. (2003). *Bezdzielnosc – czy nowa wartosc we wspolczesnym swiecie?* W: K. Slany, A. Malek, I. Szczepaniak-Wiecha (red.). *Systemy wartosci a procesy demograficzne*, 155-169. Kraków: Zakład Wydawniczy Nomos.
28. Stobert S., Kemeny A. (2003). Childfree by choice. *Canadian Social Trends. Statistics Canada*, 11, 7-11.
29. Uchnast Z. (2001). Empatia osobowa: metoda pomiaru. *Przegląd Psychologiczny*, 2(44), 189-207.
30. Wood G., Newton J. (2006). Childlessness and woman managers: „choice”, context and discourses. *Gender, Work and Organization*, 13(4), 338-358.
31. Ziemska M. (1973). *Postawy rodzicielskie*. Warszawa: Wiedza Powszechna.

Krystyna Teresa Panas
Polskie Towarzystwo Psychologiczne Zarząd Główny PTP
Oddział Terenowy PTP w Lublinie

Psycholog w XXI wieku

Psychologist in the XXI century

Streszczenie

Niniejszy artykuł w przystępny sposób zapoznaje adeptów psychologii z historią i miejscem tej nauki w XXI wieku w Polsce. Nie rości sobie prawa do rozstrzygania wielu dyalematów nękających psychologów, może być jednak pomocny w znalezieniu odpowiedzi na nurtujące ich pytania. Zaznaczone jest też w artykule ważne miejsce Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, które dba o prestiż zawodu psychologa, szkolenia, studia podyplomowe, specjalizacje. Współpracuje z różnymi agendami Państwa. Polskie Towarzystwo Psychologiczne przyczyniło się do powstania Ustawy o zawodzie psychologa i samorządzie zawodowym psychologów. Psychologowie z Lublina godnie reprezentują swój zawód w kraju i za granicą Polski.

Summary

This paper introduces in an accessible way the history of psychology students and the place of science in the twenty-first century in Poland. Does not claim to resolve many dilemmas confronting psychologists, however, may be helpful in finding answers to their questions. Selected in the article is also important Polish Psychological Association, which cares for the prestige profession of psychologist, training, post-graduate studies, specializations. Works with various State agencies. Polish Psychological Association contributed to the Law on the profession of psychologist and professional self-government of psychologists. Psychologists from Lublin worthily represent their profession at home and abroad Polish.

Słowa kluczowe: psychologowie, Polskie Towarzystwo Psychologiczne, kształcenie psychologów

Keywords: psychologists, Polish Psychological Association, the training of psychologists

Wstęp

Niniejszy artykuł w przystępny sposób zapoznaje adeptów psychologii z historią i miejscem tej nauki w XXI wieku w Polsce. Nie rości sobie ten artykuł prawa do rozstrzygania wielu dylematów nękających psychologów, może być jednak pomocny w znalezieniu odpowiedzi na nurtujące ich pytania. Ustawa z dnia 8 czerwca 2001 r. o zawodzie psychologa i samorządzie zawodowym psychologów (Dz. U. Nr 73, poz. 763) jest ważnym aktem prawnym, ponieważ psycholog profesjonalnie zaangażowany jest m.in. w wiele dziedzin życia społecznego, kulturalnego, gospodarczego i edukacyjnego.

Zawód psychologa jest zawodem zaufania publicznego. Oznacza to, że na wszystkich płaszczyznach psycholog nawiązuje prawidłową relację z odbiorcą swoich usług. Wchodzi on za przyzwoleniem w intymny świat swego rozmówcy – jego emocji – radości, smutków, ale i postaw, zachowań itp. Oczekuje się więc od psychologów rzetelnej wiedzy, umiejętności i kompetencji w diagnostyce, profilaktyce i terapii w różnych obszarach życia społecznego. O ważności psychologów świadczy również fakt odwoływania się ustawodawców do tego zawodu w kilkudziesięciu regulacjach prawnych – ustawach lub rozporządzeniach (szczegóły – www.ptp.org.pl).

Status psychologa

Każdy psycholog musi posiadać wykształcenie specjalistyczne – studia pięcioletnie jednolite. Niezbędne są również specjalizacje i nieustanne doszkąlanie się na studiach podyplomowych. Ważnym elementem w pracy psychologa jest przestrzeganie zasad etyki zawodowej. Kodeks Etyczno-Zawodowy Psychologa został zatwierdzony w Polsce w 1991 r. i zawiera zasady postępowania psychologa jako praktyka, badacza, nauczyciela i popularyzatora.

„Mimo różnych porządków moralnych i światopoglądowych istnieje zespół podstawowych wartości humanistycznych, które znalazły wyraz w Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka ONZ. W swoich czynnościach zawodowych psycholog zawsze powinien respektować te podstawowe wartości, zwłaszcza godność osoby ludzkiej, podmiotowość i autonomię człowieka i jego prawo do nieskrępowanego rozwoju. Psycholog uznaje prawo każdego człowieka do kierowania się własnym systemem wartości, dokonywania własnych wyborów, jak również prawo do intymności. Jednocześnie psycholog świadomy jest skutków, jakie przynosi lub przynieść może w przyszłości jego oddziaływanie – ostatecznie powinny to być skutki pomyślne dla odbiorcy lub odbiorców czynności zawodowych psychologa. W każdym przypadku na psychologu ciąży odpowiedzialność za następstwa kontaktu, jaki w ramach swojej roli zawodowej nawiązuje z drugim człowiekiem.

Granice ingerencji psychologa wyznaczone są z jednej strony – jego kompetencjami profesjonalnymi, z drugiej strony – celami i oczekiwaniami formułowanymi przez osoby zgłaszające się po pomoc psychologiczną” (Kodeks Etyczno-Zawodowy Psychologa, 1991).

Z powyższego paradygmatu wynika konieczność troszczenia się o standardy nauczania psychologii i standardy stosowanych usług psychologicznych.

Etyka zawodowa psychologów

Niewątpliwie należy od pierwszych lat studiów zapoznawać studentów psychologii z etyką zawodową. Zajęcia te poruszają problematykę związaną z dylematami psychologicznymi, które pojawiają się w różnych dziedzinach życia społecznego (np. wymiar sprawiedliwości – czy można przeprowadzać badania psychologiczne skazanego bez zagwarantowania poufności spotkania; edukacja – czy można przeprowadzać badania na uczniach bez zgody rodziców i testami psychologicznymi bez polskiej normalizacji, czy psycholog pracujący z uczniami lub studentami może prowadzić z nimi terapię; zdrowie – sposób podania lub nie informacji choremu o chorobie terminalnej; reklama – czy dla korzyści komercyjnych można wykorzystać płęć, dzieci; media – wykorzystywanie psychologa w celu zmiany postaw uczestników reality show, naruszanie intymności uczestników; internet – brak bezpośredniego kontaktu z proszącym o pomoc i udzielanie mu porad psychologicznych, udostępnianie testów psychologicznych nie psychologom itp.). Mają też wpływ na kształtowanie tożsamości zawodowej młodych adeptów psychologii.

Przemiany społeczne, gospodarczo-polityczne i gospodarka wolnorynkowa wymuszają inne spojrzenie na ludzi, którzy nierzadko nie potrafią odnaleźć się w nowej dla nich rzeczywistości społecznej i politycznej. Psycholog uczestniczy w kryzysach, jakie spotykają ludzi niezależnie od wykształcenia, wiary, pozycji socjalnej, przekazów kulturowych, płci czy pełnionych ról. Psycholog dokonuje diagnozy psychologicznej dla celów medycznych, edukacyjnych, sądowych itd. i udziela szeroko rozumianej pomocy psychologicznej i psychoterapeutycznej – chorym, w sytuacji kryzysowej oraz przy wspomaganiu i motywowaniu w pracy, np. sportowcom czy nauczycielom. Psycholog jest w ciągłej transgresji w wielu płaszczyznach i relacjach. Rozwój więc zapotrzebowania na różnorodne usługi psychologiczne wymusza wąskie specjalizacje i nie wszyscy psychologowie mogą te specjalistyczne usługi wykonywać.

Kształcenie psychologów

Jak ważne jest kształcenie psychologów zauważyć można było chociażby w wypowiedziach nauczycieli akademickich i praktyków w wystąpieniach plenarnych, sesjach naukowych i panelach dyskusyjnych w czasie XXXIV Zjazdu Naukowego Polskiego Towarzystwa Psychologicznego w Katowicach we wrześniu 2011 roku. Także Komitet Psychologii PAN pod przewodnictwem prof. dr hab. Piotra Oleś w dniu 22 czerwca 2012 przyjął stanowisko dotyczące jednolitych studiów magisterskich z psychologii. Stanowisko to poparli jednogłośnie dziekani wydziałów psychologii i dyrektorzy instytutów psychologii (reprezentujących w sumie 14 instytucji) i zostało przekazane pani Minister Nauki i Szkolnictwa Wyższego oraz Przewodniczącym Polskiej Komisji Akredytacyjnej i Uniwersyteckiej Komisji Akredytacyjnej.

Zawodowi psychologa renomy dodają uzyskiwane rekomendacje uznanych Towarzystw Naukowych, np. Polskiego Towarzystwa Psychiatrycznego (rekomendacje psychoterapeutyczne) czy Polskiego Towarzystwa Psychologicznego (szczegóły www.ptp.org.pl).

Polskie Towarzystwo Psychologiczne

Polskie Towarzystwo Psychologiczne jest najstarszą / od 1907 r. / i najliczniejszą organizacją skupiającą psychologów. Dbą o prawną regulację naszego zawodu. W styczniu 2006 r. weszła w życie Ustawa o zawodzie psychologa i samorządzie zawodowym psychologów/ uchwalona przez Sejm RP 8 czerwca 2001 r. Dz. U. z 2001, nr 73, poz. 763 z późniejszymi zmianami/.

Polskie Towarzystwo Psychologiczne jest członkiem Europejskiej Federacji Towarzystw Psychologicznych EFPA i Międzynarodowej Unii Nauk Psychologicznych – IUPsyS. Przygotowuje się do przyjęcia Europejskiego Certyfikatu Psychologa. W 2011 r. została podjęta uchwała o utworzeniu Narodowego Komitetu Certyfikacyjnego. Europejski Certyfikat Psychologa ma zapewnić jednolite i wysokie standardy nauczania i szkolenia zawodowego psychologów w Unii Europejskiej. Proponowane jest również wprowadzenie Europejskiego Rejestru Psychologów. Certyfikat /przyznawany na 7 lat/ mają otrzymać psychologowie, którzy:

- „posiadają dyplom psychologa uzyskany na poziomie uniwersyteckim w trakcie co najmniej pięcioletnich studiów;
- wylegitymują się dowodem odbycia rocznego stażu i praktyki pod nadzorem doświadczonego psychologa;
- złożą pisemne oświadczenie w swoim Krajowym Komitecie o stosowaniu zasad Kodeksu etyki zawodowej EFPA i powstałych na jego podstawie krajowych kodeksów etyki.

Aktualne zadania Krajowego Komitetu są następujące:

- określanie warunków, które zainteresowany psycholog musi spełnić i dokumentów które przedkłada w aplikacji jako potwierdzenie kompetencji zawodowych;
- przygotowanie odrębnych zasad dotyczących psychologów z wieloletnią praktyką i młodych absolwentów;
- przygotowywanie wskazówek ocen dokonywanych przez supervisorów;
- ustalenie specyficznych dziedzin certyfikowania;
- przygotowanie zasad etyki zawodowej (Kodeks EFPA i PTP)”.

Europejski Certyfikat Psychologa mogą otrzymać wszyscy niezależnie od przynależności do PTP (www.ptp.org.pl).

Polskie Towarzystwo Psychologiczne współpracuje m.in. z Centrum Medycznym Kształcenia Podyplomowego w zakresie kształcenia w psychologii klinicznej. W 2012 r. Lublin otrzymał 55 miejsc specjalizacyjnych / dwie placówki: Uniwersytet Medyczny i Szpital Neuropsychiatryczny im. prof. M. Kaczyńskiego SPZOZ w Lublinie/.

Psycholog i prawo

Bardzo często psychologowie z różnym stażem zawodowym napotykają problemy z zachowaniem tajemnicy zawodowej. Oczekuje się od nich informacji o pacjentach, klientach, wynikach badań psychologicznych, wydawania opinii niewłaściwym odbiorcom, uczenia testów i ich interpretowania. Poniższe informacje, przepisy prawne, które także znajdują się na www.ptp.org.pl pozwalają zachować się etycznie w stosunku do osoby badanej i należy się na nie powoływać się w celu zachowania poufności.

ASPEKTY PRAWNE PRACY PSYCHOLOGA – podstawowe regulacje prawne.

Najważniejsze odniesienia prawne związane z tajemnicą zawodową znajdują się w następujących ustawach:

1. art. 14 ustawa o zawodzie psychologa i samorządzie zawodowym psychologów (Dz. U z 2001 nr 73 poz. 763 z późn. zm.);
2. Kodeks karny art. 266 § 1;
3. art. 50 ust. 1 Ustawa o ochronie zdrowia psychicznego (Dz. U z 1994 r. nr 111 poz. 535 z późn. zm.);
4. art. 14 ust. 1 Ustawa o prawach pacjenta i Rzeczniku Praw pacjenta (Dz. U z 2009 nr 52 poz. 417 z późn. zm.);
5. art. 260 § 2 Kodeks postępowania cywilnego z 17.11.1965 (Dz. U. 43 poz. 296 późn. zm.);
6. art. 84 § 2 Kodeks postępowania administracyjnego z 14.06.1960 (tekst jednolity Dz. U z 2000 nr. 98 poz. 1071 z późn. zm.);

7. zachowanie tajemnicy zawodowej przed sądem. Należy wyraźnie oświadczyć przed organami procesowymi tzn. precyzyjnie wyartykułować wolę skorzystania z odmowy złożenia zeznania, powołując się na konieczność zachowania tajemnicy (ustawy i kk).

Zachowanie tajemnicy – ogólne zasady:

- brak granic czasowych, także po śmierci pacjenta
- ochrona dokumentacji
- kazuistyka w nauczaniu ;

8. ogólne warunki naruszenia tajemnicy:

- zwolnienie z tajemnicy;
- zagrożenie zdrowia lub życia klienta lub innych osób;

9. zwolnienie z tajemnicy zawodowej określa kodeks postępowania karnego art. 180:

§ 1 osoby zobowiązane do zachowania tajemnicy służbowej lub tajemnicy związanej z wykonywaniem zawodu lub funkcji mogą odmówić zeznań co do okoliczności, na które rozciąga się ten obowiązek, chyba że sąd lub prokurator zwolni te osoby od obowiązku zachowania tajemnicy; § 2 osoby obowiązane do zachowania tajemnicy zawodowej (...) mogą być przesłuchiwane co do faktów objętych tą tajemnicą tylko wtedy, gdy jest to niezbędne dla dobra wymiaru sprawiedliwości, a okoliczności nie mogą być ustalone na podstawie innego dowodu. Sąd podejmuje postanowienie o zwolnieniu z tajemnicy zawodowej- przepis ten dotyczy tylko procedury karnej i sporządzany jest zawsze w formie postanowienia (na piśmie). Odwołanie od postanowienia prokuratora do prokuratora nadrzędnego (art. 302 kpk – norma ogólna dotycząca zażalenia). Od postanowienia sądu nie ma odwołania.

10. Psycholog nie może być świadkiem w sądzie.

Istnieje bezwzględny zakaz dowodowy:

Art. 52, ust. 1 ustawy o ochronie zdrowia psychicznego:

nie wolno przesłuchiwać osób, zobowiązanych do zachowania tajemnicy (...) jako świadków na okoliczność przyznania się osoby z zaburzeniami psychicznymi do popełnienia czynu zabronionego pod groźbą kary.

Art. 199 kpk: złożone wobec biegłego oświadczenia oskarżonego dotyczące zarzucanego mu czynu nie mogą stanowić dowodu;

11. przepisy dotyczące konieczności złamania tajemnicy zawodowej:

Art. 240, § 1. kodeks karny:

kto mając wiarygodną wiadomość o karalnym przygotowaniu albo usiłowaniu lub dokonaniu czynu zabronionego określonego w art.:

118,127,128,130,140,148,163,166 lub 252 nie zawiadamia niezwłocznie organu powołanego do ścigania przestępstw podlega karze pozbawienia wolności do lat 3;

12. ustawa o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie z dnia 29 lipca 2005 r. (Dz. U. Nr 180, poz. 1493). Art. 12 określa co następuje:

- osoby, które w związku z wykonywaniem swoich obowiązków służbowych lub zawodowych powzięły podejrzenie o popełnieniu przestępstwa z użyciem przemocy w rodzinie, niezwłocznie zawiadamiają o tym policję lub prokuratora;
- osoby będące świadkami użycia przemocy w rodzinie powinny zawiadomić o tym policję, prokuratora lub inny podmiot działający na rzecz przeciwdziałania przemocy w rodzinie” (www.ptp.org.pl).

Odznaczenia Polskiego Towarzystwa Psychologicznego

Walne Zgromadzenie Delegatów Polskiego Towarzystwa Psychologicznego (zgodnie z art. 18 statutu PTP) od 1980 r. nadaje odznaczenia Zasłużony dla Polskiego Towarzystwa Psychologicznego. Do tej pory zostało odznaczonych 37 osób z Oddziału Terenowego PTP w Lublinie.

W każdej kadencji członkowie Oddziału Terenowego PTP w Lublinie wchodzi w skład Prezydium i Zarządu Głównego PTP, Sądu Koleżeńskiego PTP, Komisji Rewizyjnej oraz odpowiadają za działalność różnych Komisji Statutowych PTP. Reprezentują także psychologów w Narodowym Komitecie Certyfikacyjnym. Pracują w EFPA i IUPsyS.

Polskie Towarzystwo Psychologiczne docenia osiągnięcia psychologów praktyków i naukowców. Nagroda im. Bogdana Zawadzkiego przeznaczona jest dla psychologów praktyków. Młodzi psychologowie naukowcy nagradzani są Nagrodą im. Stefana Błachowskiego. Autorzy najlepszej pracy badawczej z dziedziny neuropsychologii i psychofizjologii otrzymują Nagrodę im. prof. Wandy Budohoskiej.

Psychologowie z Lublina za swoje zasługi są także odznaczani przez władze państwowe, Polską Akademię Nauk – prof. dr hab. Czesław Walesa, zajmują odpowiedzialne stanowiska w kraju i za granicą – prof. dr hab. Adam Biela, prof. dr hab. Zbigniew Zaleski, są doradcami w ministerstwach, a obecnym przewodniczącym Komitetu Psychologii PAN jest prof. dr hab. Piotr Oleś z Lublina.

Działalność Polskiego Towarzystwa Psychologicznego

W Polskim Towarzystwie Psychologicznym istnieją sekcje, do których mogą należeć psychologowie według swoich zainteresowań i je rozwijać. Poszczególne sekcje organizują konferencje naukowe czy szkoleniowe

Spółka Polskiego Towarzystwa Psychologicznego Pracownia Testów Psychologicznych sp. z o.o. dba o wysokie standardy metod stosowanych w badaniach psychologicznych. Przygotowuje też rekomendacje dla testów psychologicznych, które mogą być stosowane jedynie przez psychologów i te, które mogą stosować

po uprzednim przygotowaniu specjaliści innych dziedzin naukowych (np. pedagogów, socjologów czy pielęgniarek).

Polskie Towarzystwo Psychologiczne organizuje Zjazdy Naukowe. Ostatni – XXXIV odbył się w Katowicach we wrześniu 2011 r. pt. „Oblicza współczesnej psychologii – jedność w różnorodności?” WSEI była reprezentowana przez ks. prof. Kazimierza Popielskiego, dr Teresę Panas i studentki III r. psychologii z WSEI: Joannę Kopciuch, Aldonę Misiak, Annę Milewską – Grzyb, Ewelinę Niewiadomską, Monikę Pańczyk (Koło Naukowe Psychologów Wyższej Szkoły Ekonomii i Innowacji). XXXI Zjazd Naukowy Polskiego Towarzystwa Psychologicznego odbył się w Lublinie we wrześniu 2002 r. Tematem była „Psychologia w perspektywie XXI wieku”. W 1986 r. w Lublinie została zorganizowana I konferencja Naukowo-Szkoleniowa Psychologów Regionu Lubelskiego. Owocem tej konferencji jest publikacja w formie książkowej pod redakcją prof. dr hab. Adama Bieli i prof. dr hab. Czesława Walesy.

W Lublinie od roku 1999 wydawany jest Przegląd Psychologiczny organ Polskiego Towarzystwa Psychologicznego. Współwydawcami Przeglądu Psychologicznego są: Polskie Towarzystwo Psychologiczne i Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego. **Przegląd Psychologiczny znalazł się na prestiżowej liście ERIH.**

Zakończenie

Dla każdego młodego człowieka zaczynającego swoją pracę jako psycholog ważny jest mistrz, nauczyciel.

Moimi mistrzami i nauczycielami byli:

Rektor KUL ks. prof. dr hab. Wincenty Granat – sługa boży – który pokazał, jak w ustroju totalitarnym można szanować człowieka / marzec 1968/. Za Jego kadencji na KUL mogli kontynuować studia represjonowani studenci walczący o wolność sumienia i którzy w większości obecnie zajmują znaczące miejsce w życiu kulturalnym, społecznym i politycznym Polski.

Rektor KUL ks. prof. dr hab. Mieczysław Albert Krąpiec – potrafił nauczyć młodych studentów, jak znajdować w filozofii i kulturze chrześcijańskiej źródeł poznania i rozumienia człowieka.

Ks. prof. dr hab. Stanisław Kamiński – w sposób dla siebie charakterystyczny i legendarny uczył logicznego i metodologicznego podejścia do nauki, w tym do psychologii.

Ks. prof. dr hab. Józef Pastuszka – wychowawca wielu pokoleń psychologów. Uczył, że człowiek ma ciągle te same problemy, choć w tak różnych wariantach psycho-kulturowych.

Prof. dr hab. Zofia Sękowska otwierała drzwi do widzenia ludzi z niepełnośprawnościami.

Ks. Prof. dr hab. Zbigniew Chlewiński – zapoznał z psychologią eksperymentalną i zmniejszył lęk przed statystyką.

Prof. dr hab. Zenomena Płużek. Była moją promotorką pracy magisterskiej i doktorskiej. To Ona zainteresowała mnie psychologią osobowości i psychologią kliniczną. Jej sposób widzenia człowieka, pracy z nim towarzyszy mi przez cały czas mojej pracy dydaktycznej jak i terapeutycznej.

Osobami ważnymi w kształtowaniu mojej tożsamości psychologicznej są nadal Koleżanki i Koledzy z którymi obecnie współpracuję. Niektórzy z Nich byli w czasie studiów w KUL moimi wykładowcami – ks. prof. dr hab. Kazimierz Popielski, prof. dr hab. Czesław Walesa.

Bibliografia

1. Historia Teraźniejszość Przyszłość. 1907-2007 Księga jubileuszowa (2008). Red. nauk. M. Toeplitz-Winiewska, A. Sękowski. PTP. Warszawa
2. Model doskonalenia zawodowego psychologów(2006). Red. R. Ossowski, E. Kasprzak. Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego. Bydgoszcz.
3. Oblicza współczesnej psychologii. Jedność w różnorodności. XXXIV Zjazd Naukowy Polskiego Towarzystwa Psychologicznego. Katowice, 18-21 września 2011r. Psychotronics publishing – Tychy. Katowice.
4. Problemy współczesnej psychologii (1992). Red. A. Biela, Cz. Walesa. PTP O/Lublin. Lublin.
5. www.ptp.org.pl.

Recenzja książki:

Bożydar L. J. Kaczmarek *Cudowne krosna umysłu*,
Lublin 2012: Wydawnictwo Uniwersytetu
Marii Curie-Skłodowskiej

Książka „Cudowne krosna umysłu” Bożydara L. J. Kaczmarka jest zbiorem rozważań ukazujących różne aspekty pracy mózgu i umysłu człowieka. W zamysle Autora skierowana jest do zarówno do teoretyków, jak również studentów oraz praktyków takich dziedzin, jak psychologia, pedagogika, logopedia, filozofia, kognitywistyka i neuronauka. Recenzowana książka liczy 161 stron. Składa się z ośmiu rozdziałów, z których każdy porusza odrębny obszar tematyczny, Słowa wstępnego, Zakończenia i Literatury.

Ów zbiór rozważań tworzy fascynującą opowieść o układzie nerwowym, głównie mózgu, a przede wszystkim o umyśle. Pojęcia „mózg” i „umysł” Autor wyraźnie różnicuje. Nawiązuje tutaj do związku ciała i umysłu, czyli wielkiego problemu psychofizycznego, który interesował ludzkość od bardzo dawna. Początkowo interesował przede wszystkim filozofów, później, z coraz większą nadzieją na znalezienie odpowiedzi na powyższy problem, badania i poszukiwania prowadzili neuropsychologowie. W I rozdziale pracy przedstawiony jest przegląd różnorodnych teorii dotyczących tego zagadnienia (s. 13-28).

W szerokim kontekście społeczno-polityczno-historycznym przedstawia Autor postać A. R. Łurii, zarówno jako człowieka, jak i wybitnego naukowca, tkwiącego w określonym systemie politycznym swego kraju. Przytacza przykłady z jego życia świadczące o zachowaniu wewnętrznej autonomii i wierności własnej drodze dociekań naukowych przy jednoczesnym zewnętrznym podporządkowaniu się wymaganiom władzy radzieckiej. Pokazuje także na istotę pracy naukowej Łurii, szczególnie jego procesu diagnostycznego i interpretacji uzyskanych wyników w opozycji do tego, w jaki sposób jego dokonania bywają zniekształcane i rozpowszechniane w owej zniekształconej formie. Czytelnicy, którzy dotąd nie zetknęli się z postacią Łurii, mają szansę zapoznać się z najważniejszymi aspektami jego koncepcji i jej znaczenia w diagnostyce i terapii. Czytelnicy znający jego dorobek naukowy mają możliwość spojrzeć na niego w sposób nowy, inny, wcześniej nieznanym lub mało znany (Rozdział II s. 29-41).

Autor omawianej książki wskazuje na rozróżnienie we współczesnej psychologii między podejściem idiograficznym oraz nomotetycznym (inaczej: metody kliniczne i eksperymentalne). Podkreśla, iż współcześnie częściej ceni się podej-

ście eksperymentalne. Z dużą wnikliwością analizuje wady i zalety każdego z tych podejść, by wskazać jakie, korzyści dla konkretnego człowieka, szczególnie człowieka cierpiącego, płyną z podejścia klinicznego, uwzględniającego indywidualność każdej osoby i związane z ową indywidualnością różnice w funkcjonowaniu, przeżywaniu, zaburzeniach oraz ich objawach i konsekwencjach. Profesor Kaczmarek przestrzega przed zaniedbaniem samego pacjenta, człowieka, jego uczuć i potrzeb, gdy diagnosta dąży przede wszystkim do zachowania „naukowości” i obiektywności samej metody badawczej (Rozdział III, s. 43-55).

Niezwykle interesującym zagadnieniem, które Autor podejmuje jest plastyczność mózgu, czyli zdolność do ulegania transformacji, zmianom w funkcjonowaniu jego poszczególnych obszarów. Dzięki tej właściwości możliwe jest przynajmniej częściowe odzyskanie utraconych funkcji poprzez ich przejęcie przez nieuszkodzone obszary kory mózgowej, ale jednocześnie istnieje większa podatność na uleganie różnego rodzaju zakłóceniom (s. 58). W kontekście współczesnych teorii neuropsychologicznych, zaprezentowanych w Rozdziale I, opisuje różne typy plastyczności mózgu – kompensacyjną, rozwojową, kompetencyjną i półkulową. Prezentuje zjawisko mieszania języków oraz kształtowania się asymetrii półkulowej. Zjawisko plastyczności mózgu stanowi podstawę programów stymulujących rozwój oraz programów terapeutycznych w różnego typu zaburzeniach. W odniesieniu do zjawiska plastyczności Autor pisze także o sporze pomiędzy zwolennikami wrodzonych zdolności i zwolennikami nabywania umiejętności. Wyraźnie określa, iż kwestią dziedziczenia jest określony mózg i zdolności, ale warunki środowiskowe i aktywność własna wpływają na to, które potencjalności dany człowiek rozwinie, które utraci. Mózg wykorzystuje swe możliwości stosownie do zaistniałych potrzeb (Rozdział IV, s. 57-75).

W omawianej książce Profesor Kaczmarek porusza kwestię porównywania ludzkiego mózgu do komputera. Zwraca uwagę na fakt, że program komputerowy jest ściśle określony, działa w oparciu o algorytmy, ma charakter zamknięty. Umysł działa raczej w oparciu o heurystyki, ma charakter otwarty. Co prawda klasyczny pogląd na umysł człowieka mówił, że umysł człowieka jest tworem skończonym i przy tym podejściu metafora komputerowa jest uzasadniona. Współcześnie odchodzi się od tej koncepcji i w związku z tym innego znaczenia nabiera metafora komputerowa. Autor odnosi się także do zagadnienia specyfiki działania mózgu uwarunkowanej zdolnością posługiwania się językiem człowieka. Zwraca uwagę na figuratywny charakter języka oraz zasady logiki stosowane w rozumowaniu i mowie, a także konsekwencje tego, m.in. fakt, że samo mówienie nie świadczy o umiejętności myślenia. Rozumienie poszczególnych wypowiedzi jest zależne od kodu orientacyjnego człowieka, jego stanu emocjonalnego i wielu innych czynników (Rozdział V, s. 77-92).

Sporo uwagi Autor poświęca płatom czołowym mózgu, najbardziej „ludzkiej” i najbardziej zagadkowej okolicy (s. 93), głównie okolicy przedczołowej. Osoby z uszkodzeniami omawianej okolicy, mimo braku objawów neurologicznych,

przejawiają znaczne zakłócenia w funkcjonowaniu społecznym, psychicznym, osobowościowym i emocjonalno-motywacyjnym. Okolica przedczołowa ma liczne połączenia z innymi częściami mózgu i jej uszkodzenie prowadzi do zakłóceń w przebiegu wielu czynności psychicznych. Najczęściej są to zaburzenia uwagi, pamięci świeżej, orientacji w czasie i otoczeniu, świadomości. W kontekście tego obszaru mózgu Autor wskazuje jak duże znaczenie ma podbudowa teoretyczna i nastawienie diagnosty w przypisywaniu znaczenia uszkodzeniom różnych obszarów mózgu oraz różnorodnym objawom. Jest to bardzo cenne i oryginalne podejście do diagnostyki i terapii uszkodzeń mózgu (Rozdział VI, s. 93-109).

Kolejne zagadnienie, które zostało podjęte w książce to zaburzenia afatyczne i dysgraficzne, które stanowią przejaw zaburzeń językowych. Profesor Kaczmarek opisuje dwa typy afazji: syntagmatyczną – zaburzenia w łączeniu elementów języka w sensowne całości oraz paradygmatyczną – zaburzenia w wyborze symboli językowych. Wśród nich wyróżnia liczne postaci afazji. Wskazuje także na nieafatyczne błędy pisania. Poza opisem wymienionych zjawisk, Autor dzieli się ciekawą refleksją dotyczącą następstw porozumiewania się przy pomocy programów typu Gadu-Gadu i SMS-ów, czyli językiem Internetu i telefonii komórkowej, które mają cechy kodu ograniczonego. Posługiwanie się takim kodem ma wpływ na sposób myślenia. Osoby posługujące się głównie takim kodem charakteryzuje konkretność myślenia, brak wglądu, uproszczony obraz świata, nadmierna pewność siebie, podatność na manipulację, wiara w jedną prawdę i zewnętrzną moralność (Rozdział VII, s. 111-127).

Ostatnim z zagadnień analizowanych przez Autora jest obraz rzeczywistości w umyśle człowieka. Na skutek odbioru danych pochodzących ze zmysłów powstają wrażenia, które ulegają dalszemu przetworzeniu w ciąg impulsów nerwowych. Owe impulsy stanowią podstawę do tworzenia określonych informacji w oparciu o posiadaną wiedzę i doświadczenie. W wyniku tego w umysłach ludzi powstaje nie tyle odbicie rzeczywistości, co jej uproszczony model (s. 129). W związku z tym dokonywane przez człowieka oceny mają charakter ogólny, co umożliwia podejmowanie decyzji w sytuacji niepełnych danych – takie dominują w życiu człowieka. Stanowi to jednocześnie przyczynę niedoskonałości w działaniu umysłu. W percepcji i ocenie zjawisk pojawiają się zniekształcenia i przekłamania. Przykładem zniekształcenia obrazu świata, koncentracji na jednym jego aspekcie, jest, według Autora, fundamentalizm. Natomiast jako przykład uproszczenia, związanego z wiarą w skuteczność określonego działania, podaje przypadki różnych szkół terapeutycznych i poradników skutecznego działania (Rozdział VIII, s. 129-146).

Atutem recenzowanej książki jest przystępny język, który nie ma w sobie nic z naukowego "nadęcia" i nagromadzenia zwrotów trudno zrozumiałych dla mało zorientowanego w danej dziedzinie czytelnika. Sposób narracji omawianej pracy sprawia, iż prezentowane zagadnienia są zrozumiałe nie tylko dla specjalistów, ale także dla studentów oraz osób zainteresowanych daną problematyką. Dodatkowo,

poczucie humoru Autora i przytaczane anegdoty, sprawiają, iż trudne niekiedy informacje łatwiej zrozumieć i zapamiętać.

Niezwykle cenne jest, że Autor zamieszcza wiele danych oraz interesujących wniosków pochodzących z najnowszych badań i analiz, mało jeszcze spopularyzowanych i często sprzecznych z rozpowszechnionymi „prawdami”. Poza podaniem licznych informacji uczy czytelnika zdrowego krytycyzmu wobec doniesień z badań oraz dystansu wobec popularnych poglądów a zaintrygowania doniesieniami, które wydają się sprzeczne z dotychczasowymi osiągnięciami nauki.

„Cudowne krosna umysłu” to książka, którą warto rekomendować wszystkim zainteresowanym zagadnieniami związanymi z mózgiem i umysłem człowieka, szczególnie studentom psychologii, jako lekturę w ramach przedmiotu Biologiczne podstawy zachowania.

Recenzja książki:

Jason Brown „Neuropsychological Foundations of Conscious Experience”. Louvain-la-Neuve, Belgia, Les Editions Chromatica, 2010

Najnowsza książka profesora Jasona Browna wpisuje się w główny nurt jego zainteresowań, jakim jest neuropsychologia procesu. Ujęcie procesowe, czyli teoria mikrogenetyczna, zakłada, iż wszystkie procesy zachodzące w naszym mózgu stanowią swoiste odbicie ich kształtowania się w filo- i ontogenezie. Z tym że w mózgu człowieka dorosłego procesy tego przebiegają w ułamku sekundy. Umożliwia to nieco odmienne od tradycyjnego pojmowanie mózgu, który spostrzegany jest jako dynamiczny i ulegający ciągłym zmianom system, w skład którego wchodzi różne – często odległe od siebie jego struktury. Odmienne jest również pojmowanie samego przebiegu procesów psychicznych, gdyż teoria mikrogenetyczna zakłada, że są one inicjowane z położonych głęboko najniższych, związanych z emocjami, strukturach mózgowia, a następnie ulegają zróżnicowaniu i doskonaleniu w wyższych jego warstwach. Decydujące znaczenie dla kształtowania obrazu świata ma więc podmiot świat ów postrzegający. Z punktu widzenia psychologii najistotniejszym aspektem teorii mikrogenetycznej jest:

- a) podkreślanie twórczego charakteru percepcji, która nie jest tylko biernym odbiorem bodźców, lecz procesem wytwarzania informacji,
- b) ujęcie objawu jako segmentu normalnego zachowania, które ujawnia się przedwcześnie, w nieodpowiednim momencie, a nie jest wyłącznie zaburzeniem,
- c) założenie, iż informacja przebiega w kierunku od całości do szczegółów, a nie poprzez scalanie poszczególnych elementów.

Omawiana książka składa się z 12 rozdziałów, w których autor przedstawia zagadnienia ważne nie tylko dla neuropsychologii, lecz także dla psychologii i filozofii. Dotyczy bowiem problemów percepcji świata, pamięci, języka, związku między mózgiem a umysłem, jaźni oraz świadomości. Znajduje to odzwierciedlenie w tytułach poszczególnych rozdziałów, dlatego warto je pokrótce omówić.

W rozdziale pierwszym Brown prezentuje mikrogenetyczne ujęcie percepcji, wskazując, iż kolejność postrzegania rzeczywistości przebiega od całości do szczegółów. Inaczej rzecz ujmując, percepcja – jak i inne procesy umysłowe – ma swój początek w głębokich strukturach mózgu i w miarę przechodzenia na wyższe piętra następuje stopniowe różnicowanie odbieranych wrażeń. Mamy tu do czynienia raczej z odrzucaniem tego co nieistotne, a nie z łączeniem poszczególnych

elementów w całość, jak to tradycyjnie zakładano w psychologii. Przypomina to więc proces rzeźbienia. Ponadto spostrzeganie przebiega w sposób nieuświadomiany, a świadomość istnienia danego przedmiotu czy zjawiska następuje dopiero wtedy, gdy proces ten się skończy. Odwrócenie kierunku percepcji oznacza również, że etapy spostrzegania rozpoczynają się na poziomie pamięci długotrwałej, by następnie przejść do pamięci krótkotrwałej.

Rozdział drugi poświęcony jest zagadnieniu seryjnego porządku, który uznaje się za podstawę wszelkiego działania w podejściach kognitywistycznych. Omawiany autor zwraca uwagę na fakt, że tak naprawdę mamy do czynienia z rozwojem jednego momentu, który pojawia się w świadomości przez ułamek sekundy i zaraz znika, zaliczając się do przeszłości i dając miejsce następnemu momentowi w czasie, czyli przyszłości. Mamy więc do czynienia z ciągłym przechodzeniem przeszłości w przyszłość. Jednakże nasze poczucie ciągłości w czasie wynika z tego, że te momenty neuronalnego czasu nachodzą na siebie, tzn. zanim doznania jednej chwili całkowicie znikną z pamięci nadchodzą doznania następnej chwili.

W rozdziale trzecim omówiono pojęcie objawu chorobowego z punktu widzenia neuropsychologii procesu. Pojmowanie objawu jest tu bardzo złożone i obejmuje procesy: heterochronii, neotenui i parcelacji. W ujęciu teorii mikrogenetycznej, objaw jest definiowany jako „fragment zachowania oddający określony stan mózgu”. Stanowi on więc wynik zakłócenia jednej, dwu lub kilku faz wchodzących w skład danego procesu mózgowego. Brown podkreśla, że zmienność objawów jest cechą, obserwowaną u osób z różnorodnymi uszkodzeniami mózgu i w szczególności sposób odzwierciedla normalny przebieg procesów mózgowych. Określone zachowanie zaś może być uznane za przejaw patologii dopiero wtedy, gdy wyraźnie utrudnia funkcjonowanie danego człowieka.

Również przy omawianiu historycznego pojęcia „mowy wewnętrznej” autor wychodzi poza jej tradycyjne ujęcie. Wskazuje on, że zjawisko to zawiera nie tylko komponenty percepcyjne i motoryczne, lecz wiąże się także z pamięcią, wyobraźnią, halucynacjami słuchowymi i samoświadomością. Właściwie głównym przesłaniem omawianej pozycji jest przeświadczenie, że oddzielanie poszczególnych procesów poznawczych, jak i emocjonalnych, jest sztuczne, gdyż działają one w naszym umyśle w ścisłym powiązaniu.

W rozdziale piątym Brown wskazuje na użyteczność podejścia genetycznego, którego najbardziej znanym reprezentantem jest Piaget. Istotne jest zwłaszcza zwrócenie uwagi na poszczególne stadia rozwoju umysłu. W proponowanym przez siebie podejściu autor podręcznika uzupełnia te dane, poddając szczegółowej analizie moment przejścia od jednego stadium do drugiego, wskazuje przy tym na jego neurologiczne uwarunkowania.

Skomplikowane zagadnienie *Ja* i jego stosunku do świata zewnętrznego omawiane jest w rozdziale szóstym i siódmym. Autor nawiązuje tu do poglądów filozoficznych ze szczególnym zwróceniem uwagi na solipsyzm, według którego realnie istnieje jedynie podmiot poznający, a rzeczywistość jest jedynie zbiorem

jego wrażeń. Brown także uznaje podmiot i jego spostrzeżenia za podstawę formowania się nie tylko obrazu lecz także tożsamości człowieka, nie neguje jednak istnienia realnego świata. Zaznacza on, że tożsamość wynika z tworzenia się *Ja*, które dzięki percepcji otaczających je zjawisk staje się podmiotem zdolnym do odbierania wrażeń uznanych za własne i do tworzenia czynów intencjonalnych. W miarę, jak to *Ja* ewoluuje ku pełnej świadomości dany człowiek uświadamia sobie, kim jest, kim są inni ludzie oraz czym jest świat, w którym żyje.

W następnych rozdziałach poświęconych świadomości i podświadomości Brown podkreśla, znaczenie kształtowania się *Ja* ku pełnej świadomości, a więc i samoświadomości, co ma istotne znaczenie dla uświadamiania sobie nie tylko swojego istnienia, lecz także poczucia odrębności zjawisk, jakie zachodzą wokół nas. Brak tego typu świadomości prowadzi do poważnych zakłóceń w funkcjonowaniu człowieka, czego przykładem są zaburzenia psychiatryczne, a zwłaszcza towarzyszące im halucynacje. U zdrowych ludzi tego typu stan występuje w stanach zasypiania, przy przebudzeniu i w trakcie marzeń sennych.

Z rozwiniętą samoświadomością wiąże Brown także pojęcie intencjonalności, któremu poświęca rozdział dziesiąty. Jego zdaniem poczucie intencji powstaje, gdy podmiot zawęza swe zainteresowania do związków między jaźnią i światem zewnętrznym. Intencjonalność odzwierciedla więc stosunek danego człowieka do zjawisk w nim zachodzących. Dotyczy przy tym świadomości określonego zjawiska lub rzeczy, podczas gdy świadomość stanowi ogólny stan umysłu.

Warto zaznaczyć, że poglądy Jasona Browna ewaluowały od subiektywizmu ku przyjęciu założenia o realności świata, z tym że świat ten cechuje według niego duża zmienność zachodzących w nim zdarzeń i zjawisk. Zwraca on na to uwagę w rozdziale dziewiątym, zatytułowanym „Subiektywność i Prawda”, podkreślając jednocześnie, że poczucie stabilności zewnętrznego świata uzyskujemy dzięki powstającym w naszym umyśle modelom rzeczywistości, a zwłaszcza dzięki rozmieszczeniu przedmiotów w czasie i przestrzeni, które w swej istocie stanowią wytwór naszego umysłu.

Rozwinięcie wspomnianych wyżej założeń stanowi ostatni rozdział omawianej pozycji, poświęcony myśleniu twórczemu. Brown podkreśla, że wszelkie formy kreatywności wymagają zaangażowania emocjonalnego i wiążą się w większym stopniu z wyobraźnią niż z logiką, bowiem myślenie kreatywne to myślenie w znacznym stopniu metaforyczne, przy czym metafory te charakteryzuje niezwykła wręcz oryginalność.

Na zakończenie warto zaznaczyć, że omawiany autor wspiera swe rozważania danymi z neuropsychologii w oparciu o ponad trzydziestoletnią **praktykę kliniczną**. Przede wszystkim wychodzi z słusznego założenia, iż mózg nie jest gotowym produktem, lecz bytem biologicznym, który ukształtował się w wyniku długiego procesu ewolucji. Nie jest to bynajmniej proces zakończony, gdyż mózg jest w ustawicznym procesie stawania się i podlega ciągłym zmianom od narodzin aż do śmierci. Ewoluował on w trakcie przystosowywania się człowieka do zmienia-

jącego się środowiska i w dalszym ciągu ewoluuje, co szczególnie jasno ukazuje teoria mikrogenetyczna. Dlatego warto sięgnąć do książki Jasona Browna, chociaż nie jest to lektura łatwa. Pewnym ułatwieniem w zrozumieniu prezentowanych w niej zagadnień może być fakt, że stanowi ona zbiór artykułów publikowanych wcześniej w różnych wydawnictwach. Zagadnienia te są więc omawiane w poszczególnych rozdziałach z nieco odmiennej perspektywy.

Sprawozdanie z międzynarodowej konferencji naukowej pt. *Człowiek na rozdrożu w zmieniającym się świecie*

W dniach 21-22 maja 2012 roku odbyła się w Wyższej Szkole Ekonomii i Innowacji międzynarodowa konferencja naukowa pt. ***Człowiek na rozdrożu w zmieniającym się świecie***. To już trzecia z kolei konferencja poświęcona problemom wychowania i psychoprofilaktyki, zorganizowana przez Wydział Pedagogiki i Psychologii WSEI. Każda z nich poruszała inny problem społeczny i tworzyła warunki do teoretycznych i praktycznych poszukiwań rozwiązań tegoż problemu.

Pierwsze rozważania konferencyjne (w 2010 roku) dotyczyły ***Profesjonalnej Profilaktyki w Szkole: Teoria i Praktyka***. Celem konferencji była wymiana doświadczeń specjalistów zajmujących się działaniami profilaktycznymi w środowisku szkolnym w aspekcie teoretycznym i praktycznym. Sprawozdanie z niej zamieszczono w poprzednim numerze ***Horyzontów Psychologii***.

Drugą konferencję zatytułowano ***Oblicza Uzależnień***, a poświęcona ona była problemom nowych (np. uzależnienie od aktywności fizycznej, od drugiej osoby itp.) i starych np. alkohol, narkomania) uzależnień. Jej celem była prezentacja nowych koncepcji teoretycznych wyjaśniających istotę uzależnień, przedstawienie wyników prac badawczych nad wspomnianym problemem, dzielenie się doświadczeniami praktycznymi w pomaganiu osobom uzależnionym – a w konsekwencji umożliwienie wszechstronnej refleksji nad zjawiskiem postępującego zniewalania człowieka. Konferencja odbyła się w dniach 16-17 maja 2011 r. w Nałęczowie.

Ostatnia konferencja to ***Człowiek na rozdrożu w zmieniającym się świecie***. Konferencja ta miała charakter interdyscyplinarny i adresowana była do nauczycieli, wychowawców, pedagogów i psychologów. Skoncentrowana była w swych treściach na wychowaniu i psychoprofilaktyce, a jej celem było ukazanie czynników ryzyka i czynników chroniących we współczesnym świecie. Zadaniem wystąpień było ukazanie zagrożeń współczesnego świata, z którymi spotyka się młody człowiek oraz jego sposobów adaptowania się i radzenia sobie z nowymi zjawiskami w kontekście zadań rozwojowych. Konferencja ta dostarczyła wiele przykładów inicjatyw wspomagających rozwój dzieci i młodzieży w kontekście nowych zagrożeń cywilizacyjnych.

U podstaw jej organizacji legło przekonanie, że dokonujące się w ostatnich latach znaczące zmiany społeczne sprawiają, że coraz częściej człowiek staje w sytuacji wyboru, który – w jego odczuciu lub w opinii otoczenia – niestety go przerasta. Dotyczy to zarówno dziecka, które dopiero poznaje siebie i odkrywa świat społeczny; jak też nastolatka, który poznaje świat społeczny jako terytorium zaspokajania oso-

bistych potrzeb i budowania osobistego systemu wartości; jak wreszcie człowieka dorosłego, który spostrzega zmienność świata społecznego oraz doświadcza zmian społecznych, jako zagrożenia dla dotychczas występujących możliwości zaspokajania własnych potrzeb w zgodzie z osobistym systemem wartości.

W tym kontekście zorganizowana konferencja miała na celu:

- prezentację nowych koncepcji teoretycznych, wyjaśniających istotę radzenia sobie z wyzwaniami życia;
- przedstawienie wyników prac badawczych nad wyżej wymienionym problemem;
- dzielenie się doświadczeniami praktycznymi w pomaganiu osobom doświadczającym poczucia zagubienia i reagującym dysfunkcjonalnie;
- a w konsekwencji umożliwienie wszechstronnej refleksji nad zjawiskiem odnajdywania swojego miejsca i drogi w życiu.

Konferencja miała charakter interdyscyplinarny, więc do udziału w niej zaproszono teoretyków i praktyków z zakresu psychologii, pedagogiki, socjologii, filozofii oraz nauk medycznych.

W skład Komitetu Naukowego Konferencji weszły następujące osoby:

- Prof. dr hab. Zbigniew B. Gaś (WSEI) – przewodniczący
- Ks. prof. dr Marek Dziewiecki (Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego)
- Prof. dr hab. Mirosław Jarosz (WSEI)
- Prof. dr hab. Mariusz Jędrzejko (SGGW, Mazowieckie Centrum Profilaktyki Uzależnień)
- Dr hab. Wiesław Kowalski (WSEI)
- Prof. dr hab. Lidia Łysiuk (WSEI)
- Prof. dr hab. Marta Makara-Studzińska (Uniwersytet Medyczny w Lublinie)
- Prof. dr hab. Barbara Pilecka (Uniwersytet Jagielloński)
- Prof. dr hab. Kazimierz Popielski (WSEI)
- Prof. dr hab. Mieczysław Radochoński (Uniwersytet Rzeszowski)
- Prof. dr hab. Maria Ryś (Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego)
- Prof. dr hab. Józef Stachyra (UMCS)
- Prof. dr hab. Dorota Turska (UMCS)
- Prof. dr hab. Wioletta Tuszyńska-Bogucka (UMCS)

Komitet Organizacyjny Konferencji tworzyło sześć osób: dr Robert Porzak (przewodniczący), dr Wiesław Poleszak (zastępca przewodniczącego), dr Jacek Łukasiewicz (członek), dr Marta Pawelec (członek), mgr Małgorzata Gonet (sekretarz) i mgr Monika Baryła-Matejczuk (sekretarz).

W efekcie nadesłanych zgłoszeń konferencja przyjęła formę dwóch sesji plenarnych (po jednej każdego dnia), ośmiu sesji tematycznych, sesji studenckiej oraz sesji warsztatów tematycznych.

Sesje plenarne

Pierwsza sesja plenarna nosiła tytuł ***W poszukiwaniu autorytetu: aby się nie zagubić***. W jej ramach pojawiło się pięć wykładów profesorskich, reprezentujących różne dyscypliny naukowe. Problem poszukiwania autorytetów rozpatrywano z perspektywy antropologii, gdzie prof. dr hab. Aleksander Posacki (Akademia Ignatianum w Krakowie) prowadził diagnozę człowieka rozdwojonego, człowieka między dobrem a złem. Następnie prof. dr Marek Dziewiecki z Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego przedstawił problemy osób poszukujących Boga w zmieniającym się świecie. Prof. dr hab. Robert T. Ptaszek (Katolicki Uniwersytet Lubelski) zaprezentował, co filozofia może wnieść w życie współczesnego człowieka, aby pomóc mu odnaleźć swoją drogę w świecie. Ostatnie dwa wykłady dotyczyły poszukiwania celu i sensu życia. Pierwszy z nich skupił się na szerszej perspektywie, a mianowicie odkrywaniu sensu własnego istnienia. Zadania tego podjął się prof. dr hab. Kazimierz Popielski z Wyższej Szkoły Ekonomii i Innowacji w Lublinie. Drugi wykład wygłosił prof. dr hab. Zbigniew B. Gaś, a dotyczył on poszukiwań celów życiowych i autorytetów u młodych ludzi na progu dorosłości.

Druga sesja plenarna pt. ***Dylematy autorytetów: trudności i poszukiwanie rozwiązań*** obejmowała sześć kolejnych wykładów profesorskich. Dotyczyły one problemów pełnienia różnych ról społecznych niezmiennie istotnych dla rozwoju dzieci i młodzieży. Prof. dr hab. Maria Ryś (UKSW) przedstawiła najistotniejsze problemy rodziny w zmieniającym się świecie. Kontynuacją tego wątku, ale już z perspektywy roli rodzica, zajęła się prof. dr hab. Wioletta Tuszyńska-Bogucka (UMCS). Zadania księdza, funkcjonującego w zmieniającym się świecie, jego trudności i wyzwania w pełnieniu swej roli społecznej – przedstawił prof. dr hab. Marian Z. Stepulak. Wyzwania stojące przed innymi ważnymi rolami społecznymi – nauczyciela, lekarza i polityka, przedstawili kolejno prof. dr hab. Dorota Tur-ska (UMCS), prof. dr hab. Mirosław Jarosz i prof. dr hab. Bożydar Ł. Kaczmarek.

Sesje tematyczne

Pierwszego dnia konferencji odbyło się trzydzieści jeden wystąpień w ramach czterech sesji tematycznych. Pogrupowano je w następujące bloki:

- Nastolatek – oko w oko z wyzwaniami świata;
- W poszukiwaniu drogi na progu dorosłości;
- Aktywni i twórczy od pełni życia do jego schyłku;
- Budowanie drogowskazów.

Kolejne trzydzieści trzy wystąpienia znalazły swoje miejsca w drugim dniu konferencji. Zostały one pogrupowane w następujące sesje tematyczne:

- Rodzina: dylematy i rozwiązania;

- Rówieśnicy: dylematy i rozwiązania;
- Społeczeństwo: obok a nawet przeciw;
- W poszukiwaniu lepszego życia.

Sesja warsztatów tematycznych

Na zakończenia pierwszego dnia konferencyjnego zrealizowano sześć warsztatów tematycznych. Stanowiły one przykłady przenoszenia wiedzy akademickiej do praktyki zawodowej. Ich tematyka dotyczyła szerokiego spektrum problemów. Począwszy od wypalenia zawodowego, poprzez problem radzenia sobie z kryzysami rozwojowymi i kryzysami wywołanymi poprzez przemoc ze strony innych, aż do sposobów wspierania sportowców i dzieci korzystających z mediów. Odłącznym tematem było wykorzystanie pakietu statystycznego SPSS w codziennej praktyce psychologicznej.

Sesje studenckie

Tradycją konferencji organizowanych przez Wydział Pedagogiki i Psychologii WSEI jest organizowanie sesji studenckiej, w ramach której kandydaci na naukowców mają szansę szlifować swoje umiejętności badawcze. W trakcie konferencji *Człowiek na rozdrożu w zmieniającym się świecie* również przewidziano miejsce na dwie sesje studenckie. Pierwsza dotyczyła *Uwikłania w szantaż emocjonalny*, natomiast druga – *Różnych wymiarów życia człowieka*. Łącznie w obu sesjach znalazło się siedemnaście wystąpień studentów z różnych uczelni.