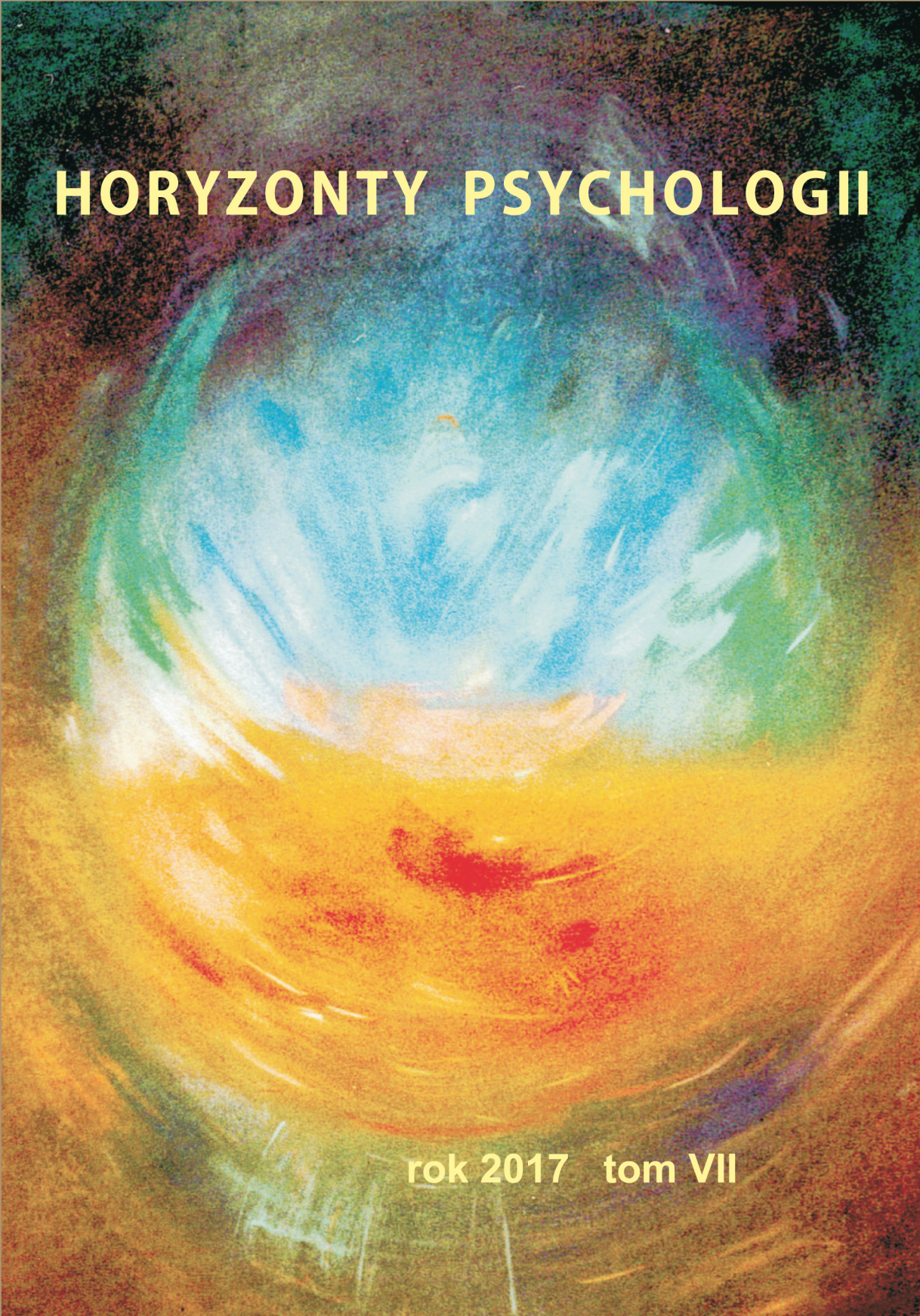


An abstract painting of a face, rendered in a style reminiscent of Vincent van Gogh's 'Olympia' or 'Self-Portrait with Bandaged Ear'. The face is composed of swirling, textured brushstrokes in shades of blue, green, yellow, and red. The eyes are closed, and the mouth is a simple, curved line. The background is a dark, mottled green and blue. The overall effect is one of intense emotion and psychological depth.

HORYZONTY PSYCHOLOGII

rok 2017 tom VII

**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, Bożydar Ł. Kaczmarek, Lidia Łysiuk,
Wiesław P. Poleszak (Sekretarz/Secretary to the Editorial Board),
Marian Z. Stepulak, Wioleta Tuszyńska-Bogucka,
Czesław Walesa (Redaktor Naczelny/Editor-in-chief)

Redaktor główny / Editor in chief:

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:

Danuta Biernat-Borecka (Uniwersytet Wrocławski)
Devin Fore (University of Princeton, USA)
Janna Głozman (Moskiewski Uniwersytet im. Łomonosowa, Rosja)
Harold Hall (Pacific Institute for the Study of Conflict and Aggression
Kamuela, Hawaje, USA)
Yuri Karandashev (Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach)
Maria Kielar-Turska (Akademia Ignatianum w Krakowie)
Marta Makara-Studzińska (Uniwersytet Medyczny w Lublinie)
Eugenia Mandal (Uniwersytet Śląski)
Rafał Ohme (Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej)
Leonid Pergamenszyk (Wydział Psychologii Uniwersytet w Mińsku, Białoruś)
Maria Ryś (Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego)
Rosemary Sage (London University, Wielka Brytania)
Małgorzata Szepietowska (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie)

Recenzenci / Reviewers:

prof. Małgorzata Tatala, prof. Maria Czerwińska-Jasiewicz,
dr Henryk Jarosiewicz, dr Beata Zarzycka,
dr Maria Mańkowska, dr Beata Wijnachnio, dr Wojciech Ożarowski,
prof. Tatiana V. Senko, prof. Wanda Zagórska, prof. Anna Manek,
prof. dr hab. Adam Biela, prof. Henryk Gasiul, prof. Stanisława Steuden,
prof. dr hab. Dorota Czyżowska, prof. dr hab. Hanna Liberska,
dr Joanna Kossewska, dr Zbigniew Łoś

HORYZONTY PSYCHOLOGII

THE HORIZONS OF PSYCHOLOGY

Rok 2017 ◀▶ Tom VII
Year 2017 ◀▶ Volume VII

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

Horyzonty Psychologii
The Horizons of Psychology

Rok 2017 ◀▶ Tom VII
Year 2017 ◀▶ Volume VII

© 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

Projekt okładki / Cover designer:
Jadwiga Szmidt, Marek Szczodrak, Anna Konieczna

Konsultacja językowa / Language consult:
Karolina Wałachowska

Printed in Poland
Innovatio Press Wydawnictwo Naukowe
Wyższej Szkoły Ekonomii i Innowacji w Lublinie
20-209 Lublin, ul. Projektowa 4
tel. +48 81 749 17 11, fax tel. +48 81 749 32 13
horyzontypsychologii@wydawnictwo.wsei.lublin.pl
www.wsei.lublin.pl

Nakład: 100 egzemplarzy

ISSN: 2083-5248

Spis treści

ARTYKUŁY NAUKOWE

Bożydar L. J. Kaczmarek, Marcin Stencel, Jacek Łukasiewicz	
Mathematical reasoning and the form of a task	
Matematyczne rozumowanie a forma zadania	7
Małgorzata Tatała, Czesław Walesa	
Development of prayer in children	
Rozwój modlitwy u dzieci	19
Ryszard Stachowski	
(Nie)zapomniana frenologia	
(Non)forgotten phrenology.	33
Czesław Walesa	
Podstawowe zasady religijności u młodzieży (studium psychologiczne)	
Basic principles of religiosity in youth (psychological study)	57
Ludwika Wojciechowska	
Postawy i działania generatywne na tle dorosłych okresów życia	
Generative attitudes and actions on the background of adult periods of life	87
Małgorzata Tatała, Czesław Walesa	
Przestrzeń semantyczna symbolu krzyża i Biblii u młodzieży	
Sematic space of the symbols of the cross and the Bible in youth	109
Tomasz Niemirowski	
O naturze rozwoju moralnego	
On the nature of moral development	123
Dariusz Kuncewicz, Edyta Nogaj	
Motywy użalania się nad sobą	
Self-pity motives	137

SPRAWOZDANIE

Uroczystość Jubileuszowa w Wyższej Szkole Ekonomii i Innowacji w Lublinie	151
--	-----

W związku ze zmianą profilu czasopisma *Horyzonty Psychologii*, serdecznie dziękujemy osobom zaangażowanym w tworzenie czasopisma, szczególnie autorom artykułów, za dotychczasową współpracę w kształtowaniu twórczej rzeczywistości naukowej w dziedzinie psychologii. Jednocześnie życzymy dalszych sukcesów naukowych.

*Redaktor naczelny i sekretarz
prof. dr hab. Czesław Walesa i dr Wiesław Poleszak*

Bożydar L. J. Kaczmarek, Marcin Stencel, Jacek Łukasiewicz
University of Economics and Innovation in Lublin, Poland

Mathematical reasoning and the form of a task

Matematyczne rozumowanie a forma zadania

Summary

Poor achievement in teaching mathematics is of great concern for educators all over the world. One of the main reasons of difficulties is the abstract nature of most mathematics tasks. To make them more similar to real-life situations, they are often presented in a descriptive way. It was found, however, that the wording of such problems might create additional difficulties. Therefore, it is imperative to teach mathematics using everyday language in familiar practical context.

In the present study two variations of mathematics tasks were examined: one in a traditional algebraic form and the other depicting a well-known everyday situation. It was found that even poor achievers were able to solve problems of the second type. It was concluded that the use of situations which are connected with real-life experiences facilitates solving of math problems considered to be too difficult in their traditional form. It also indicates that people make inferences based on prior knowledge about similarly structured situations in their reasoning.

Streszczenie

Słabe wyniki w nauczaniu matematyki stanowią zasadniczy problem edukacji na całym świecie. Jednym z tego powodów jest abstrakcyjny charakter większości zadań matematycznych. Zadania te przedstawia się często w formie opisowej, by przybliżyć ich treść do sytuacji z życia codziennego. Okazuje się jednak, że stwarza to uczniom dodatkowe trudności. Dlatego należy opisywać zadania matematyczne zarówno prostym zrozumiałym językiem, jak i przedstawiać je w oparciu o dobrze znane życiowe zdarzenia. W niniejszym badaniu wykorzystano dwa warianty zadań matematycznych: jedno podane w tradycyjnej algebraicznej formie i drugie w formie opisującej dobrze znane codzienne sytuacje. Stwierdzono, że nawet słabi uczniowie potrafili rozwiązać zadania drugiego typu. Upoważnia to do stwierdzenia, że przedstawianie sytuacji, wiążących się ściśle z codziennym życiem i odnoszących się bezpośrednio do wcześniejszych doświadczeń ucznia, umożliwia rozwiązanie zdania, które w tradycyjnej formie wydawało się zbyt trudne. Wskazuje to jednocześnie, że w naszym rozumowaniu wykorzystujemy nasze dotychczasowe doświadczenia, związane z zaistniałą sytuacją.

Keywords: mathematics tasks, algebraic form, thematic form, former experience, reasoning schemas

Słowa kluczowe: zadania matematyczne, forma algebraiczna, forma tematyczna, dotychczasowe doświadczenie, schematy rozumowania

This research was supported by an Internal Grant of the University of Economics and Innovation in Lublin, Poland

Correspondence concerning this article should be addressed to Bożydar L.J. Kaczmarek, University of Economics and Innovation, ul. Projektowa 4, 20-209 Lublin, Poland.

E-mail: bozydarlj@gmail.com

Introduction

We all like stories, which finds its reflection in the popularity of gossips. Children also show natural interest in tales, and keep asking their parents to tell them a beloved fairytale over and over again. It is worthy to point out that in old cultures all the knowledge was passed to next generation in the stories and sagas. In fact narratives are a natural mode of our mind, most significant being the story of our own life. It can be observed in the case of patients in whom the brain damage resulted in disturbances of their autobiographic memory, which in consequence led to the loss of the feeling of self (Pąchalska et al., 2011). Another important feature of narrative abilities is creating a coherent picture of the surrounding world (Gazzaniga, 2011).

Beside narrative way of processing information Bruner (1986) distinguished the paradigmatic mode. Such a mode of reasoning is closely connected with formal logics and abstract reasoning. Yet, the ability of abstract reasoning such as solving logical arguments both deductive and inductive is not an inborn capacity, but we must learn it at school. Piaget (1972) presumed that adolescents at the age 11-plus acquire capacity for abstraction, i.e. they reach the formal operational stage. According to Piaget they are able to use symbols related to abstract concepts, formulate hypotheses, and to consider possibilities of problem solving. Piaget believed also that at that stage children became able to evaluate logical validity of verbal propositions without making reference to real-world circumstances.

Nonetheless, studies of Dasen (1994) revealed that only one-third of adults reach the formal operational stage, while Keating (1979) found that 40–60% of college students fail at formal operation tasks (see also McLeod, 2015). It is worth pointing out that Piaget based his theory on observations of middle class children who as a rule are given a proper school education, besides their parents take great care to develop their intellectual abilities.

Inability to solve formal operation tasks was also noted in field experiments performed by Vygotsky and Luria (Luria 1979). The study found that inhabitants of nomad camps of Uzbekistan and Khirgizia in Central Asia refused to solve syllogisms and other abstract problems. Their reasoning was based on their everyday

life experiences. Hence, they were ready to discuss the syllogisms drawn from their practical experience, but not those which included unfamiliar situations. Moreover, they tended to treat each of its constituent phrase a separate statement. When asked to classify the object presented to them they took into account the relations between those objects occurring in the real life situations and not logical categories. Those of them, however, who undertook school education were able to accomplish such tasks.

Similar difficulties are as a rule observed in solving mathematics tasks. It is of great concern for educators since such tasks are applied in mathematics learning at all educational levels. Some authors are inclined to classify such difficulties as dyscalculia, and link them to brain dysfunctions, the abnormal activity of neurons in the intraparietal sulcus (IPS) in particular. The area believed to be a significant part of neural network supporting arithmetic (Butterworth and Walsh, 2011). It should be stressed, however, that difficulties in learning mathematics are of various origin. As Shalev (2004) puts it: "The etiology of developmental dyscalculia is most probably multifactorial, including genetic predispositions, environmental deprivation, poor teaching, classroom diversity, untested curricula, mathematical anxiety, and neurological deficits." (766). In fact, other than neurological factors tend to be more frequent.

Numerous studies focused on strategies used by students to solve word problems and attempted to identify difficulties encountered by students as they work through them (Newman, 1977; Schwarzkopf, 2007; Gunbas, 2015). Other studies concentrated on difficulties in reading comprehension, which might be a cause of an inability to solve a given problem (Gerofsky, 1996; Vilenius-Tuohimaa et al., 2008, Cooper and Harries, 2005). Less attention, however, was devoted to the form of such problems. It is also highly conceivable that of reasons of the reasons provoking difficulties with solving mathematics problems, and equations in particular, is the abstract form of such tasks. They are not only abstract but lack any connections with real life situations, and consequently are of no interest to young people. After all why should anyone be interested in finding out how much time it will take an abstract train to move from point A to point B (see also Williams, 2015). As pointed out by Palm (2006) it is important to ensure concordance between mathematics tasks and out-of-school real situations, and it creates a need for developing a more realistic word problems. The author further stresses the need for fidelity of the simulations used for that purpose stating that the chance of taking place and realism of described situations should be taken into account. It corresponds to the idea of authenticity introduced by Archbald and Newmann (1988). Yet, the concordance between events described in a given mathematics task and the out-of-school situation appears to be not sufficient for the student to be able to solve it.

Taking into account the developmental stage and tasks emulating real life situations are not the whole story. Of equal significance is the language a problem is

couched in. A quite common difficulty encountered by students appears to be complex wording of mathematics problems. Acosta-Tello (2010) sums up his research on the topic in the following way: “It appears we ask students to apply mathematical skills they have not mastered; it appears we ask these students to apply these skills by deciphering language they don’t comprehend” (p. 25).

Certainly, a necessity to cope with difficult terms may create problems leading to controversial results of studies concerned with mathematics learning. Thus, Kaminski et al. (2008) report that learning based on single abstract examples results in better knowledge transfer than learning based on multiple concrete examples. However, Jones (2009) points out two significant shortcomings of Kaminski’s experiment. First, the transfer concerned immediate and prompted effects, second, simple instructions given to participants differed from precise yet often complex instructions given by the teacher in a classroom setting.

The original “experiment” of Kaminski et al. was replicated, extended and evaluated by De Bock et al. (2011). The important conclusion of their study is that “... the Kaminski et al. (2008) study does not provide strong empirical evidence that the participants in the abstract learning condition actually learned the abstract concept of group instead of just memorizing and mapping symbols and combination rules” (p. 115). Learning by simply memorizing a set of technical rules and procedures without understanding their underlying principles is a basic problem with science teaching, and not only mathematics. It has induced educators to encase the mathematical problems in words. As mentioned above, it often does not bring the expected improvement of understanding abstract concepts, despite attempts to encase the problem in language that is accessible and comprehensible to the student readers. It is greatly plausible, however, that it is not only wording but also the situations described there that may create difficulties. It may be best exemplified with the two forms of the Wason Selection Task. In the original Wason Task (1966) a subject is presented four cards, all of which have a letter on one side and a number on the other side. The subject can see the four facing sides as follows A D 4 and 7. The examiner explains that following rule applies to these four cards: “If a card has a vowel on one side, then it has an even number on the other side”. The task of a subject is to decide which card or cards need to be turned over to find out if the rule is true or false. A vast majority of the participants selected either card A alone or card A and 4, while the correct choice of cards A and 7 was done only by 10 per cent. A has to have an even number on the reverse and card 7 should not have the a vowel. At the same time, card 4 gives no answer if the rule is falsified since the card with an even number may have either a vowel or a consonant.

It was further noted that a thematic version of the selection task not only enables people to give correct answers, but they as a rule find the task quite easy. Griggs and Cox (1982) used the following version of the task: “On this task imagine that you are a police officer on duty. It is your job to ensure that people conform to certain rules. The cards in front of you have information about four people

sitting at a table. On the one side of a card is a person's age, and on the other side is what the person is drinking. Here is a rule: IF A PERSON IS DRINKING BEER, THEN THE PERSON MUST BE OVER 19 YEARS OF AGE. Select the card or cards that you definitely need to turn over to determine whether or not the people are violating the rule" (p. 415). The subjects were presented with four cards labelled respectively: drinking a beer, drinking a coke, 16 years of age, and 22 years of age.

The authors explain their findings in terms of a memory-cueing hypothesis, which assumes that recalling past experience with the content of a given problem enables the subjects to solve it. Interestingly, similar explanation was offered by Wason (1977) himself. He stated with some regret that "the critical appreciation of falsification is aroused, not by invoking a calculus, but by assimilation to more mundane experience" (p. 132). It confirms the assumption that both comprehension of the wording and content connected with their former experience helps students to solve the problem they are confronted with.

Bearing this all in mind we decided to unravel the question if couching the equations in everyday language depicting well know situations will enable the examined students to solve the problem they might not be able to solve when it is given in a traditional algebraic form.

Method and procedure

Participants

The study included 152 students of a grammar school at the age of 13,71 girls (46.7%) and 81 boys (53.3%). As mentioned above, it is the age when according to Piaget (1972) youngsters have already acquired an ability to perform the formal operation tasks.

Materials

Two variations of mathematics tasks were used: one in a traditional algebraic form and another in a form describing an everyday situation. Here is an example of the two forms of one of the tasks: (1) Solve the equation: $x = 12 - (12 \times \frac{1}{4})$. How much is x ? (2) thematic form: The sale price of a jacket is a quarter of the original price of 12 pounds. What is the sale price of the jacket? Naturally, the right answer is 9 pounds. We wanted to find out if the form of a given problem will enable the students to solve it. In order to find the answer to it we put two hypothesis:

- A problem coached in the traditional algebraic form creates difficulties with solving it.
- The thematic form of it makes possible solving the problem.

Mathematics marks of a particular student from the last semester were also taken into account. Mean mark was 3.161 with standard deviation 0.994 (for details see tab. 1).

Table 1. Statistical characteristics of mathematics marks in the examined group

		Mean mathematics mark
N		152
Mean		3.161
Mean standard error		.0807
Median		3.000
Mode		3.0
Standard deviation		.9944
Variation		.989
Skewness		.451
Standard error of skewness		.197
Kurtosis		.556
Standard error of kurtosis		.391
Range		
Minimum		1.0
Maximum		6.0
Total		480.5

Procedure

Participants were presented with two test sheets. The first sheet contained seven equations given in an algebraic form, the second the same equations presented in the form of a word problem. At the initial stage they were asked to solve the equations and then they were given the word problems. An analysis of scores distribution in individual tasks was performed in accordance with the following rules. The mathematics problems were numbered from 1 to 7 both in the traditional and thematic forms. Wrong answers were scored as 1 and the right ones as 2. Hence, the total score is a sum of points gained in all versions of the problems both in the algebraic and thematic form.

Results

A statistical analysis of gathered data confirmed both hypotheses. Moreover, a significant correlation between the students' ability to solve the particular problem in an algebraic form and her/his school marks was noted. At the same time, the students with bad mark proved to be able to solve a given problem after it had been presented to them in a thematic form despite previous difficulties. The distribution of scores in individual tasks and the total score are presented in table 2.

Table 2. Distribution of scores in individual tasks

	M	Stan- -dard error	Median	Mode	SD	Vari- -tion	Skew- -ness	Skew- -ness stan- -dard error	Kurto- -sis	Stan- -dard error of kurtosis
Equation 1	1.855	.0286	1.855 ^a	2.0	.353	.125	-2.040	.197	2.189	.391
Narration 1	2.000	.000	. ^a	2.0	.000	.000		.197		.391
Equation 2	1.829	.0306	1. 29 ^a	2.0	.77	.143	-1.765	.197	1.129	.391
Narration 2	1.914	.0228	1.914a	2.0	.280	.079	-2.994	.197	7.055	.391
Equation 3	1.757	.0349	1.757 ^a	2,0	.4306	.185	-1.208	.197	-.549	.391
Narration 3	1.855	.0286	1.855 ^a	2.0	.353	.125	-2.040	.197	2.189	.391
Equation 4	1.553	.0405	1.553 ^a	2,0	.498	.249	-.214	.197	-1.981	.391
Narration 4	1.711	.0369	1.711 ^a	2.0	.455	.207	-.938	.197	-1.136	.391
Equation 5	1.184	.0315	1.184 ^a	1.0	.388	.151	1.646	.197	.717	.391
Narration 5	1.612	.0397	1.612 ^a	2.0	.488	.239	-.464	.197	-1.809	.391
Equation 6	1.289	.0369	1.289 ^a	1.0	.455	.207	.938	.197	-1.136	.391
Narration 6	1.849	.0292	1.849 ^a	2.0	.359	.129	-1.965	.197	1.888	.391
Equation 7	1.539	.0406	1.539 ^a	2.0	.500	.250	-.160	.197	-2.001	.391
Narration 7	1.961	.0158	1.961 ^a	2.0	.195	.038	-4.777	.197	21.101	.391
Equation _total	11.007	.1420	11242 ^a	12.0	1751	3.066	-.408	.197	-.771	.391
Narration _total	12.901	.1088	13.23 ^{3a}	14.0	1.341	1.798	-1.137	.197	.699	.391

^acalculated from grouped data

An analysis of the data presented in table 2 reveals that good answers were prevailing, which resulted in the negative distribution. The only exceptions were tasks 5 and 6, in the case of which the bad answers prevailed (Mode = 1). An analysis of the shape of the scores distribution with Shapiro-Wilk Test in all tasks revealed that it deviates significantly from the normal distribution.

Verification of hypotheses

Taking into account the skewness of the distribution of the scores as well as the fact that each participant was given two sets of tasks, it was decided to verify the first hypothesis with Wilcoxon test, which is intended for interdependent samples. The results are presented in tables 3.

Table 3. Statistics of ranks in Wilcoxon Test

		N	Mean rank	Sum of ranks
Narration 1 - Equation 1	Negative ranks	0	0.00	0.00
	Positive ranks	22	11.50	253.00
	Ties	130		
	Total	152		
Narration 2 - Equation 2	Negative ranks	3	10.00	30.00
	Positive ranks	16	10.00	160.00
	Ties	133		
	Total	152		
Narration 3 - Equation 3	Negative ranks	6	14.00	84.00
	Positive ranks	21	14.00	294.00
	Ties	125		
	Total	152		
Narration 4 - Equation 4	Negative ranks	9	21.50	193.50
	Positive ranks	33	21.50	709.50
	Ties	110		
	Total	152		
Narration 5 - Equation 5	Negative ranks	6	39.00	234.00
	Positive ranks	71	39.00	2769.00
	Ties	75		
	Total	152		
Narration 6 - Equation 6	Negative ranks	5	48.00	240.00
	Positive ranks	90	48.00	4320.00
	Ties	57		
	Total	152		
Narration 7 - Equation 7	Negative ranks	1	33.50	33.50
	Positive ranks	65	33.50	2177.50
	Ties	86		
	Total	152		
Narration _total - Equation _total	Negative ranks	3	22.00	66.00
	Positive ranks	129	67.53	8712.00
	Ties	20		
	Total	152		

The second hypothesis was also confirmed, since a significant correlation between mathematics grades and an ability to solve both equations and word problems was stated. It should be of no surprise that it is higher in the case of the equations. The results described are shown in table 4.

Table 4. Statistics of Wilcoxon Test in Z statistics value

	Narra- tion 1 – Equa- -tion 1	Narra- tion 2 – Equa- -tion 2	Narra- tion 3 – Equa- -tion 3	Narra- tion 4 – Equa- -tion 4	Narra- tion 5 – Equa-tion	Narra- tion 6 – Equa- -tion 6	Narra- tion 7 – Equa- -tion 7	Narra- tion total Equa- -tion total
Z	-4.690 ^b	2.982 ^b	-2.887 ^b	-3.703 ^b	-7.407 ^b	-8.721 ^b	-7.878 ^b	-9.913 ^b
Asympto- tic Signi- ficance (two-tailed)	0.001	0.001	0.004	0.001	0.01	0.001	0.001	0.001

^bOn the basis of negative ranks.

Conclusions

It might be of interest to note that mathematics tasks were already formulated in everyday language by Babylonian scholars. Moreover, they referred to common everyday situations. As Melville (1999) notes: “The Babylonians were strong believers in word problems. Apart from a few procedure texts for finding things like square roots, most Old Babylonian problems are couched in a language of measurement of everyday objects and activities. Students had to find lengths of canals dug, weights of stones, lengths of broken reeds, areas of fields, numbers of bricks used in a construction, and so on” (p. 1).

Our findings showed that equations formulated in everyday language and depicting ^{well} known situations beyond school proved to be easier for the examined students. It allows the conclusion that word problems can be used as a method to practice mathematical skills. It is imperative, however, to structure the word problems in accordance with the experience and linguistic competences of students (see also Archbald and Newmann, 1988; Palm, 2006). At the same time the authenticity of the described situation should be taken into account. Yet, Palm (2006, p. 42) points out that the tasks are not always like that. He states: “...The concern is that many of them are not ‘real’ simulations of out-of-school situations but merely ordinary school mathematics tasks ‘dressed up’ with an out-of-school figurative context. Due to their lack of realism they might have a negative impact on the construct validity of assessments that include such tasks as well as on students learning, attitudes and beliefs.”

An outstanding mathematician and physicist Poincare (1907) brings to the attention yet another significant factor that determines successful teaching of mathematics. He says: “I have already had occasion to insist on the place intuition should hold in the teaching of the mathematical sciences. Without it young minds could not make a beginning in the understanding of mathematics; they could not learn to love it and would see in it only a vain logomachy; above all, without intuition they would never become capable of applying mathematics” (p. 6) The educational practice, however, has shown that it is not a whole story, and Fischbein (2002) points out that a didactic strategy emphasizing the intuitive

components has proved to be ineffective in the same way as the formal axiomatic strategy. The author stresses the need of psychological and psycho-didactic investigation to produce more efficient programmes of mathematics education.

To sum up, the above described study confirms the significance of couching mathematics tasks into everyday easy to comprehend words. The appropriate wording, however, does not suffice for the ability to solve a given task by students. Hence, it is imperative to depict situations that are not only connected with real-life but bear on the former experience of the students. They must have a feeling that solving a given problem will be of use in their everyday life. Another plausible explanation of our findings is that in our reasoning we make inferences based on our prior knowledge about similarly structured situations. Cheng and Holyoak (1985, 1989) hypothesize that people use pragmatic reasoning schemas to solve a variety of logical problems. In order to test that assumption they used two types of the above mentioned Wason Test: the classic version and the version modified in accordance with the Permission Schema Production Rules they had elaborated. The rules run as follows:

1. If the action is to be taken, then the precondition *must* be satisfied.
2. If the action is not to be taken, then the precondition *need not* be satisfied.
3. If the precondition is satisfied, then the action *may* be taken.
4. If the precondition is not satisfied, then the action *must not* be taken (Cheng and Holyoak, 1985, p. 397).

Their study revealed that the subjects performed remarkably better with abstract permission problem (61% correct responses) than with the classic, arbitrary, card problem (only 19% correct response). The authors conclude that it is not concreteness of the task – as opposed to abstractness – that enables people to solve a given problem but the acquired cognitive schemas, which include a set of context-sensitive rules. Regardless of what explanation it boils down to the fact that we should draw on students' personal experience to make teaching mathematics more friendly and effective.

It is also worth pointing out that our other study performed with adults did not reveal clear cut differences in solving the mathematical tasks. Only in case of three last tasks significant differences between an ability to solve the algebraic equations and word problems was noted at quite high level ($p \leq 0.005$). Those tasks were the most difficult, which allows the conclusion that coaching the mathematical tasks as word problems might be helpful in such cases. It is also highly probable that adults – in contradistinction to the students – did not feel anxiety while performing the tasks, and, hence, they did not exhibit symptoms of a learned helplessness. As pointed out by Seligman (2006) most people who experience failures in accomplishing a given task acquire a feeling that they are no good at that sort of activity and in consequence do not try to solve even much easier problems than those given beforehand. Seligman also notes that it is possible to overcome that

feeling. Perhaps in adults it was time that passed from the school years; hence they do not feel anxiety.

References

- Acosta-Tello, E. (2010). Making mathematics word problems reliable measures of student mathematics abilities. *Journal of Mathematics Education*, 3(1), 15–26.
- Archbald, D. and Newmann, F. (1988). *Beyond standardized testing: assessing authentic academic achievement in the secondary school*, Reston, VA: National Association of Secondary School Principals.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge: Harvard University Press.
- Butterworth, B. and Walsh, V. (2011). Neural basis of mathematical cognition. *Current Biology*, 21(16) R618–R621.
- Cheng, P.W. and Holyoak, K.J. (1985). Pragmatic reasoning schemas. *Cognitive Psychology*, 17(4), 391–416.
- Cheng, P.W. and Holyoak, K.J. (1989). On the natural selection of reasoning theories. *Cognition*, 33, 285–313.
- Cooper, B. and Harries, T. (2005). Making sense of realistic word problems: Portraying working class “failure” on a division with remainder problem. *International Journal of Research & Method in Education*, 28, 147–169.
- Dasen, P. (1994). Culture and cognitive development from a Piagetian perspective. W: W. J. Lonner and. R.S. Malpass (red.), *Psychology and culture* (ss. 145–149). Boston: Allyn and Bacon.
- De Bock, D., Verschaffel, L., Van Dooren, W., Deprez, J. and Roelens, M. (2011). Abstract or concrete examples in learning mathematics? A replication and elaboration of Kaminski, Sloutsky, and Heckler’ study. *Journal for Research in Mathematics Education*, 42(2), 109–126.
- Fischbein, E. (2002). *Intuition in science and mathematics*. Dordrecht: Kluwer.
- Gazzaniga, M.S. (2011). *Who’s in charge?: Free will and the science of the brain* (1st ed.). New York: Ecco. ISBN 978-0-06-190610-7.
- Gerofsky, S. (1996). A linguistic and narrative view of word problems in mathematics education. *For the Learning of Mathematics*, 16, (2), 36–45.
- Griggs, R.A. and Cox, J.R. (1982). The elusive thematic-materials effect in Wason’s selection task. *British Journal of Psychology*, 73, 407–420.
- Gunbas, N. (2015). Students’ mathematics word problem-solving achievement in a computer-based story. *Journal of Computer Assisted Learning*, 31, 78–95, doi: 10.1111/jcal.12067
- Jones, M.G. (2009). Examining surface features in context. *Journal for Research in Mathematics Education*, 40, 94–96.

- Kaminski, J.A., Sloutsky, V.M., and Heckler, A.F. (2008). The advantage of abstract examples in learning math. *Science*, 320, 454–455.
- Keating, D. (1979). Adolescent thinking. W: J. Adelson (red.), *Handbook of adolescent psychology* (ss. 211–246). New York: Wiley.
- Luria, A.R. (1979). *The making of mind. A personal account of Soviet psychology*. Cambridge: Harvard University Press.
- McLeod, S. A. (2015). *Jean Piaget*. Retrieved from www.simplypsychology.org/piaget.html.
- Melville, D.J. (1999). Old Babylonian mathematics. Retrieved from <http://it.stlawu.edu/~dmelvill/mesomath>.
- Newman, M. (1977). An analysis of sixth-grade pupils errors on written mathematical tasks, *Research in Mathematics Education in Australia* 1, 239–258.
- Palm, T. (2006). Word problems as simulations of real-world situations: a proposed framework, *For the Learning of Mathematics*, 26(1), 42–47.
- Pachalska, M., MacQueen, B.D., Kaczmarek, B.L.J., Wilk-Franczuk, M. and Herman-Sucharska, I. (2011). A case of “Borrowed Identity Syndrome” after severe traumatic brain injury. *Medical Science Monitor*, 17(1), 18–28.
- Piaget, J. (1972). *The Psychology of intelligence*. Totowa: Littlefield.
- Poincare, H. (1907). Intuition and logic in mathematics. Retrieved from http://www-history.mcs.st-andrews.ac.uk/Extras/Poincare_Intuition.html.
- Schwarzkopf, R. (2007). Elementary modeling in mathematics lessons: The interplay between Real-world knowledge and mathematics structures. W: W. Blum, P.L. Galbraith, H-W. Henn & M. Niss (red.), *Modelling and applications in mathematics education: The 14th ICMI study* (ss. 209–216). New York: Springer.
- Shalev, R.S. (2004.) Developmental dyscalculia. *Journal of Child Neurology* 19, 765–71.
- Seligman, M.E.P. (2006). *Learned optimism*. New York: Vintage Books.
- Vilenius-Tuohimaa, P.M., Aunola, K., Nurmi, J-E. (2008). The association between mathematical word problems and reading comprehension. *Educational Psychology*, 28, 409–426.
- Wason, P. (1966). Reasoning. W: B.M. Foss (red.), *New Horizons in Psychology*, Vol. 1, (ss. 135–151). Harmondsworth: Penguin.
- Wason, P.C. (1977). The theory of formal operations: A critique. W: B. Gerber (red.), *Piaget and knowing* (ss. 119–135). London : Routledge and Kegan Paul.
- Williams, J. (2015). Alienation in mathematics education: critique and development of neo-Vygotskian perspectives. *Educational Studies in Mathematics*, 1-15, doi: 10.1007/s10649-015-9659-2.

Małgorzata Tatala
Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

Czesław Walesa
Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji w Lublinie

Development of prayer in children

Rozwój modlitwy u dzieci

Summary

The present study was designed to address the following research question: how does the development of prayer happen in childhood? The study presents specificity of prayer from infancy to late childhood. At every stage, prayer takes on a different form, however, the same characteristics can appear in neighboring or more distant phases. Features of more mature religiosity can disappear temporarily or permanently. Nonetheless, the development of prayer is not sudden, but continuous and smooth. The same form of prayer sometimes occurs in different development periods and its new manifestations are formed in a specific period. Sometimes one form of prayer is maintained while new ones are being created.

Streszczenie

Prezentowany artykuł stanowi próbę udzielenia odpowiedzi na pytanie: jak przebiega rozwój modlitwy dziecka? W pracy przedstawiono rozwój modlitwy od okresu niemowlęcego do późnego dzieciństwa. Na każdym etapie modlitwa przyjmuje inną formę, jednak te same cechy mogą pojawiać się w sąsiednich lub bardziej odległych fazach. Cechy oznaczające bardziej dojrzałą religijność mogą zaniknąć czasowo, jak i na stałe. Niemniej jednak rozwój modlitwy nie jest nagły, ale stopniowy i występuje w sposób płynny. Ta sama forma modlitwy niekiedy występuje w różnych okresach rozwojowych, jak również kształtują się nowe jej przejawy, specyficzne dla danego okresu.

Keywords: development of prayer, infancy, early (2-3), middle (3-6), late (7-11/12) childhood

Słowa kluczowe: rozwój, rozwój modlitwy, okres niemowlęcy, wczesne dzieciństwo (2-3 r.ż.), średnie dzieciństwo (3-6), późne dzieciństwo (7-11/12)

Introduction

The issue of religiosity awakens constantly greater interest among researchers. In the framework of this research, the issue of prayer is also undertaken in this field. It comprises the subject of interest for many academic disciplines. Prayer, being a complex phenomenon, includes many aspects (Kulpaczyński, Tatala, 2000; Spilka, Ladd, 2013; Kostrubiec-Wojtachnio, Tatala, 2014; Walesa, 2016; Rydz, Walesa, Tatala, 2017; Zarzycka, 2017).

Prayer takes place in the contact of the personal relationship between man and God. This dialogue is a religious act by nature, however, it is based on psychological conditionings, which are different at particular levels of human development. This is why psychology created its own definition of prayer. On the one hand, the activity of a dynamic human spirit is included, as well as its maturity and sacrum. Nonetheless, on the other, prayer is interpreted as an escape from the real world (Tatala, 2002).

Developmental psychology distinguishes within a person's ontogenesis several periods of religious development. Prayer is regarded as a component of religiosity. In the development of a positive relationship with God, people progress from the pre-religious period (up to about 15 months of age), through the period of first manifestations of religiosity (2–3 years of age), the period of so called magical religiosity (from 3.5 to 6.5 years of age) and authoritarian-legal religiosity (from about 7 to 11 years of age) (Walesa, 2005, p. 137–280).

Although at each of these stages prayer assumes a slightly different form, the same aspects of prayer may occur in several neighboring, or at even more distant developmental periods. Features indicating more mature religiosity may disappear temporarily or even permanently. However, the development of prayer does not happen during a sudden transformation from one form to another. It is a gradual and unstable process. Sometimes, one form of prayer is still retained, while others are just beginning to develop. Child prayer is expressed through mental processes e.g. cognition, action. Sometimes mental states are also present, for instance happiness, sorrow, hope, trust (Walesa, Tatala, Rydz, 2017).

This study is an attempt to answer the question of how prayer develops in children according to age, as well as determines which psychological factors favor this development and which hinder it. In order to respond to a research problem stated in this way, we are going to analyze the development of prayer from infancy to late childhood.

Prerequisites of prayer at infancy

It is characteristic that as an infant, the child relates to its environment by means of ostensive communication. It involves paying attention to objects in the environment and distinguishing them by means of gestures¹. Through gestures, the child distinguishes the objects and events in the world surrounding it. For example, a clenched fist put to the child's ear represents the situation of making a phone call (Vasta, Haith, Miller, 1992). Gestures are used by the child in the communication process and fulfill a significant role in the development of its language. For instance, a general excitation of a baby, its increased mobility signifies longing for attention. The hands stretched out to the mother is the first, clear sign of the need for contact. At about 12 months of age, the child starts to link gestures with words. This is called labeling objects and events with gestures, and precedes labeling them with words (Kielar-Turska, Bialecka-Pikul, 2000). On the basis of communication through the use of gestures, the first basic schemes of bonding with God are formed in the child, for example, the gesture of joined hands signifies praying (Walesa, 2005, p. 130–132).

Gestures are accompanied by a wealth of mimicry, as well as imitating the behavior of adults. The child copies some activities performed by people from its environment. Not only can it mimic the behavior of adults, but also imitate their mimicry and manners. At first, the child performs gestures involuntarily, inaccurately, selectively, and as it develops, its gestures are more and more conscious and accurate. Taking “first steps” in prayer development is also based on the mechanism of such natural imitation. The child's mimicry expresses their feelings towards other people. Moreover, to some extent, involvement in “religious experiences” are revealed. Walesa points out two types of behaviors which are a form of preparation for religious relationship. These are the ability to concentrate on religious symbols and performative behaviors, which include single gestures and active participation in both prayer and singing with adults.

In the discussed period of its life, the child reveals quasi-religious types of behavior, among which there are several cognitive responses. For example, when the parents ask the child: “Where is God?”², an infant as young as 8 months of age directs its eyes to a picture, cross, figure, etc., or points at one of these with its hand. It has been noticed that some infants exhibit a change of expression during eye contact with the devotional objects in the house. A slightly older baby (of 9–10 months) responds to the request: “Do amen” by joining their hands in an awkward way, while a child of 11–12 months can sometimes utter the word

¹ Among these are indicating and representing gestures. The indicating gestures occur between the 9th and 13th month of the child's life and refer to orientation in the world of objects. The representing gestures begin to form from at about 14 months of age.

² The presented accounts of children come from participative observation and their mothers' diaries. The empirical material was presented as examples of research experience.

“amen”. The infant’s active speech consists of merely several two-syllable words. It includes the names of a few persons from the child’s environment, objects, parts of the body. In families where religious life is regarded as significant, the child’s language is supplemented by religious words of easy articulation, such as “God”, “bye-bye, God”, and the child usually deforms the uttered words (Walesa, Tatala, Rydz, 2017).

It can be stated that actual prayer is just beginning to develop in the period under discussion, although, according to Walesa (2005), the infant’s conditioned reflex response, which indicates the religious symbol at the word “God” can be perceived and interpreted as a certain kind of concentration and solemnity, typical of praying adults.

Even though in some infants quasi-religious kinds of behavior are absent, this does not prevent the development of their faith when they get older. Nevertheless, training the child in praying from the first months of its life is a significant departure for the formation of more and more mature prayer. Moreover, the influence of both faith and attitude of the parents on forming the ability to pray is worth noticing. First and foremost, prayer concerns only the parents, whereas the child takes part in it only by participating in the life of adults (Walesa, Tatala, Rydz, 2017).

Development of prayer in the early childhood

Between the first and second year of life, the child’s proper speech develops. Understanding speech comes a few months earlier than using it (Walesa, 2005). The child communicates with others by means of establishing verbal contact with them. The fact that the child has already mastered the skill of using the language makes him more susceptible to influence, i.e. the child obeys requests and orders. This makes it easier to manage them and form desirable behavioral habits.

A two-year old uses words without great precision, deforming them phonetically. Initially, their messages are holophrases (one-word utterances). Next, the child starts to create two-word structures, without applying grammatical rules (e.g. *Mum, dolly*, meaning: *Mum, I want a doll*). At this age, the expressive and impressive functions of speech dominate the development (expressing experiences and emotions, as well as influencing the listener, or the environment) (cf. Kiełar-Turska, Białecka-Pikul, 2000).

A two-year old, having mastered the most basic vocabulary and some syntax, repeats short prayers after the mother. Although they do not understand the meaning, they comprehend the general sense of it. The example, prayer in this phase is making the sign of the cross, as a combination of gesture and words occurs. It is also a direct continuation of hands folding and saying the word “Amen” (Walesa, 2005).

A three-year old usually pronounces words without phonetic deformations and builds sentences in compliance with grammatical rules. On average, they contain 3–4 words, though sometimes syntactic structures of several elements can also occur. By the end of the 3rd year of life, the child's vocabulary has already been differentiated into parts of speech (nouns, verbs, adjectives, etc.), which reflect various categories of reality. The utterances are of strong emotional coloring. At the beginning of pre-school age, the child can already construct all types of sentences (simple and complex sentences, declaratives, interrogatives, imperatives), in the native language, in accordance with grammatical rules.

In the period under discussion, two phases of religiosity can be distinguished: "after mother" religiosity (2 years of age), and the beginnings of individual religiosity (3 years of age). A two-year old usually prays "imitatively", that is, they repeat, (usually after the mother), simple religious expressions, such as "amen" or "alleluia"³. The child cannot carry on a dialogue with God in an individualized manner. A three-year old child, being brought up in a religious family, acquires their first religious terms: God, Jesus, Mother of God, angel, church, prayer, cross. They can also focus spontaneously and for a short period, with the result that in favorable conditions they can begin to experience independent prayer. These prayers are most often requests and thanksgiving, conditioned by situations, events, and impressions, e.g. "Dear God, can I have a good time, please", "Good Lord, thank you for breakfast" (Walesa, 2005, p. 154–162).

Imitating the adults, children address God, angels and saints when they pray, often using diminutives. They are convinced that it is necessary to ask selected saints for specific things, e.g., when a favourite ball was lost, Saint Anthony should be asked for help. If the cult of a particular saint or angel is practiced at home, the child most often directs requests to them, as well as gives thanks if those requests were answered (Tatala, 2002).

In some external and internal situations, the child receives signals from God, saints and angels. For example, during adoration and certain liturgies, e.g. the Resurrection. It also happens that the child receives such signals at home, e.g. before falling asleep. The child's prayer is essentially aware, although not all of its components are understandable by the child. There are, however, unconscious components too, sometimes similar to dreams (Walesa, 2005).

Three year old children understand prayer in their own, specific way, distinguish it from among other activities, remember the formula in prayers, sometimes pray independently, and even creatively. Gradually they spontaneously begin to arrange words into their own, simple prayers. If a child is not urged by their parents to recite prayers, especially in front of strangers, they sometimes look for quiet places, because they want to be seen and heard only by God. What is more, in the development of prayer, the active creativity factor with strong emo-

³ All the utterances quoted in this paper come from members of families where prayer has been regarded as a significant value since the earliest moments of a child's life.

tional hues appears. Therefore, scenes from the Scriptures, which evoke strong emotions, such as the Passion of Christ, should be presented to a young child in a schematic and softened way, to prevent them from intruding into their imagination and from discouraging them from prayer (Walesa, 2005).

The dynamic development of speech, which beings in the 2nd–3rd year of the child's life, introduces a few language difficulties, resulting from the fact that he has not yet sufficiently mastered the rules of using the language. The most frequently encountered problems are, among others: hyper-generalizations and hypo-generalizations (cf. Vasta et al., 1992).

Hyper-generalizations involve using newly learned words in too broad a sense, when the child refers to things whose names they do not know yet (e.g. the child uses the word “doggie” to designate a cat, a fox, a rabbit, and many other animals; “bread” means everything that can be eaten; a painting, a cross, and other religious symbols are “God” for the child. What is reflected by hyper-generalizations is the poor range of vocabulary, rather than lack of understanding words. Although the child gives the collective name “God” to a crucifix, a figure of the Holy Mother, or a holy medal, they quite easily recognize and distinguish the objects of worship when asked to indicate them. The problem is not that the child mistakes, for example, a crucifix for a holy medallion, but that they do not know special vocabulary. Mothers play an extremely important role in the children's learning process, as they correct mistakes and teach their child the proper names of objects which have been subjected to hyper-generalization. That is how children become acquainted with appropriate names (cf. Callaghan, 1999).

Hypo-generalizations are less common in speech than hyper-generalizations. However, they occur more often in the reasoning process. They involve narrow applications of certain names. For instance, when the child has learned the name “bird”, they apply it to swallows, sparrows, pigeons and other birds known to them. However, they will not call a hen, a turkey, or an ostrich “a bird”, because they do not suit the child's stereotype of a bird. Moreover, it is possible that the child has never seen these animals. A hypo-generalizing child will identify Jesus with the one hanging on the cross in their bedroom, but they will not recognize the Lord Jesus in the figure that they could see in some other flat, for example at their friend's, because of different shape, color, size and artistic expression of the crucifix (Tatala, 2002).

It is the parents who should take care of adding variety to a child's prayers (request, thanksgiving, glory, apology). This, however, does not mean that all kinds of prayer need to be found in one meeting with God. Gradually, in accordance with general rules of child development, it is advisable to enrich prayer. Moreover, development of both speech and thinking affects the intellectual curiosity which is expressed in an increasing number of questions. At first, inquiries are very matter-of-fact and concern animals, objects, machines. Then, the child is more and more interested in causes and effects of the existence of particular

things. Finally, at the age of 3, religious questions start to emerge (cf. Walesa, 2005, p. 154–157).

Development of prayer during middle childhood

A preschooler masters new cognitive and language skills. They become less dependent on the immediate situation, i.e. on external factors in their thinking. Viewing-kinetic thinking (typical of early childhood) gives way to viewing-graphic thinking, which is based on images. Children gradually learn the rules of grammar and broaden their vocabulary, which leads to fluent use of colloquial speech and makes communicating with the environment easier. What is characteristic of this notional development is progressing from simple forms to more complex ones and to the forms which are hierarchically ordered, as well as from general to detailed ones. According to Clark (1995), up to the end of pre-school age, children master on average 9–10 words a day. Speech slowly begins to control the child's activities and is more than a phenomenon accompanying actions. This direction of language development is manifested through gradual disappearance of fully articulated speech, that is loudly talking to oneself, and through the occurrence of internal speech. The child broadens vocabulary range and creates many neologisms. They reveal the ability to make up new words by analogy to the ones they already know, broadening individual (active and passive) vocabulary. However, the tendency to create new words spontaneously disappears after the child reaches their 5th year of age (Walesa, 2005, 185–197).

The child also masters narrative skills and improves ability to enter into conversation. They learn expressions which allow establishing and maintaining interaction. Overcoming egocentrism, they slowly learn to take into consideration the recipient's point of view. They also focus more while listening and analyze partner's utterances, although they are not always able to find significant information in them (cf. Tatala, Mach, 2014).

The development of speech stimulates the child's growing cognitive curiosity. This makes them generate more and more questions. A tendency to ask questions increases with age, and reaches its peak between 4 and 5 years of age, so this period is sometimes called "the age of questions". The queries usually concern the basic aspects of reality: objects, phenomena, events. Among them, the important ones are the so-called heuristic questions, through which the child explains and arranges knowledge of the world (Kielar-Turska, 2000). They also concern the religious matters and then they assume the form of interrogatives, such as, for instance: "How old is Our Lady?", "And where did God come from?", "Where is heaven?", "Where does God live?", etc. (Walesa, 2005).

When the child has mastered speech, time perspective broadens. This makes it possible for them to recall the past phenomena and events (the child has kept their

images in memory). The images, events and situations which were accompanied by strong emotions, both positive and negative, are usually recorded in the child's memory (Bamford, Lagattuta, 2010).

Thanks to lexicon enrichment, the child also expresses himself better in meetings with God. Prayer becomes a comfortable and amiable conversation. At this point Leist (1971) stresses the fact that prayer development may sometimes be impeded by putting excessive pressure on memorizing short, rhymed prayers which make it harder for the child to connect with God personally.

The child prays for very serious things, for example when there is a threat to their brother's or sister's life, but also for such unimportant matters, as, for example, to ask God to make the child enjoy the dinner she or he is eating. A prayer for a good meal may assume the form of the following formula: "so that we can always have something to eat and so that I may enjoy my meals today". (For example, after the child swallowed a few spoonfuls of soup, he said desperately: "I have prayed, and I still don't like it") (Tatala, 2002).

The form of a preschooler's prayer depends to a great extent on the features characteristic of their religiosity, reflecting infantile ways of understanding reality. These are, among others: syncretism, egocentrism, animism, anthropomorphism and magical tendencies (Walesa, 2005, p. 174–185).

Syncretism involves global, and yet obscure rendering of a given domain of reality, without differentiating between significant and accidental features. Thus, some insignificant characteristic often produces or evokes a general image in the child's mind, for example a lamb with a flag or an Easter egg may project upon the whole phenomenon of the Holiday of the Resurrection, without considering its deeper meaning. In a child's prayer, syncretism is revealed through for example extending the physical act of kneeling for the significance of prayer itself. (The child sometimes understands that making the gesture of kneeling is tantamount to saying a prayer). However, it is obvious that it is not enough to assume the kneeling posture to make prayer happen (Tatala, Walesa, 2004).

Egocentrism is revealed in the little ability to consider any other perspective than one's own. The child behaves as if everyone else shared their point of view. In the child's religious life, egocentrism is manifested through a conviction that God exists to feed the child and look after them. The child puts their own needs and whims above all in the centre of their prayer life, treating dialogue with God like placing orders. A four-year old girl expresses this in the following way: "God, please, let me get a bicycle for Christmas." Similarly, a five-year old boy says: "Lord Jesus, tell my Dad to buy me a car like the one I saw in the shop" (his father was absent during the prayer) (Tatala, Mach, 2014).

Animism is a tendency to attribute the features of life to inanimate objects. The basis for this phenomenon is the child's aptitude to identify existence with movement. For a preschooler, what moves is alive. Some objects are alive when they are moving, and they are no longer alive when their movement stops.

The child also animates the objects of worship, attributes life to figures of saints, pictures and statues. When they pray in front of the picture of Our Lady, they are convinced that the image of the Virgin Mary can see and hear them. This is frequently caused by the parents' suggestion that they can be heard by the Holy Mother. The child associates the person of Our Lady not with heaven, but rather with an image they see every day in the picture (Walesa, 2005).

Anthropomorphism involves attributing specifically human features to objects and phenomena. In relation to religiosity, it involves treating God as if He resembled man. A child with a tendency to anthropomorphism sees God as someone similar to their father or mother (including their mental and moral features). The only difference is that God possesses "a bit" greater possibilities than the child's parents. If a child gets on well with his mother and father, they pray willingly, because they associate God with a good father and a caring mother, who provide safety, a pleasant atmosphere and joy. If, however, the child's relationship with the parents is disturbed, they may avoid praying (cf. Tatala, Walesa, 2004).

The magical attitude reveals the child's belief in a supernatural power (or powers) which basically acts in accordance with certain rules and which can be used in order to modify reality. Thus, child prayer is then filled with (next to God, Jesus, Mother of God, Guardian Angel) various good spirits, angels and odd, fantastical creatures. With reference to religiosity, the magical attitude is accompanied by the child's conviction that every time they address God, they will experience an immediate effect of the request. For example the child says the prayer "Hail Maria", or "Guardian Angel" to make something incredible happen all of a sudden. God seems to be the most important, the strongest, somebody who can make all their wishes come true (Walesa, 2005).

A child who develops in a properly functioning family is basically able to overcome egocentrism and the above listed forms of infantile rendering of reality. This is indicated by what one of the interviewed fathers said about his son. He noticed that the boy was good at observing what is being talked about in the family and that he expressed it during the evening prayers. The fact that the child is a good observer is revealed in his prayers asking God for a little sister. When the boy saw that his mother was not praying for this intention, he asked why she was not asking God for it with him. When he got an evasive answer, he stated that "if mother doesn't want this, nothing will come out of it" (cf. Tatala, Walesa, 2004).

In the pre-school period the growing child actively participates in the life of the Church. The child takes part in the liturgy of the community, Eucharist, divine services. He is also catechized in kindergarten. The main developmental difficulty connected with a preschooler's participation in the mass is a lack of ability to concentrate for a longer period of time. A preschooler is kinesthetically active, cannot sit still for a whole hour, can demonstrate boredom and impatience. Although they sometimes join in common prayers, for example the "Our Father" and catchy

songs, yet it is more advantageous for them to take part in a mass for children⁴. Prayer itself is not a difficulty for a pre-schooler. It is observed that children at this age exhibit commitment and willingness to pray (Walesa, 2005).

Prayer in late childhood

In the late childhood (7–11 years of age), especially due to her or his systematic education, communicative skills increase. A child can express and receive almost every form of meaning from every range of the phenomena of everyday life. Thanks to the development of thinking, attention, and empathy, the child becomes more able to assume the perspective of another person, which is reflected in the expression: “I think that’s how they see it.” Children compare the point of view of another person with their own. That is why not only do they declare or state something, they also look for proofs of their opinions and viewpoints. This makes it easier for the child to overcome egocentrism, which, in turn, becomes a basis for complex joint actions, for example cooperation, discussion and games with a set of rules.

In the period under discussion, especially in its first phase (7–9 years of age), the child’s thinking depends on specific contents, manifested in the fact that what happened rather than why it happened was more important for him. Thus, the directly observed events count more than the unobserved intentions. In the second phase (10–11 years of age), in some situations, the child detaches from actual situations and uses their sign (or symbolic) representations. These are the signals of the formation of abstract thinking. The range of notions significantly grows, which leads to their systematization and hierarchical arrangement. The usable and functional definitions (such as: “mother is for preparing dinner”) disappear as more difficult and descriptive definitions appear. In these, descriptions the child includes both significant and insignificant features of people, objects and phenomena. Children also become acquainted with many notions and uses them in conversations, which makes utterances much more understandable for the environment. School plays an invaluable role in forming communicative competence in speech and in writing (Stefańska-Klar, 2000; Walesa, 2005).

At the end of the late childhood years, the child has already developed a quite coherent and integrated cognitive system by means of which she or he renders and organizes reality. Having acquired the skills of analyzing, synthesizing, abstracting, and solving problems, the child more and more bravely enters into extra-familial structures, as well as various informal groups (including religious ones) by assuming various roles in them. Their religiosity (which was thus far

⁴ It should be stressed that masses specially designed for children are especially advisable. However, due to the necessity of creating mature patterns of praying, the child should take part in typical masses with the participation of adults, as his or her development might stop at infantile ways of prayer.

of an authoritarian – legal type) now becomes personal and “reasonable,” that is, governed by principles based on the authorities of specific persons, as well as the laws of God and the Church. The child prays to satisfy the parents’ wishes, though initially it has an imitative nature. Prayer resembles the prayers of mother, father, and other persons who are important to them. Moreover, motivation becomes the basis of praying. This sometimes makes the child pray longer and with more commitment. Furthermore, participation in the liturgy (especially in the Eucharist) is of extreme importance, considering the fact that it is in this particular period of life when the child takes First Communion. It is an event which significantly influences further pray development. Thanks to First Communion, God, in the person of Jesus, becomes much more personal and realistic during the time of prayer (cf. Walesa, 2005, p. 241–247).

Judging by the emotional expression of the Communion hymns sung by child, a certain dose of fascination, which accompanies the celebrations, can be extrapolated onto the individual prayer. The child still understands God in an anthropomorphic way (a higher form of anthropomorphism – God as the King, the Ruler), but she or he is also aware of the distinct character of *sacrum*, often crediting God with the feature of spirituality. Prayer comprises actual events, needs and desires. The child sometimes talks to God about matters which she or he does not share with anyone else. The prayer of a child (especially an older one of 11 years of age) goes beyond the things happening “here and now” – they pray for peace in the world and for mutual love between people (Walesa, 2016).

From the age of 7–9, the child is able to distinguish prayer from other everyday events. They cannot, nevertheless, distinguish form over content. Usually they pray at a set time and place, fitting into their parents’ requirements. The dominant theme of prayers is for their wishes to come true and for help in doing things they are unable to do, such as doing homework, passing an exam. There are also requests connected with entering a new peer group: wishes for warm welcome, approval, recognition, position in the group. Children at the age of 10–11 often forget regular meetings with God, for they live in the present, and diverse experiences make them forget the duty of prayer. However, when former contact with God lacked constraint, at the age of 10–11 the child can carry on with prayer (Kulpaczyński, Tatala, 2000).

Ritualism is characteristic of both prayer and the child’s religiosity as far as this developmental period is concerned. The child adopts a whole set of various kinds of external worship behaviors over from the adults who are authorities for him. Moreover, they scrupulously observe those behaviors, as it is his conviction that any deviation in this matter is often equaled to sin (Bamford, Lagattuta, 2010).

As during every developmental stage and including the late childhood, there may occur some factors disturbing prayer. Among these are such expressions like: “the communion of saints”, “of visible and invisible things”, “the fruit of the womb”, which can be used mechanically by a praying child, without going into

their deeper meaning. Such mechanical repeating of unintelligible concepts can make praying an unattractive activity for the child. Another reason for their being reluctant to pray may be the beginning of the phase of realism, typical of this developmental stage, when the most important thing is what can be seen, touched and checked. In order to help the child in this developmental period, difficulties from the phase of realism need to be softened. Adults should wait these types of behavior out, with acceptance and understanding, yet without being passive. They should stimulate the child and patiently explain and dispel all of her or his doubts (Walesa, 2005, p. 258–266).

Conclusion

The presented paper was an attempt to approach the problems of praying in the light of developmental psychology. It focused on the interaction between prayer and its psychological conditionings.

Religiosity, as a personal and positive attitude of man to God, is accomplished throughout pray. From the psychological point of view, depending on the developmental period, this specific contact is conditioned by different factors, whose influence on the form of prayer is marked as early as in the fetal life of an individual. Each stage of human development contributes to successively aiming at achieving the best possible contact with God through prayer. The prayer in early developmental phases should not be treated as worse than the one observed in the later periods. Each of these stages is an indispensable link in the optimal development of prayer. One needs, however, to remember that prayer development does not terminate in young adulthood, but is a constant, permanent process which accompanies people throughout their life.

Prayer – even child prayer – is of autotelic character. It does not happen with the purpose of gaining benefits, its goal is to praise God. However, it unintentionally results in the development of the person praying as well as improving their relationship with other people. Prayer is not exclusive to adults, children can participate in it too. Those who think that children should not be included in prayer, as it is adult domain, are mistaken. Children themselves join in the prayer which happens among believing and loving families. The task of the adults is to sustain this tendency (cf. Rydz, Walesa, Tatala, 2017). In order to shape certain skills e.g. dancing, singing, sports or languages large sums of money are often needed. Prayer is formed in its own right and brings invaluable benefits.

The analyses we have made allow to draw the following conclusions:

1. In the initial phases of her or his development, the child makes use of adult forms of religiosity. Therefore, parents, as first educators, should be aware of their role in creating patterns and climate for prayer in the family and home.

2. When influencing the child in their process of religious education, we should help them to relate everyday experiences with religious ones, and introduce her or him to the contents of prayers.
3. From early stages of development, it is good to form a sense of responsibility for prayer in the child, as well as to motivate her or his efforts in praying and encourage them to tighten their bonds with God.

We invite future research analyze the child's prayer from the perspective of the structure of religiosity by Walesa (2005).

References

- Bamford, C., Lagattuta, K.H. (2010). A new look at children's understanding of mind and emotion: The case of prayer. *Developmental Psychology*, 46(1), 78–92.
- Callaghan, T.C. (1999). Early understanding and production of graphic symbols. *Child Development*, 70(6), 1314–1324.
- Clark, E. (1995). *The lexicon acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Francis, L.J., Evans T.E. (1995). The psychology of christian prayer: a review of empirical research. *Religion*, 25(4), 371–388.
- Kielar-Turska, M., Białecka-Pikul, M. (2000). Wczesne dzieciństwo. W: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka* (s. 47–82). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kielar-Turska, M. (2000). Średnie dzieciństwo. Wiek przedszkolny. W: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka* (s. 83–129). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kostrubiec-Wojtachnio, B., Tatala, M. (2014). Obraz Boga u młodzieży wyznania katolickiego. *Psychologia Rozwojowa*, 19(1), 85–102.
- Kulpaczyński, S., Tatala, M. (2000). Zarys modelu wychowania do modlitwy w wybranych materiałach katechetycznych (cz. I). *Seminare*, 16, 289–299.
- Leist, M. (1971). *Erste erfahrungen mit Gott: Die religiöse erziehung des klein – und vorschulkindes*. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Rydz, E., Walesa, C., Tatala, M. (2017). Structure and level of religiosity test. *Polish Psychological Bulletin*, 48(1) 20–27. DOI – 10.1515/ppb-2017-0003.
- Spilka, B., Ladd, K.L. (2013). *The psychology of prayer: A scientific approach*. New York: Guilford Press.
- Stefańska-Klar, R. (2000). Późne dzieciństwo. Młodszy wiek. W: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka* (s. 130–162). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Tatala, M. (2002). Rodzina naturalnym środowiskiem kształtowania uczuć religijnych dziecka przedszkolnego. W: J. Makselon (red.), *Studia z psychologii rozwoju* (s. 183–192). Kraków: Wydawnictwo Naukowe PAT.
- Tatala, M., Mach, M.M. (2014). Satysfakcja z życia rodzinnego polem kształtowania tendencji do transcendowania u dziecka w wieku przedszkolnym. *Horyzonty Psychologii*, 4, 67–80.
- Tatala, M., Walesa, C. (2004). Stymulowanie rozwoju procesów poznawczych dziecka przedszkolnego. *Psychologia Rozwojowa*, 9(5), 99–108.
- Vasta, R., Haith, M.M., Miller, S.A. (1992). *Child psychology. The modern science*. New York: J. Wiley & Sons.
- Walesa, C. (2005). *Rozwój religijności człowieka. Tom I: Dziecko*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Walesa, C. (2016). Żarliwość religijności. *Horyzonty Psychologii*, 6, 153–156.
- Walesa, C. Tatala, M., Rydz, E. (2017). Podejście dwupodmiotowe w kształtowaniu religijności małego dziecka. W: L. Fic, P. Mazanka, E. Sakowicz, P. Szuppe, W. Zagórska (red.), *Chrześcijaństwo wśród religii świata* (s. 367–379). Warszawa: Wydawnictwo: UKSW.
- Zarzycka, B. (2017). *Zmagania religijne: uwarunkowania i funkcje*. Lublin: Wydawnictwo KUL.

Ryszard Stachowski
Wyższa Szkoła Finansów i Zarządzania w Warszawie

(Nie)zapomniana frenologia

(Non)forgotten phrenology

Streszczenie

We współczesnej psychologii akademickiej, jak również w opinii naukowego środowiska psychologów, frenologia jest zdyskredytowaną teorią naukową, a klasyczna literatura związana z frenologią poszła w zapomnienie. Od późnych lat dziewiętnastego wieku ta zlekceważona nauka kojarzy się na ogół ze wzgardliwą nazwą „pseudonauka”.

Niniejszy artykuł jest historycznym zarysem tła frenologii opartym na obszernym materiale historiograficznym współczesnych filozofów, socjologów i historyków nauki. Rzuca on nowe światło na nasze rozumienie frenologii, zgodnie z którym nie jest już ona nauką wyłącznie zmierzającą do wprowadzenia reform, lecz nauką opartą na osobistym autorytecie frenologa przekonanego o pewności posiadanej przez siebie wiedzy o ludzkiej naturze.

Summary

In contemporary academic psychology and among the psychological community, phrenology is mostly discredited as a scientific theory and the classical works about phrenology went into oblivion. Since the late nineteenth century, the disdained science of phrenology is most commonly associated with the despised label „pseudoscience”. The objective of this paper is to outline the historical background of phrenology based on the large body of historiographic writings of many more recent philosophers, sociologists and historians of science. This sheds a new light on our understanding of phrenology as a science: it is no longer seen as a reform science, but a science of personal authority through certain phrenological knowledge about human nature.

Słowa kluczowe: frenologia, nowa frenologia, pseudonauka, problem demarkacji, epistemologiczna pewność

Keywords: phrenology, new phrenology, pseudoscience, demarcation problem, epistemological certainty

„Ciągłość myśli psychologicznej była niejednokrotnie przerywana. Jakże często po śmiałych antycypacjach następował preraphaelicki powrót do form myślenia, które dawno już odeszły w niepamięć”.

Otto Klemm, *Geschichte der Psychologie*. Leipzig 1911

Jakie obrazy i jakie słowa przywodzi nam dziś na myśl słowo *frenologia*?

Może będzie to widziane gdzieś dziewiętnastowieczne glazurowane popiersie przedstawiające model gipsowy głowy z rozrysowaną na niej frenologiczną mapą organów mózgu, z której frenolog za pomocą obmacywania „guzów” na czaszce człowieka miał odczytywać jego charakter. Komuś lepiej zorientowanemu słowo frenologia przywoła na myśl nazwisko Galla, żyjącego na przełomie osiemnastego i dziewiętnastego wieku założyciela tej ostatecznie zdyskredytowanej nauki. Zarówno w jednym, jak i w drugim wypadku pytanie o to, czym jest frenologia zostanie skwitowane którymś z takich słów, jak oszustwo, okultystyczny dubler psychologii, szarlataneria, zabobon, wróżbiarstwo, ciekawostka historyczna.

Takie potoczne rozumienie frenologii trafnie oddaje scena VI w akcie III opublikowanego anonimowo w Paryżu w roku 1834 dramatu Juliusza Słowackiego *Kordian*. Akcja toczy się w jakimś warszawskim „szpitalu waryatów” w roku 1828. Pewien Doktor zwiedza szpital, żeby obserwować obłąkanych i na pytanie Dozorcy: „Jakież systemata pan doktor zachwala?”, ten odpowiada: „Macanie głów”. Na to Dozorca: „Rozumiem, to systemat Galla”. „Tak” – pada odpowiedź. Ale Dozorca chce się upewnić, czy przybysz potrafi poznać „z głów, która tutaj głowa najostrej szalona?” Ten, wskazując na leżącego na łóżku w gorączce Kordiana, rzecze: „O! ja odgadnę z twarzy sądem Lawatera”¹. Dozorca wie jednak, że Kordian nie jest „waryjatem” i trafił tutaj tylko dlatego, iż „cessarz osądził, że musi być szalony – lecz cessarz pobrał”, ponieważ ten młodzieniec ma wprawdzie

¹ Sam pomysł wiązania cech osobowości z wyglądem fizycznym i wyrazem twarzy sięga czasów starożytności (patrz na przykład *Analityki pierwsze* Arystotelesa). W późnych latach osiemnastego wieku wcielił go w życie jako metodę rozpoznawania charakteru i osobowości człowieka głównie na podstawie wyglądu twarzy szwajcarski pastor protestancki Johann Kaspar Lavater (1741–1801) pod nazwą fizjonomiki. Te pierwsze zaobserwowane współzależności między fizycznymi i psychologicznymi charakterystykami człowieka pozostawiły ślad na późniejszych porównawczych badaniach anatomicznych Galla, które doprowadziły go do stworzenia systemu będącego mieszaniną fizjonomiki i mózgowej lokalizacji. Jedną z książek Lavatera w polskim tłumaczeniu pod tytułem *Sztuka poznawania mężczyzn podług rysów twarzy czyli Lavater kieszonkowy* wydało w roku 2017 Gdańskie Wydawnictwo słowo/obraz terytoria. Wprawdzie pomysł Galla nie był odkrywczy, ale – jak przypomina Cooter (1976a, s. 138) – „kwintesencji atrakcyjności frenologii należy w najdrobniejszych szczegółach dopatrywać się w jej zdolności do chronienia i sankcjonowania istniejących przekonań i przerabiania ich na naukową modłę”.

gorączkę, za to rozsądek „zdrowy, zdrowszy niż twój, doktorze, niż mój nawet”. Dlatego może ze wzgardą odpowiedzieć na przechwałki Doktora: „Ha! obraziłem ciebie, paluszk Gallowy!” (Słowacki, 1974, s. 63).

Frenologia i pseudonauka

Wszakże wyrazem najczęściej łączonym z frenologią był od późnych lat dziewięćdziesiątych dziewiętnastego stulecia wyraz pseudonauka. Zanim jednak stał się powszechnie znany, w krajach anglojęzycznych posługiwano się bliskim mu znaczeniowo wyrażeniem *science falsely so called* (fałszywie nazywana nauka), które przejęto z pierwszego listu św. Pawła do Tymoteusza (1 Tm 6,20) w siedemnastowiecznej *King James Bible* (Biblia Króla Jakuba)².

Tak rozumiane pojęcie pseudonauki spełniało – jak twierdzi współczesny znawca dziejów frenologii brytyjski historyk nauki Roger Cooter (ur. 1948), „co najmniej od początku konsolidacji i kostnienia kapitalistycznego porządku w siedemnastym stuleciu ideologicznie konserwatywną i moralnie preskryptywną funkcję społeczną w interesie tego porządku” (Cooter, 1990, s. 156–157). Takie ujęcie owej funkcji społecznej przypomina arystotelesowskie *apophansis* czyli zdanie (w sensie logicznym) jako jedna lub druga sprzeczność, w którym „przeczenie” jako jedno z pary przeciwieństw występuje obok „twierdzenia”, negując to, co twierdzenie twierdzi o tej samej rzeczy (Arystoteles, 1990, s. 71–74), a to znaczy, że kiedy ocenia się jakąś doktrynę negatywnie jako pseudonaukę, to zarazem zachwala się swoją „poprawną” naukę (por. Wyhe, 2004b, s. 313). Owego rozróżnienia „poprawnej” i „niepoprawnej” nauki jako nowego sposobu poznawania natury, które miało charakter „społecznie narzucony” i „samoświadomie zaakceptowany”, dokonało drugie pokolenie siedemnastowiecznej rewolucji naukowej, skutecznie zaciemniając społeczną i ideologiczną genezę współczesnej nauki wraz z jej metodologią, i stając się odtąd uniwersalnym, wykraczającym poza wartości probierzem prawdy i racjonalności (por. Mendelsohn, 1977, s. 17–20; Hanen, Osler, and Weyant, 1980, s. viii–ix; Cooter, 1990, s. 156; Kusch, 2006, s. 1–3). Dopiero w drugiej połowie dwudziestego wieku temu naukowemu sposobowi poznania współczesna filozofia i socjologia nauki zaczęły przeciwstawiać naukę jako wytwór działalności człowieka w kontekście społeczno-kulturalnym w okre-

² *Biblia Tysiąclecia* tłumaczy ten zwrot jako „rzekoma wiedza”, a *Biblia Jerozolimska* jako „fałszywa wiedza”. Najbliższe angielskiego jest tłumaczenie ks. Jakuba Wujka w jego *Biblii* z 1599 roku: „fałszywie nazwana umiejętność”, a także wydanie interlinearne *Grecko-polskiego Nowego Testamentu* z roku 1994: „kłamliwe imię poznania”. W odróżnieniu od *King James Bible* greckim słowem *gnosis* (poznanie, wiedza, znajomość) nie jest tutaj *nauka*. Jak twierdzą Pigliucci and Boudry (2013, s. 122), w szesnasto- i siedemnastowiecznych przekładach angielskich wyrazu *science* używano jako synonimu wiedzy. W XVIII wieku Samuel Johnson (1709–1784), angielski leksykograf, odniósł je do filozofii przyrody, której nie cenił, nazywając ją „modnym gatunkiem filozofii (fałszywie nazywanej nauką)”.

ślonym czasie i miejscu. Wiedza naukowa staje się zatem u podstaw wiedzą społeczną. Historia zdyskredytowanej ostatecznie nauki frenologii stanie się odtąd ulubionym przedmiotem realizacji tego zadania przez współczesnych historyków nauki i socjologów nauki, zapoczątkowanej pracą Roberta M. Younga (ur. 1935), amerykańskiego historyka nauki, zatytułowaną *Mind, Brain and Adaptation in the Nineteenth Century. Cerebral Localization and its Biological Context from Gall to Ferrier* i opublikowaną w roku 1970 (reprint ukazał się w roku 1990). Obecnie historiografia frenologii w obszarze głównie anglojęzycznym jest olbrzymią.

Najwcześniej, bo już w roku 1825, odniósł słowo pseudonauka do frenologii francuski fizjolog François Magendie (1783–1855). Pojawia się ono w tomie pierwszym drugiego wydania (pierwsze wydanie ukazało się dziewięć lat wcześniej) jego książki *Précis élémentaire de physiologie* w krótkim przypisie: „Frenologia, którą z największą lubością nazwę *pseudonauką* [*pseudo-science*], tak jak niedawno jeszcze była nią astrologia czy nekromancja, usiłowała umiejscowić [w mózgu] różne rodzaje pamięci. Atoli owe chwalebne same w sobie próby lokalizacji nie powiodły się” (Magendie, 1825, s. 202–203). W wydaniu trzecim w roku 1833 ten przypis pojawi się już w formie znacznie poszerzonej o polemikę z wywodami kranjologów i samego Galla jako ich ojca duchowego.

Wszakże jeśli takie wyobrażenie o frenologii miałoby być prawdziwe, to dlaczego, zamiast ją zwyczajnie zignorować jako temat niewart dyskusji, podejmowali z nią polemikę tacy jej oponenci, jak na przykład Georg W. F. Hegel (1770–1831) w *Die Phänomenologie des Geistes* w 1807 roku, William James (1842–1910) w *The Principles of Psychology* w 1890 roku, czy nawet Friedrich Engels (1820–1895) w swojej *Dialektik der Natur* z 1883 roku?

Z drugiej jednak strony miała frenologia swoich wielu zwolenników, jak choćby twórce filozofii pozytywnej Auguste Comte’a (1798–1857), który w tomie trzecim *Cours de philosophie positive* z roku 1869 wręcz sprowadza psychologię do fizjologii frenologicznej, czy Johanna Wolfganga Goethego (1749–1832), a nawet Karola Marksa (1818–1883) i wielu innych.

Współcześnie amerykański historyk niemieckiego pochodzenia Erwin Henry Ackerknecht (1906–1988) przyrównał wpływ, jaki Gall wywarł na dziewiętnaste stulecie do wpływu Sigmunda Freuda (1856–1939) na dwudziesty wiek (Wyhe, 2002, s. 17). Z kolei Cooter (1984, s. 258) jej wpływ na kulturę wiktoriańską przyrównał do oddziaływania newtonizmu w osiemnastym stuleciu, a strukturalizmu w dwudziestym. A Robert I. Watson (1909–1980), jeden z inicjatorów ruchu na rzecz historii psychologii w Stanach Zjednoczonych, twierdził wręcz, że „wpływ frenologii na rozwój współczesnej myśli psychologicznej był bodaj donioślejszy, niż jakiegokolwiek innego kierunku myślowego istniejącego w tym samym czasie, co ten, który nadal uważamy za uzasadniony” (Watson, R., 1991, s. 14).

Co takiego miała w sobie frenologia, co zjednywało jej zarówno zwolenników, jak i zagorzałych krytyków?

Niezapomniana frenologia

„Każdy kolejny wiek gloryfikuje własną filozofię. Siedemnaste stulecie wyniosło na piedestał filozofię Descartesa, osiemnaste – filozofię Locke’a i Condillaca. Czy wiek dziewiętnasty postawi na piedestale filozofię Galla?” – pytał retorycznie w roku 1842 najwybitniejszy w owym czasie fizjolog francuski Pierre Flourens (1794–1867) w przedmowie do swojej książki (Flourens, 1842, s. 7), w której podjął chyba najczęściej wówczas interpretowaną ostrą polemikę z frenologią oraz fizjologicznymi i psychologicznymi doktrynami Galla, prowadzoną na podłożu kartezyjańskiej idei nierozdzielności umysłu, co doprowadziło go do błędnego wniosku, że obie półkule mózgowe tworzą jednolity system bez wyspecjalizowanych organów jako siedliska określonych władz umysłu.

Kim był twórca systemu, którego niepewna przyszłość wydawała się Flourenсовi przesądzona? Był nim urodzony w 1758 roku w Tiefenbronn w Niemczech, żyjący i pracujący w Wiedniu, ale zmarły w Paryżu w 1828 roku Franz Joseph Gall, liczący się w ówczesnym świecie naukowym neuroanatom. Do jego zasług na tym polu należy opisanie różnicy między pasmami istoty szarej i białej mózgu, jak też odkrycie, oprócz znanego już wcześniej spoidła wielkiego (*corpus callosum*), czyli zwartego zbiorowiska włókien nerwowych łączących ze sobą obie półkule mózgowe, również spoidła przedniego i tylnego oraz sklepienia (*fornix*).

W historii nauki zapisał się Gall jako ojciec nowoczesnej teorii lokalizacji w mózgu. Wprawdzie jego pomysł lokalizacji funkcji mózgowych był trafny i godny poparcia, ale metoda oceny charakteru człowieka na podstawie kształtu czaszki nie miała solidnej podstawy naukowej i dostawszy się w ręce szarlatanów, ostatecznie znalazła swoje nieprzynoszące chluby miejsce w pseudonauce.

Flourens nie był ani pierwszym, ani jedynym krytykiem frenologii, ponieważ już w 1803 roku brytyjski *The Edinburgh Review* opublikował artykuł anonimowego autora wytykający błędy frenologii³. U nas też wcześniej, bo w roku 1805, Jędrzej Śniadecki (1768–1838) w swoim krytycznym omówieniu systemu Galla tak pisał: „Jakiżkolwiek los naukę tę spotkać na przyszłość może, nosi ona na sobie niewątpliwą cechę gieniuszu i oryginalnej śmiałości, i zda się zawierać nasiona prawd ważnych, zbliżka interessujących człowieka” (Śniadecki, 1805, s. 16; por. Strojnowski, 1968, s. 96–128).

Wydawałoby się zatem, że obawy Flourensa o to, czy wiek dziewiętnasty wyniesie na piedestał filozofię Galla podtrzymującej gmach frenologii, nie były bezpodstawne.

Ale oto na dwa lata przed końcem owego wieku wychodzi drukiem w Londynie książka pod tytułem *The Wonderful Century*. Tym cudownym stuleciem, jak się łatwo można było domyślać, miał być kończący się właśnie wiek dziewiętnasty. Uwagi przyszłych czytelników książki nie mogło zapewne ująć nazwisko

³ Tę i inne najpopularniejsze publikacje polemiczne z tego czasu omawiają szczegółowo Leahey and Leahey (1984, patrz strony 69–89).

jej autora. Był nim Alfred Russel Wallace, żyjący w latach 1823–1913 brytyjski biolog, geograf i antropolog, który niezależnie od Charlesa Darwina (1809–1882) opracował teorię przemiany gatunków przez dobór naturalny, i spod którego pióra wyszło w roku 1889 najważniejsze jego dzieło *Darwinism: An Exposition of the Theory of Natural Selection with Some of Its Applications*.

Na obrachunkowy charakter *The Wonderful Century* wskazywał zwięzły podtytuł: *Its Successes and Failures* – sukcesy i porażki owego cudownego wieku. Jak we wprowadzeniu do książki wyjaśnia jej autor, na jej treść złożyły się opisowe szkice tych wielkich materialnych i intelektualnych osiągnięć, które wyróżniają wiek dziewiętnasty spośród wszystkich poprzednich i zapowiadają nadejście nowej ery postępu ludzkości (Wallace, 1898, s. vii). Sukcesom mijającego stulecia poświęca autor piętnaście rozdziałów, których treścią są takie osiągnięcia, jak usprawnienie transportu, urządzenia ułatwiające pracę, fotografia, czy postępy nauk przyrodniczych.

Tym sukcesom przeciwstawia Wallace wybrane przez siebie porażki. Z połową z nich, którym przeznaczają tylko sześć rozdziałów drugiej części swojej książki, nie sposób nawet dzisiaj polemizować, ponieważ chodzi tu o militarizm, żądzę bogactw oraz dewastację środowiska. Ale już zaliczenie do porażek szczepień ochronnych, których egzekwowanie ma być przestępstwem, ponieważ ich skuteczność jest iluzoryczna, niewątpliwie wyda się nam współczesnym co najmniej dyskusyjne⁴. To politycy, a nie lekarze, wprowadzają w życie szczepienia – zdaje się tłumaczyć Wallace.

Ale najbardziej zadziwiające może się dzisiaj wydawać to, że za dwie pozostałe porażki uznał on zbagatelizowanie frenologii oraz silny opór, z jakim ze strony oficjalnej nauki spotkały się hipnotyzm i spirytyzm⁵. Mimo to Wallace nie ma najmniejszej wątpliwości co do tego, że „w nadchodzącym wieku frenologia zostanie zaakceptowana przez ogół i stanie się prawdziwą nauką o umyśle, i że jej praktyczna użyteczność w edukacji, samodyscyplinie, w zreformowanym traktowaniu przestępców oraz w leczeniu chorych psychicznie zapewni jej jedno z najwyższych miejsc w hierarchii nauk, zaś jej karygodne lekceważenie i szarganie opinii przez ostatnie sześćdziesiąt lat będzie świadectwem wręcz niepojętej ciasnoty umysłowej i przesądności, które wzięły górę nad ludźmi nauki w tym samym czasie, w którym dokonywali oni tak wspaniałych postępów w innych dziedzinach myśli i wynalazczości” (Wallace, 1898, s. 193). Podobnie zjawiska hipnotyczne oraz materializacje mediumiczne będą „w przyszłym wieku z absolutną pewnością uznane za rzeczywiste”.

⁴ W kolejnym wydaniu *The Wonderful Century* pięć lat później Wallace opuścił rozdział poświęcony szczepieniom, zapowiadając jednak powrót do tego zagadnienia w odrębnej publikacji.

⁵ W polskim tłumaczeniu książki Wallace’a pod tytułem *Wiek cudów*, które zostało opracowane i wydane w roku 1902 w Warszawie przez Karola Kowalewskiego, oba rozdziały omawiające tę porażkę zostały opuszczone.

Jak Wallace mógł godzić swoją teorię doboru naturalnego z okultyzmem, którego owocem jest nie tylko frenologia, ale i mesmeryzm, i spirytyzm? Ten ostatni stał się nawet tematem oddzielnej jego książki o cudach i współczesnym spirytyzmie (patrz: Wallace, 1875)⁶. To naturalne, że nam współczesnym wydaje się to nie do pogodzenia, ponieważ – jak w roku 1938 pisał Hilaire Belloc (1870–1953), historyk angielski pochodzenia francuskiego – „najtrudniejszą rzeczą na świecie związaną z historią, a i najrzadszym z osiągnięć, jest postrzeganie wydarzeń w taki sposób, w jaki widzieli je im współcześni, zamiast postrzegania ich poprzez zniekształcający pryzmat naszej późniejszej wiedzy. My wiemy, co miało się wydarzyć, żyjący w tamtych czasach – nie” (Belloc, 2016, s. 154; por. Weidenkopf, 2015, s. 28). Zgodnie zatem z ówczesnym klimatem opinii⁷ spirytyzm był dla Wallace’a „nauką o naturze człowieka opartą na zaobserwowanych faktach, nauką, która odwołuje się wyłącznie do faktów i eksperymentu. (...) Spirytyzm jest nauką eksperymentalną i najpewniejszym fundamentem prawdziwej filozofii i czystej religii” (Wallace, 1875, s. 221)⁸. Na podstawie indukcyjnego uogólnienia faktów Wallace dochodzi do wniosku, że „po pierwsze istnieją nadludzkie inteligencje, i po drugie niektóre z nich, choć zazwyczaj niewidzialne i niematerialne, oddziałują na materię i na nasze umysły” (Wallace, 1875, s. vii). Jak teraz pogodzi Wallace ten pogląd z teorią ewolucji? Skoro działanie owych Istot Najwyższych podlega według niego uniwersalnym prawom przyrody, jego pogląd nie kłóci się z akceptacją doktryny ewolucji przez dobór naturalny. Z drugiej wszakże strony wynika z niego, że ewolucja przez dobór naturalny nie jest wszechpotężną, wszechogarniającą i jedyną przyczyną rozwoju form organicznych” (Wallace, 1875, s. viii; por. Wallace, 1870, s. 360)⁹.

⁶ Do wydania poprawionego książki, które ukazało się w roku 1896, Wallace włączył dwa nowe rozdziały o ukazywaniu się duchów zmarłych. Poddaje w nich krytyce teorie, które sprowadzają to zjawisko do telepatii. W Polsce po raz pierwszy książka Wallace’a *O cudach i nowocześniejszym spirytyzmie* w tłumaczeniu Józefa Karola Potockiego została wydana w roku 1891 nakładem Salomona Lewentala w Warszawie, a w roku 2011 ukazał się jej przedruk w warszawskim wydawnictwie Rivail.

⁷ Wyrażenie „klimat opinii” ukuł filozof angielski Joseph Glanvill (1636–1680) w swojej książce *The Vanity of Dogmatising* wydanej w roku 1661 (s. 227). Pokazuje ono, jak idee rozumu i natury myli się z ideami zdrowego rozsądku. Do upowszechnienia tego zwrotu przyczynił się Alfred North Whitehead (1861–1947) w książce *Science and the Modern World*, Cambridge 1926 (polskie tłumaczenie *Nauka i świat nowożytny*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1987). „To, czy jakieś argumenty uzyskają akceptację, czy też nie, zależy nie tyle od ich wartości logicznej, ile od klimatu opinii, którego są wytworem i do którego przynależą” (Becker, 1995, s. 12). Taki klimat opinii w połowie dziewiętnastego wieku stworzyło zadziwiające odrodzenie się okultyzmu i antyracjonalizmu, które zapoczątkowało współczesny ruch New Age (Webb, 1974).

⁸ Pomysł stworzenia „czystej religii”, naturalnej i racjonalnej, dojrzewał stopniowo w umyśle Wallace’a, aż jego nauka o ludzkiej naturze stała się jego religią (por. Oppenheim, 1985).

⁹ Brytyjski botanik i frenolog zarazem Hewett C. Watson (1804–1881), którego prace spotkały się z uznaniem nawet samego Darwina, uważał frenologię za największe odkrycie naukowe, jakiego kiedykolwiek dokonano (Wyhe, 2004b, s. 328).

Wallace nie był wyjątkiem na tle społeczności uczonych, których działalność miała, przynajmniej w pewnym zakresie i czasie, cechy okultystyczne¹⁰. Wystarczy przypomnieć Isaaca Newtona (1643–1727), niekwestionowanego bohatera rewolucji naukowej w siedemnastym wieku, którego dorobek naukowy obejmuje więcej prac z alchemii niż z fizyki.

Także i w historii psychologii znajdziemy sławne nazwiska tych, którzy zaczęli od spotkania z frenologią. Jednym z nich był Alexander Bain (1818–1903), szkocki filozof i hołdujący empiryzmowi psycholog, dla którego ważnym źródłem zainteresowania się psychologią oraz inspiracją do jej zespolenia z fizjologią była właśnie frenologia. Wprawdzie podziwiał ją za to, że jest „jedynym dotychczas opracowanym systemem charakteru” (Bain, 1861, s. vi), ale wytykał jej zarazem brak zainteresowania oddziaływaniem edukacji i środowiska, czyli uczeniem, na charakter człowieka w jego dorosłym życiu. Będąc autorem studium nad charakterem, frenologię uważał za narzędzie wzbudzenia na nowo zainteresowania badaniami nad osobowością.

George Henry Lewes (1817–1878), angielski filozof, który jeden z rozdziałów swojej biograficznej historii filozofii poświęcił frenologii, tak o niej pisał w 1857 roku: „Czasy, kiedy frenologia była przedmiotem drwin, należą już do przeszłości. Każdy bezstronny i kompetentny myśliciel, obojętnie czy uznaje frenologię, czy nie, zdaje sobie w pełni sprawę z tego, jak bardzo Gall przysłużył się fizjologii i psychologii zarówno swoimi cennymi odkryciami, jak i śmiałymi, aczkolwiek spornymi hipotezami” (Lewes, 1857, s. 752–753). Wprawdzie pomysł Galla, jak uważa Lewes, okazał się ostatecznie chybiony, ale jego metoda i doktryna zapoczątkowały nową erę, jako że „Gall skutecznie pokonał utrzymującą się tendencję do oddzielania człowieka od przyrody” (Brett, 1969, s. 551). Ma wszakże Lewes za złe frenologom to, że zerwali z programem Galla na rzecz „czytania czaszki”, które zapoczątkował jego uczeń i współpracownik Johann Gaspar Spurzheim (1776–1832). To odstępstwo pogłębi potem George Combe (1788–1858), główny krzewiciel frenologii w Wielkiej Brytanii i jej gorliwy popularyzator w Stanach Zjednoczonych, a dzieła dopełnią dwaj amerykańscy bracia Fowlerowie: Orson Squire (1809–1887) i Lorenzo Niles (1811–1896), frenologiczni szarlatani, dla których „teoretyczna frenologia” była „bezwartościową spekulatywną metafizyką”, za to „frenologia praktyczna” była „alfą i omegą całej nauki” (Leahey and Leahey, 1984, s. 64).

Frenologii poświęcił także rozdział w swoim klasycznym dziele z 1937 roku Gordon W. Allport (1897–1967). Wprawdzie, jak pisał, reputację frenologii nad-szarpnęło to, że stała się ona lukratywnym „biznesem” w rękach pyszałkowatych

¹⁰ W przyjętym tutaj rozumieniu idea, która staje się ideą okultystyczną, nie musi mieć związku ani z mistycyzmem, ani z magią, nie musi też być ani prawdziwa, ani fałszywa. Na okultyzm składają się wszystkie te idee, które zostały przez oficjalnie przyjętą kulturę odrzucone, ale mimo to przetrwały i żyją nadal w okultystycznym podziemiu, nie tylko odwzorowując elity intelektualne, ale nawet na nie wpływając (Webb, 1974; por. Leahey and Leahey, 1984). W takim rozumieniu okultyzm jest równoznaczny z pseudonauką.

szarlatanów, jak i to, że jej olbrzymi w przeszłości wpływ obecnie słabnie, ale i dzisiaj ma ona swoich gorących zwolenników. Frenolodzy-praktycy oraz pisma ilustrowane prosperują dzięki spłycaaniu i wypaczaniu niektórych ze starszych doktryn, samych w sobie nie nazbyt rozsądnych i tchnięciu w nie idoli sukcesu, dobrobytu i fascynacji (Allport, 1937, s. 79). Pomijając dobrze dziś rozpoznane błędy ekscentrycznego systemu Galla i jego osobliwych dziejów, Allport dostrzega w nim trzy pozytywne cechy: najpierw możliwy do przyjęcia podstawowy postulat organologii Galla nierozzerwalnego związku umysłu i ciała, następnie zwrócenie uwagi na zjawisko różnic indywidualnych i wreszcie wyjaśnienie różnic między ludźmi za pośrednictwem „władz”, czyli jednostek charakteru, które – w przeciwieństwie do ich apriorycznej natury w klasycznych psychologiach władz duszy – są w systemie Galla nie tylko wzajemnie niezależne, ale i indukcyjnie wyprowadzone z badania niezliczonej liczby indywidualnych przypadków (Allport, 1937, s. 80–82). Na koniec Allport stwierdza, że można się zgodzić z Gallem, iż „osobowość tworzą w naturalny sposób mniej lub bardziej usystematyzowane dyspozycje, z których każda wyraża indywidualny styl zachowania adaptacyjnego. Pominąwszy liczne błędne upiększenia teorii Galla, jak mit odpowiedniości organów [mózgu i nierówności na czaszce], jej natywistyczne nastawienie, wyliczanki władz psychicznych oraz okazyjne i niekonsekwentne ustępstwa na rzecz aktualnej w danym momencie psychologii władz, można ją uznać za godny podziwu punkt wyjścia współczesnej psychologii osobowości opartej na klarownej koncepcji natury cech” (Allport, 1937, s. 85).

Zapomniana organologia

W powszechnej świadomości nazwisko Galla wiązało się nieodłącznie z frenologią i dlatego jej niechlubna przeszłość musiała ściągnąć i na niego niesławę. W rzeczywistości jednak nic Galla z frenologią jako taką nie łączyło, ponieważ swój nowy system nazywał z niemiecka *Schädellehre*, czyli „nauką o czaszce”, albo „organologią”, a później po prostu „fizjologią mózgu”. Wzbraniał się także przed używaniem takich nazw, jak „kranialogia”, czyli nauka o budowie i kształtowaniu się czaszki, „kranioskopia”, czyli opisywanie cech jakościowych czaszki, i oczywiście „frenologia”, którymi zaczęto nazywać jego teorię (Wyhe, 2004a, s. 17). Sam termin *frenologia* (od greckiego słowa φρήν – umysł oraz λόγος – nauka) wprowadził angielski przyrodnik i lekarz Thomas Ignatius Maria Forster (1789–1860) w swoim artykule „Observations on a new system of phrenology, or the anatomy and physiology of the brain, of Drs. Gall and Spurzheim” ogłoszonym w *Philosophical Magazine and Journal* w roku 1815 (t. 45, s. 44–50), a wszedł do powszechnego użytku w latach dwudziestych dziewiętnastego wieku. Wprawdzie słowa frenologia (phrenology) używał już w roku 1805 w swoich wykładach amerykański lekarz Benjamin Rush (1745–1813), ale miało ono u niego sens podobny

do używanego dzisiaj słowa *psychologia* (Wyhe, 2004a, s. 17, przypis 69; por. Noel and Carlson, 1970)¹¹.

Swoją koncepcję ogłosił Gall po raz pierwszy w opublikowanym w „Der neue Teutsche Merkur” w grudniu 1798 roku liście do barona Josepha de Retzera (1754–1824), wiedeńskiego literata. Gall musiał wcześniej przeczuwać, że jego koncepcja umysłu zostanie uznana za materialistyczną oraz ateistyczną i spotka się z krytyką. I tak się też stało. Oskarżano go po pierwsze o to, że jego system implikuje pojęcie niematerialnej duszy, i po drugie, że usuwając pojęcie wolnej woli, zamienia człowieka w niewolnika materialnej struktury organów mózgu. Dlatego do swojego listu dołącza również ripostę na te wcześniejsze zarzuty.

Wróćmy do zaprezentowanego w liście przez Galla jego projektu organologii. „Zamierzam” – pisał – „opisać ogólnie funkcje mózgu, a szczegółowo funkcje mózgu w jego różnych segmentach; pokazać, że można określić różne zdolności i skłonności na podstawie wypukłości i wklęsłości na głowie, a najważniejsze rezultaty zrozumiale udostępnić medycynie, moralności, edukacji, ustawodawstwu, jednym słowem nauce o ludzkiej naturze” (Gall, 1835a, s. 7).

Po latach owoc podjętej pracy nad tym projektem w formie czterech podstawowych założeń tak podsumuje w swoim ważnym dziele (Gall, 1825, s. vi): „(1) dyspozycje moralne i intelektualne są wrodzone, (2) za ich uzewnętrznianie się odpowiada organizacja [mózgu], (3) organem umysłu jest wyłącznie mózg oraz (4) mózg składa się z tylu oddzielnych i niezależnych organów, ile istnieje głównych władz umysłu. Tych kilka bezspornych zasad leży u podstawy całej fizjologii mózgu”¹². Trzy ostatnie założenia odnoszą się ściśle do umysłu, zachowania oraz charakteru jako *funkcji* mózgu.

Z tych czterech podstawowych założeń wynika następujący wniosek metodologiczny: „Jako że organy i ich położenie można odkryć jedynie przez obserwację, to kształt głowy albo czaszki powinien, przynajmniej w większości wypadków, odzwierciedlać kształt mózgu i tym samym podpowiadać różne sposoby ustalania zarówno przymiotów i głównych władz, jak i siedliska ich organów” (Gall, 1825, s. vi–vii). Zawiera on w sobie *implicite* założenie, że im bardziej jest rozwinięty i skutkiem tego większy organ mózgu, tym większa będzie odpowiadająca mu zdolność umysłu. Z wyjątkiem tej metodologicznej „doktryny czaszki”, która zapowiadała empiryczną procedurę korelowania kształtu głowy z wyróżniającym się zachowaniem osoby, i która legła u podłoża późniejszej frenologii, ze wszystkimi wymienionymi wyżej czterema zasadami trudno się dzisiaj nie zgodzić, ponieważ „Gall był na właściwym tropie, jeśli chodzi o lokalizację mózgową róż-

¹¹ Pozostając chcąc nie chcąc w zgodzie z utrwalonym zwyczajem, łączę tutaj nazwisko Galla z frenologią.

¹² O zainteresowaniu frenologią w Polsce świadczy wydana drukiem w roku 1865 w Warszawie przez drukarnię Józefa Ungera przetłumaczona przez Jana Nepomucena Kurowskiego (1783–1866) *Józefa Galla Frenologia czyli Nauka poznawania ludzi zebrana w skróceniu: szczególnie pod względem ułatwienia poznawania w dzieciach szkodliwych skłonności, celem wczesnego ich tłumienia*.

nych funkcji [psychicznych]” (Gazzaniga, 2013, s. 46). Pod tym względem system Galla nie był zatem ani nowatorski, ani rewolucyjny i dlatego, gdyby nie jego owa oryginalna doktryna czaszki, zapewne nikt dzisiaj nie pamiętałby o jego twórcy, ponieważ mylił się on co do trafności tej doktryny, kiedy twierdził, że „można określić osobowość i charakter człowieka na podstawie wielkości różnych okolic jego mózgu, że kształt czaszki odpowiada dokładnie kształtowi mózgu (co nie jest prawdą) oraz że można ocenić wielkość poszczególnych okolic mózgu poprzez badanie palpacyjne czaszki” (Gazzaniga, 2011, s. 31).

Frenologia jako psychologia władz umysłu

Jeszcze w czasach szkolnych Gall zauważył, że jego koledzy, którzy odznaczali się dobrą pamięcią werbalną, mieli duże, wypukłe oczy. Późniejsze obserwacje kontynuowane w czasie studiów medycznych utwierdziły go w przekonaniu, że dobrej pamięci nie może z wypukłymi oczami łączyć tylko przypadkowy związek. Po długim namyśle dochodzi do wniosku, że skoro pamięć może się przejawiać w zewnętrznej cesze, to dlaczego i inne przymioty umysłu nie mogłyby być zewnętrznie rozpoznawalne? Muszą zatem ludzkie talenty i dyspozycje mieć podstawę w biologicznym dziedzictwie organizmu, tak jak podstawą naszych pięciu zmysłów są narządy (organy) wzroku, węchu, słuchu, dotyku i smaku. Podobnie i cechy osobowości oraz intelekt powinny mieć swoje odrębne organy w mózgu. Tak narodził się program badań Galla nad odkryciem podstawowych składników umysłu i korelowania ich z odpowiadającymi im strukturami mózgowymi (por. Leahey and Leahey, 1984, s. 50). Projekt Galla był zatem pierwszym empirycznym krokiem w kierunku poznania zarówno natury władz umysłu, jak i ich lokalizacji w mózgu, a jego samego można uznać za pierwszego współczesnego psychologa empirycznego charakteru i osobowości (Young, 1990, s. 11 oraz 18). Była to zarazem psychologia pod względem metody obiektywna, a ponieważ interesował ją sposób, w jaki umysł i mózg jako jego organ przystosowuje człowieka lub zwierzę do wymagań życia, była psychologią funkcjonalną, ukierunkowaną na praktykę i poznanie różnic indywidualnych. Była przeto pod każdym względem przeciwstawieniem i alternatywą dla tradycyjnej psychologii introspekcyjnej, strukturalnej i ascetycznej nauki o uogólnionym umyśle człowieka i jako taka pośrednio wpłynęła na psychologię behawiorystyczną Johna Watsona (1878–1958), który połączył funkcjonalne ujęcie psychologii z obiektywną metodą frenologii (O'Donnell, 1985, s. 75; por. Leahey, 1992, s. 159; Stachowski, 2007, s. 148–150).

Frenologia była skrajną postacią średniowiecznej psychologii władz duszy. W sensie filozoficznym władze są przypadłościami w znaczeniu właściwości (*accidentia propria*), takimi jak rozumność, zdolność do postępu, do wytwórczości, do śmiechu itd. (por. Świerżawski, 1956, s. 154). Gall odszedł jednak od takiego

filozoficznego rozumienia władzy albo siły umysłu na rzecz obserwowania zachowania człowieka i odpowiednio do tego nadawał nazwy poszczególnym organom mózgu. Terminologia Galla wskazywała zatem na to, co człowiek robi i jak się zachowuje, a nie na władze jego umysłu, czego rezultatem będą takie nazwy, jak funkcje mózgu, zdolności poznawcze, rozumienie, cechy osobowości, inteligencja, dyspozycje, intelekt, talent, przymioty i tym podobne (w języku angielskim określa się je powszechnie słowem *faculty*). Innego zdania był jednak Spurzheim, który taki funkcjonalny punkt widzenia Galla uważał za błędny, ponieważ według niego zachowanie jest zawsze spowodowane łącznym działaniem więcej niż tylko jednej władzy umysłu. Dlatego uważał za niewłaściwe nadawanie nazw organom mózgu na podstawie czynności człowieka, a już na pewno nie wtedy, kiedy z funkcji tych organów robi on niewłaściwy użytek, na przykład popełnia czyn przestępczy. Wprowadzone przez Spurzheima nazwy nie będą się wobec tego odnosić do samych czynności, ale do wywnioskowanych władz umysłu, które te czynności wywołały. W takim razie Spurzheimowi nie będą już potrzebne żadne organy mózgowe. Jego frenologia przestaje być zatem nauką biologiczną, jaką była dla Galla i staje się filozofią społeczną (por. Leahey and Leahey, 1984, s. 58).

Gall przyjmuje, że istnieją pewne wrodzone cechy osobowości, które u różnych ludzi występują w mniejszym lub większym stopniu. Każdej takiej cesze odpowiada jej własny organ w mózgu, który tym samym nie jest pojedynczym organem, lecz zbiorem organów, z których każdy specjalizuje się w różnych funkcjach¹³. Ludzie dlatego różnią się między sobą cechami osobowości, że rozwój ich mózgów przebiegał inaczej, stąd ich organy mózgu będą się różniły wielkością. Zatem, im większy organ, tym większa zdolność lub dyspozycja psychiczna, i na odwrót. W miarę rozwoju mózgu czaszka się do niego „dopasowuje” jak rękawiczka do dłoni i dlatego kształt czaszki musi odzwierciedlać kształt mózgu, tak że większy organ spowoduje na czaszce wypiętrzenie, podczas gdy mniejszy wklęsłość. Teraz wystarczy już tylko skorelować zachowanie człowieka z kształtem jego czaszki, żeby uzyskać obraz organów mózgu i władz umysłu, który następnie będzie można wykorzystać do odczytywania charakteru człowieka przez obmacywanie koniuszkami palców i dłonią czaszki osoby badanej¹⁴. To pierwsze było dziełem Galla. To drugie wprowadzą później w czyn jego następcy.

W zinterpretowanym przez Younga (1990, s. 36–37) tym schemacie teoretycznym obserwowalne jest zachowanie człowieka odzwierciedlające cechy jego osobowości (np. talent, skłonności) oraz charakterystyczna czaszka (jej rozmiar zmienia się wraz z wielkością leżącego pod nią organu). Jedynymi nieobserwo-

¹³ To ostatnie spostrzeżenia Galla było oczywiście trafne, ponieważ „specjalizacja poszczególnych części mózgu jest obecnie faktem potwierdzonym. (...) Obecnie możemy z przekonaniem stwierdzić, iż nie ma odrębnych ośrodków odpowiedzialnych za widzenie, język, rozsądek czy zachowanie społeczne. Istnieją układy składające się z kilku połączonych komponentów” (Damasio, 2011, s. 33).

¹⁴ Warto dodać, że w organologii Galla każdej władzy umysłu odpowiadały dwa organy po jednym w każdej z dwóch półkul mózgowych.

walnymi obiektami w teorii Galla były owe cechy osobowości, natomiast bezpośrednie dotarcie do organów mózgu nie zawsze było możliwe, ponieważ większość obserwacji Galla odbywała się na żywych organizmach. Gall wnioskował więc o istnieniu zarówno cech osobowości, jak i organu mózgu na podstawie zaobserwowanej korelacji między postępowaniem osoby i charakterystycznym wyglądem czaszki. W praktyce jedynym falsyfikowalnym elementem tej teorii była korelacja między wyróżniającym się zachowaniem i czaszką. Natomiast istnienie organów mózgowych i odpowiadających im władz psychicznych było wynikiem wnioskowania dedukcyjnego. Odwracając kierunek tego schematu, otrzymamy następujący ciąg rozumowania: z istnienia na czaszce wypukłości i wklęsłości wynika, że muszą istnieć odpowiednie organy korowe, które je spowodowały. Te organy z kolei wytwarzają odpowiednie funkcje psychiczne, które są przyczyną konkretnych cech osobowości.

Na podstawie obserwacji wyróżniającego się zachowania człowieka i skojarzenia go z nierównościami na kościach czaszki Gall odkrył, jak sądził, dwadzieścia siedem organów w mózgu, z których dziewiętnaście pierwszych jest wspólnych człowiekowi i zwierzętom, na przykład: (nr 1) instynkt rozmnażania się wyłącznie z seksualnością, (nr 2) miłość do potomstwa, (nr 5) instynkt morderczy, (nr 15) zmysł języka i mowy, (nr 17) wrażliwość na dźwięki i muzykę. Pozostałe organy należą wyłącznie do człowieka i są umieszczone w czole. Odpowiadają za: (nr 20) zdolność dokonywania porównań, (nr 21) myśl metafizyczną, (nr 22) wnioskowanie indukcyjne, (nr 23) talent poetycki, (nr 24) zmysł moralny, (nr 25) dar naśladownictwa, (nr 26) wiarę w Boga i religijność¹⁵ oraz (nr 27) stanowczość charakteru¹⁶.

W roku 1861 Pierre Paul Broca (1824–1880) ogłosił na posiedzeniu naukowym Paryskiego Towarzystwa Antropologicznego odkrycie metodą kliniczną ośrodka mowy (*circonvolution de language*) mieszczącego się w trzecim zakręcie czołowym lewej półkuli kory mózgowej. Jest paradoksem, że zabierając się do badań z zamiarem udowodnienia błędności frenologicznej koncepcji lokalizacji funkcji mózgowych, Broca jednak potwierdził jej ogólną trafność, ponieważ ośrodek Broki, jak się go dziś nazywa, leży w miejscu, w którym Gall umieścił siedzisko władzy mowy artykułowanej. Dało to impuls do podjęcia kolejnych badań nad lokalizacją mózgową przez takich uczonych, jak John Hughlings Jack-

¹⁵ Co więcej, z organologii miały także wynikać dowody na istnienie Boga. „Musi istnieć” – pisze Gall (1835b, s. 243) – „jakiś Bóg [a God], skoro [w mózgu] istnieje organ poznania i wielbienia Go!”, odpowiedziałny za „wewnętrzne poczucie istnienia Najwyższej Istoty oraz naturalną skłonność do praktyk religijnych”.

¹⁶ Do tej Gallowej listy Spurzheim dodał osiem nowych władz i organów umysłu, które ujął w dwóch grupach: afektywne oraz intelektualne. Do pierwszej zaliczył skłonności i uczucia, do drugiej spostrzeganie i refleksję (patrz: Leahey and Leahey, 1984, s. 61). Spurzheim nie tylko zrezygnował z nazwy „organologia” na rzecz „frenologia”, ale „doktrynę czaszki” (patrz wyżej s. 8), która w systemie Galla pełniła funkcję metodologiczną i nie należała do jego czterech podstawowych zasad, uczynił fundamentem swojej frenologii, nadając jej tym samym współczesny charakter, co ostatecznie doprowadziło do jej upadku.

son (1835–1911), David Ferrier (1843–1928), Charles S. Sherrington (1857–1952) i inni (Cooter, 1984; Hilgard, 1987; Young, 1990). „Frenolodzy mieli rację (...)” – pisał w roku 1924 brytyjski lekarz Crichton-Browne (1840–1938) – „dziś wszyscy jesteśmy frenologami (...), ponieważ zaakceptowaliśmy wszystkie główne zasady, przy których oni obstawali. Przecież nawet najsłabszy ich punkt – doktryna czaszki – zrobił zawrotną karierę” (Cooter, 1984, s. 21).

W czym Gall pobił?

Bez wątpienia Gall był pierwszym badaczem, który poważnie potraktował myśl o tym, że mózg jest organem umysłu. Empirycznym sprawdzianem tej zależności były w jego systemie obserwacje konkretnych sytuacji. Były one jednak nastawione na poszukiwanie faktów potwierdzających jego przypuszczenia, podczas gdy fakty, które im przeczyły, były albo zbywane milczeniem, albo otrzymywały pokrętnie wyjaśnienia, co uniemożliwiało niezbędną modyfikację teorii. Taka postawa metodologiczna Galla musiała pociągnąć za sobą skutki, które okazały się słabością jego systemu, ale tylko w jego części metodologicznej („doktryna czaszki”). Wskażę na trzy takie zasadnicze słabości (por. Fancher, 1979; Leahey and Leahey, 1984; Young, 1990).

Pierwszą wspomnianą już tutaj słabością było założenie mówiące o tym, że kształt czaszki dokładnie odzwierciedla leżące pod nim organy mózgu.

Druga odnosi się do wyjaśnienia różnic indywidualnych, które Gall sprowadzał do różnic w połączeniach dwudziestu siedmiu władz. Na przykład za różnice między ludźmi pod względem pamięci, których wyrazem są wyłupiaste oczy, mają odpowiadać różnice we władzy „interesowania się słowami i ich odróżniania; pamiętania słów, czyli pamięci” (Young, 1990, s. 136). Należy jednak przypomnieć, że dobór owych dwudziestu siedmiu władz umysłu przez Galla był zupełnie arbitralny, a jego uczniowie i następcy dodawali jeszcze do tej listy kolejne władze.

Trzecią wreszcie słabością, która najbardziej zaważyła na stronie metodologicznej frenologii, była wspomniana wyżej taktyka dobierania faktów potwierdzających jej tezy. Jaskrawym tego przykładem jest czaszka Kartezjusza. Kiedy się okazało, że jest ona nadzwyczajnie mała w przedniej górnej części czoła, w której miały się mieścić władze racjonalne człowieka, Spurzheim odparował, iż Kartezjusz nie był aż tak wielkim myślicielem, za jakiego go uważano (por. Young, 1990, s. 43). Takie postępowanie jest zrozumiałe, jeśli się weźmie pod uwagę, że – jak wykazał Wyhe (2002; 2004a) – fundamentem Gallowej nauki o czaszce było przekonanie o epistemologicznej pewności jej twórcy. Dlatego nacisk, jaki on kładł na potwierdzanie swojej teorii miał być kolejnym krokiem w utwierdzanie się w tej pewności. Gall po wielokroć przypominał, że dla niego jedynym autorytetem jest Natura i dlatego mógł twierdzić, iż jego system unieważnia dawne speku-

cje, przez co miejsce wywoływanego przez metafizykę zamętu pojęciowego zajęła teraz pewność. Innymi słowy, jak zauważa Young (1990), Gall był tak bardzo przekonany o prawdziwości swojego systemu, że poszukiwał wyłącznie confirmacji, pomijając jednocześnie fakty falsyfikujące jego twierdzenia.

Polski trop

Gall swoją teorię popularyzował głównie w formie wykładów, które najpierw miał od roku 1796 przez sześć lat w swoim domu w Wiedniu, a następnie w latach 1805–1807, kiedy odbywał swoje triumfalne tournée po Europie z wykładami publicznymi (Wyhe, 2002). Droga, w której towarzyszył mu wtedy młody Spurzheim, wiodła przez ponad pięćdziesiąt miast Niemiec, Danii, Holandii, Szwajcarii i Francji¹⁷. Paryż był końcowym przystankiem na tej trasie, stając się miejscem, w którym Gall osiadł na stałe, poświęcając się działalności pisarskiej i w którym dwudziestego ósmego sierpnia 1828 roku dokonał żywota. Tutaj powstało jego *opus magnum*: czterotomowa *Anatomie et physiologie du système nerveux en général et du cerveau en particulier; avec des observations sur la possibilité de reconnaître plusieurs dispositions intellectuelles et morales de l'homme et des animaux par la configuration de leur têtes*. Współautorem dwóch pierwszych tomów wydanych w Paryżu odpowiednio w roku 1810 i 1812 był Spurzheim, natomiast dwa ostatnie tomy: trzeci (1818) i czwarty (1819) wyszły spod pióra samego Galla. Współpraca Spurzheima sprowadzała się tutaj wyłącznie do pomocy przy redagowaniu przypisów oraz nadzoru nad gromadzeniem ważnych grawerunków. Natomiast autorem tekstu był sam Gall. Pod koniec życia w roku 1825 wyszło jeszcze drukiem w Paryżu jego ostatnie sześciotome dzieło *Sur les fonctions du cerveau et sur celles de chacune de ses parties*.

Wprawdzie na trasie europejskiego tournée Galla zabrakło nieistniejącej wówczas na mapie Polski, ale zainteresowanie organologią/frenologią Galla, głównie w polskim środowisku lekarskim, było spore. A było to osobliwe zainteresowanie, bowiem w jego centrum znalazł się spór o palmę pierwszeństwa. O co chodziło?

W toku 1814 językoznawca i historyk literatury Felix Bentkowski (1781–1852) w tomie drugim swojej historii literatury polskiej, wymieniając dzieło Jana z Głogowa (ok. 1445–1507), polskiego filozofa scholastycznego zwanego także Głogowczykiem, *Quaestiones librorum de Anima* etc. z roku 1501, zauważył, że „na 8 karcie arkusza x iest wizerunek głowy ludzkiej, na której oznaczone są kółkami różne mieysca jako organa czyli siedliska rozmaitych władz duszy. Przywodzi to na myśl sławnego Doktora Galla teorią czaszek, Kranioskopią czyli nauką organów od niego zwaną” (Bentkowski, 1814, s. 11). Przytoczywszy stosowny fragment z tego dzieła, Bentkowski pisze dalej na stronie 12: „Świadomi teoryi Galla

¹⁷ Goethe, którego Gall uważał za swojego najwierniejszego słuchacza, jeździł z Weimaru do Halle i Jeny, żeby słuchać jego wykładów, którymi był zafascynowany.

osądzą z tego wyimka, co w nim bydź może zgodnego lub podobnego z nauką za dni naszych tyle wysławianą lub osławioną”.

Ta niejako na wiatr rzucona przez profesora gimnazjalnego wzmianka dała początek przeświadczeniu, jakoby to Polak był na trzy wieki przed Gallem twórcą frenologii¹⁸. Jak później stwierdził Izydor Kopernicki (1825–1891), jeden z twórców krakowskiej szkoły antropologicznej, który prowadził badania kraniologiczne, „ta wzmianka może nie zwróciła by niczyjej uwagi, gdyby jej później nasi lekarze nie byli nadużyli” (Kopernicki, 1870, s. 405–406).

Tę rzekomą zasługę Głogowczyka podniósł pierwszy niejaki Antoni Bałwański w swojej rozprawie na stopień doktora medycyny w roku 1835 w Uniwersytecie Jagiellońskim. W recenzji anonimowego autora tej rozprawy możemy przeczytać, że „do zasług autora policzyć należy wzmiankę o nauce Jana Głogowczyka i Szymona z Łowicza, z których pierwszemu przyznaje początkową myśl organologii, drugiemu toż samo z fizjonomii. Tablica przedstawiająca w mózgu siedlisko różnych władz umysłu, wyjęta z dzieła Głogowczyka, w Krakowie roku 1514 wydanego, niemniej wykazująca wydatności czaszki, według nauki Spurzheima, odpowiednie szczególnym zdolnościom umysłowym, jest chwalebny z strony autora dodatkiem (...)” (*Pamiętnik Naukowy*, 1837, s. 136–137).

Teza o rzekomym pierwszeństwie naszego Głogowczyka była podtrzymywana w kolejnych kilkunastu publikacjach polskich autorów jeszcze do roku 1877. Na zmianę tej opinii nie wpłynęły nawet tak gruntowne opracowania krytyczne, jak Michała Wiszniewskiego (1794–1865), który w tomie trzecim swojej historii literatury polskiej stwierdza, że „Jan z Głogowy kładąc siedlisko władz umysłowych w pewnych częściach mózgu, nic nie mówi o zewnętrznych oznakach czyli wypukłości na czaszce. Kilka słów o siedlisku niektórych władz umysłowych w mózgu wypisanych przez Jana z Głogowy z pism lekarzy dawniejszych, niema żadnego związku z kranologią czyli kranioskopią Galla i Spurzheima” (Wiszniewski, 1841, s. 267–268). I na koniec dodaje: „Niesprawiedliwie więc biedny Gall został połączony jakoby swoją kranologią z Jana z Głogowy wypisał”. Także wspomniany Izydor Kopernicki po drobiazgowej analizie dzieła naszego „mniemanego frenologa” stwierdza, iż „nie masz tam oczywiście ani śladu, ani znaku czegoś samodzielniego, czyto w pomysłach czy w wyrażeniach. Wszystko bez wyjątku, i co do najdrobniejszych szczegółów czerpane było to z pism filozofów, to z pism lekarzy, których też sam Głogowczyk, na każdym kroku jak najskrupulatniej wymienia, nigdy nie okazując uroszczeń do sławy, jaką mu w naszych czasach narzucono. (...) jego traktat o duszy nie musiał być tak wysoko ceniony, ani też nowością pomysłu nikogo nie uderzał, gdy w lat kilkadziesiąt zaledwo po jego wydaniu, już ani wspomnienia o tem dziele nie zostało, nawet między specjalistami-psychologami” (Kopernicki, 1870, s. 441–442). „Niezasłużone lekceważenie lub zawiść za życia” – ciągnie dalej Kopernicki (s. 404) – „a potem wieniec i chwała przesadna

¹⁸ Ograniczone ramy tego artykułu nie pozwalają na wyczerpujące omówienie tego zagadnienia. Będzie ono przedmiotem planowanego przeze mnie odrębnego opracowania.

po śmierci, zwykły być nieraz udziałem ludzi cokolwiek wybitniejszych w społeczeństwie. Takież los przypaść podobno i na naszego Jana z Głogowa”.

Czy powrót frenologii?

Od połowy XIX stulecia niemal powszechnie frenologię uznano za naukę, która się zdyskredytowała chybnym usiłowaniem zlokalizowania funkcji psychicznych w mózgu, a częściowo zasłużyła ona sobie na to oparciem się na metodologicznie błędnej Gallowej *Schädellehre*, której wprowadzenie w życie wcześniej stało się przedmiotem krytyki. Natomiast sama koncepcja lokalizacji mózgowej Galla zapewniła mu trwałe miejsce w historii nauki, zapoczątkowując klasyczny okres eksperymentalnych badań nad tym zagadnieniem, które miały doprowadzić do powstania „nowej frenologii”. Inaczej niż „stara” miała ona być naukowa pod względem metody, obserwacji, analizy i przekonująca w konkluzjach (Starr, 1889; Young, 1990).

Podstawę takiej naukowej frenologii zapewnił wspomniany już David Ferrier, a przygotowali ją przede wszystkim dwaj spośród wielu głównych ówczesnie rzeczników teorii lokalizacyjnej w neurofizjologii niemieccy fizjolog Gustav Theodor Fritsch (1838–1927) i Eduard Hitzig (1838–1907). Odkrycie przez nich elektrycznej pobudliwości mózgu stało się świeżym impulsem do podjęcia badań nad funkcjami mózgu. W wydanej w roku 1876 książce *The Functions of the Brain* skierowanej i do fizjologów, i do psychologów Ferrier nawiązuje do „dziwacznej lokalizacji władz w systemie frenologicznym” i stwierdza, że „fizjologia eksperymentalna oraz patologia człowieka dostarczyły dowodów podważających tezę o lokalizacji pojedynczych funkcji w odrębnych rejonach półkul mózgowych” (Ferrier, 1876, s. 125). Taki los spotkał twierdzenie Galla, iż siedliskiem instynktu rozmnażania albo pożądania seksualnego jest mózdzek, ponieważ „zniszczenie półkul mózgowych unicestwia wszystkie instynkty samozachowawcze i sprowadza zwierzę do poziomu maszyny. Byłoby bardzo dziwne, gdyby instynkt rozmnażania przeżył ogólną rujnację każdej innej postaci psychicznej aktywności” (Ferrier, 1876, s. 121). Z drugiej wszakże strony „guz ciemieniowy [parietal eminence]” – ciągnie dalej Ferrier (s. 313) – „dość dokładnie wskazuje na ośrodek [wzroku]. Warto by zatem było sprawdzić z frenologicznego punktu widzenia, czy istnieje związek między rozwojem tego guza i tych sprawności umysłowych, których wzrok jest podstawą”.

Jednym z głównych zwolenników nowego zainteresowania frenologią na początku XX wieku był londyński psychiatra Bernard Hollander (1864–1934), autor wydanej w roku 1902 książki *Scientific Phrenology*. Nowością było wprowadzenie przez niego ilościowej metody pomiaru czaszki i porównywanie wyników metodą statystyczną średniej arytmetycznej. Przedmiotem jego badań był kształt

całej głowy, a nie rozpoznawanie poszczególnych organów, jak w sytemie Galla (Hollander, 1902).

Dziesięć lat później znany psycholog i neurofizjolog amerykański Shepherd Ivory Franz (1874–1933) opublikował artykuł o nowej frenologii, w którym kwestionuje powszechnie przyjętą interpretację wyników badań nad lokalizacją mózgową. Twierdzi, że „schematyzm frenologii był nader kuszący, ponieważ pozwalał stawiać definitywne diagnozy i zaspokajać inne praktyczne i teoretyczne potrzeby. Krytyka tego poglądu ze stanowiska psychologii była odkładana na bok” (Franz, 1912, s. 323). Tak samo było – twierdzi Franz (s. 322) – z „koncepcją jedna funkcja dla jednej okolicy mózgu, która była zbyt ponętna, żeby można było jej się pozbyć”. Jednakże „procesy psychiczne nie są wynikiem niezależnej aktywności pojedynczych części mózgu, lecz aktywności całego mózgu” (s. 327).

Obecnie podstawowa zasada mówiąca, że umysł składa się z odrębnych funkcjonalnych części i że te części są zlokalizowane w określonych obszarach mózgu, przetrwała jako podstawowy składnik współczesnego myślenia o relacji umysł – mózg. Leży ona u podłoża takich nieinwazyjnych technik obrazowania zmian występujących w metabolizmie mózgu pod wpływem wykonywania czynności poznawczych, jak funkcjonalny rezonans magnetyczny (fMRI) i służy do badania tej relacji.

Nie wszystkich jednak ta współczesna nowa frenologia przekonuje. Do grona takich sceptycznie usposobionych krytyków należy amerykański psycholog i filozof umysłu William Uttal (1931–2011), który uważa, że w tym nowym sposobie badania jest więcej przesady, niż krytycznej analizy tego, co wyniki eksperymentalne naprawdę znaczą, i dlatego żadna z technik obrazowania nie ujawni lokalizacji danej funkcji (Uttal, 2001). Uttal, podobnie jak Jerry A. Fodor (1935–2017), amerykański filozof umysłu (patrz: Fodor, 1983), uważa, że niektóre funkcje typu wejście/wyjście mają charakter modułowy w przeciwieństwie do ośrodkowych procesów poznawczych¹⁹.

Podobnie Warren Tryon, emerytowany profesor psychologii w Fordham University, nazywa technikę obrazowania współczesną frenologią, ponieważ nie wyjaśnia ona więcej, niż klasyczna frenologia. Kojarzenie struktury mózgowej z funkcją psychologiczną czy behawioralną nie jest przecież wyjaśnianiem. Różnica między frenologią i współczesnym obrazowaniem mózgu polega wyłącznie na tym, że technika skanowania mózgu dokładniej identyfikuje struktury mózgowe, od których zależą funkcje psychiczne i behawioralne (Tryon, 2014).

Jak widać, współczesna nauka wiele zawdzięcza dawnemu systemowi Galla. „Jak w każdej błędnej idei” – pisał przed laty Allen Starr (1889, s. 730) – „było w niej ziarenko prawdy”. Bez wątpienia myśl Galla stała się inspiracją dla powsta-

¹⁹ Modułowy model mózgu ma również swoich przeciwników. Kanadyjska neurofilozof Patricia S. Churchland (ur. 1943), specjalistka w dziedzinie neuronauki uważa, że metafora mózgowego modułu jest absurdem i dlatego woli posługiwać się pojęciem sieci neuronowych (patrz na przykład jej *Moralność mózgu*, Copernicus Center Press, Kraków 2013).

nia programu badań, którego kulminacją jest współczesny pogląd na mózg jako całość złożoną ze zlokalizowanych ośrodków aktywności (Leahey and Leahey, 1984, s. 111)²⁰.

Czy frenologia była narzędziem reformy społecznej?

Frenologia jest jak janusowe oblicze. Z jednej strony była to doktryna fizjologiczna utrzymująca, że mózg jest siedliskiem umysłu, który jest zbiorem wyspecjalizowanych organów odpowiadających różnym obszarom życia psychicznego człowieka. Organologia Galla jako fizjologia mózgu zainspirowała fizjologów do podjęcia badań eksperymentalnych nad lokalizacją funkcji organizmu w określonych obszarach mózgu. Była też pierwszą koncepcją, która postulowała kontrowersyjny modułowy model mózgu przyjęty we współczesnej neuronauce.

Z drugiej strony frenologia była doktryną psychologiczną mówiącą o tym, że umysł jest podzielony na różne stany mentalne zlokalizowane w różnych częściach mózgu. Była psychologią funkcjonalną ukierunkowaną na praktykę i poznanie różnic indywidualnych człowieka. Wreszcie za sprawą Spurzheima koncepcja Galla jako „nowa” frenologia stała się nową ogólną i optymistyczną filozofią życia, która legła u podłoża ruchu społecznego mocno zaangażowanego w postępową, niekiedy radykalną myśl tamtych dni, którego celem było zreformowanie edukacji, religii i wymiaru sprawiedliwości. Spotkawszy się z ogromnym odzewem laickiego społeczeństwa, skierowała się w stronę okultyzmu (Leahey, 1992; Leahey and Leahey, 1984).

Ostatnio niektórzy historycy nauki i socjologowie nauki kwestionują ten powszechny ogólny obraz frenologii jako ruchu reformatorskiego. Wielu frenologów w XIX wieku rzeczywiście traktowało frenologię jako narzędzie do przeprowadzenia reformy społecznej, jak chociażby wspomniany Spurzheim, ale to nie był jedyny powód ich działalności. Przywoływany tutaj wielokrotnie John van Wyhe na podstawie skrupulatnej analizy źródeł historycznych doszedł do wniosku, że frenologia w gruncie rzeczy nie służyła za narzędzie do zmiany społecznej, lecz była sposobem zdobywania osobistego nieodpartego autorytetu. „Frenolodzy-praktycy” – dowodzi Wyhe (2004b, s. 316 oraz 321) – „wykorzystywali naukę dla wywarcia na słuchaczach wrażenia swojej wiedzy i umiejętności, po to żeby zarobić na opisywaniu charakteru, sprzedaży książek i map frenologicznych oraz wygłaszaniu odczytów. Nie usiłowali reformować moralności czy społeczeństwa. Większość frenologów, którzy zawsze uprawiali handel, starała się przekonać słuchaczy, że frenolog jest kimś zasługującym na uwagę, kimś, kto autorytatywnie wyraża się o ludzkiej naturze. A działało się to często w sytuacji, w której inne dziw-

²⁰ W swojej recenzji wydawniczej mojego artykułu jej anonimowy autor zwrócił mi uwagę na koncepcję integracyjnej działalności mózgu polskiego neurofizjologa Jerzego Konorskiego (1903–1973), który pod koniec lat sześćdziesiątych ubiegłego wieku postulował istnienie tzw. jednostek gnostycznych w obszarze asocjacyjnym kory mózgowej.

ności, takie jak spirytyzm, mesmeryzm, astrologia i mistycyzm, zabiegały o uwagę (i pieniądze)”. W tym sensie „frenologią posługiwano się jako alternatywną albo uzupełniającą podstawą pod intelektualny i epistemologiczny autorytet. (...) Dla Galla sednem postępowania było także utwierdzenie słuchaczy w przekonaniu, że to on wynalazł ważną nową naukę, dzięki której stał się jedynym w swoim rodzaju człowiekiem, który może autorytatywnie wypowiadać się o ludzkiej naturze. A wtedy wszystkie chwytły są dozwolone”.

Dlaczego frenologia?

Czy zaprzatanie sobie dzisiaj głowy frenologią nie wydaje się komuś marnowaniem czasu?

Przede wszystkim była ona realnym wydarzeniem, a zatem jako fakt historyczny w omawianym tutaj okresie zasługuje na uwagę historyków kultury, do których zadań należy badanie *każdego* przejawu intelektualnej działalności człowieka, i to niezależnie od jego praktycznych skutków i naukowej wartości (por. Bugaj, 1991, s. 302).

Burzliwe dzieje frenologii dały współczesnym filozofom nauki i socjologom nauki impuls do rozpatrzenia na nowo kwestii umiejscowienia czy wręcz istnienia granicy oddzielającej naukę, pseudonaukę i społeczeństwo, co pokazuje, że nauka nie jest niezależna od czynników ideologicznych i społecznych (por. Cooter, 1976b).

Historia frenologii pokazuje, że pseudonauka może pełnić funkcję upowszechnieniową myślenia naukowego. Nie ma się zatem czemu dziwić, że na przykład astrologia czy science fiction są powszechnie lepiej znane, niż tajniki mechaniki kwantowej (por. Hanen, Osler and Weyant, 1980).

Historiografia frenologii wskazuje także na dokonaną w ostatnim półwieczu zmianę myślenia w historii nauki. Polega ona na stopniowym odchodzeniu badaczy od podkreślania znaczenia frenologii dla neuroanatomii na rzecz ukazywania jej aspektów społecznych i relatywistycznych (por. Mauskopf, 1996, s. 874).

*

Przed laty tak o frenologii pisał znany amerykański historyk psychologii Edwin B. Boring (1886–1968): „Teoria Galla i Spurzheima jest przykładem teorii, która będąc w gruncie rzeczy teorią błędną, była na tyle trafna, żeby posunąć myśl naukową do przodu. (...) Frenologia pobiła wyłącznie w mało znaczących szczegółach i to z powodu entuzjazmu jej popleczników. Jakże często przypisywane teorii znaczenie w postępie naukowym odbiega od tego, co o nim sądzą lub na co liczą jego rzecznicy!” (Boring, 1950, s. 57–58).

Bibliografia

- Allport, G.W. (1937). *Personality. A Psychological Interpretation*. Constable: London.
- Arystoteles (1990). Hermeneutyka. W: Leśniak, K. (red.), *Dzieła wszystkie* (t. I, s. 65–88). Państwowe Wydawnictwo Naukowe: Warszawa.
- Bain, A. (1861). *On the Study of Character Including an Estimate of Phrenology*. Parker: London.
- Becker, C.L. (1995/1932). *Państwo Boże osiemnastowiecznych filozofów*. Zysk i S-ka Wydawnictwo: Poznań.
- Belloc, H. (2016/1938). *Wielkie herezje*. Wydawnictwo AA: Kraków.
- Bentkowski, F. (1814). *Historia literatury polskiej wystawiona w spisie dzieł drukiem ogłoszonych*, t. II. Zawadzki i Kompania: Warszawa/Wilno.
- Boring, E.B. (1950). *A History of Experimental Psychology*, 2nd edition. Appleton: New York.
- Brett, G. (1969). *Historia psychologii*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe: Warszawa.
- Bugaj, R. (1991). *Hermetyzm*. Zakład Narodowy im. Ossolińskich: Wrocław.
- Cooter, R.J. (1976a). Phrenology and British alienists, c. 1825–1845. Part II: Doctrine and practice. *Medical History*, 20(2), 135–151.
- Cooter, R.J. (1976b). Phrenology. The provocation of progress. *History of Science*, 14 (4), 211–234.
- Cooter, R.J. (1984). *The Cultural Meaning of Popular Science. Phrenology and the Organization of Consent in Nineteenth-Century Britain*. Cambridge University Press: Cambridge.
- Cooter, R.J. (1990). The conservatism of „pseudoscience”. W: Grim, P. (ed.), *Philosophy of Science and the Occult* (s. 156–169). State University of New York Press: Albany.
- Damasio, A. (2011). *Błąd Kartezjusza. Emocje, rozum i ludzki mózg*. Rebis: Poznań.
- Fancher, R.E. (1979). *Pioneers of Psychology*. Norton: New York.
- Ferrier, D. (1876). *The Functions of the Brain*. Smith, Elder and Co.: London.
- Flourens, P. (1842). *Examen de la Phrénologie*. Paulin: Paris. Fodor, J. (1983). *Modularity of Mind: An Essay on Faculty Psychology*. Massachusetts Institute of Technology Press: Cambridge.
- Franz, S. (1912). New phrenology. *Science. New Series*, 896, 35, 321–328.
- Gall, F.J. (1825). *Sur les fonctions du cerveau et sur celles de chacune de ses parties*. t. I. Baillière: Paris.
- Gall, F.J. (1835a). *On the Functions of the Brain and of Each of its Parts*, vol. I. Marsch: Boston.
- Gall, F.J. (1835b). *On the Functions of the Brain and of Each of its Parts*, vol. V. Marsch: Boston.
- Gazzaniga, M.S. (2011). *Istota człowieczeństwa. Co sprawia, że jesteśmy wyjątkowi*. Wydawnictwo Smak Słowa: Sopot.

- Gazzaniga, M.S. (2013). *Kto tu rządzi – ja czy mój mózg?*. Wydawnictwo Smak Słowa: Sopot.
- Hanen, M., Osler, M., and Weyant, R. (eds.) (1980). *Science, Pseudo-Science, and Society*. Wilfrid Laurier University Press: Waterloo.
- Hilgard, E.R. (1987). *Psychology in America. A Historical Survey*. Harcourt: New York.
- Hollander, B. (1902). *Scientific Phrenology: Being a Practical Mental Science and Guide to Human Character an Illustrated Text-book*. Grant Richards: London.
- Jan z Głogowa (1501). *Quaestiones librorum de Anima magistri Johannis Versoris. Ad impensas honesti viri et civis Cracoviensis domini Johannis Haller, per magistrum Johannem Glogoviensem etc.*, Caspar Hochfeder: Cracovia. Klemm, O. (1911). *Geschichte der Psychologie*. Teubner: Leipzig.
- Kopernicki, I. (1870). O dziełach Jana z Głogowa mających styczność z Antropologią. W: *Rocznik Ces. Król. Towarzystwa Naukowego Krakowskiego. Poczet trzeci* (s. 404–453). Drukarnia Uniwersytetu Jagiellońskiego: Kraków.
- Kusch, M. (2006). *Psychological Knowledge. A Social History and Philosophy*. Routledge: New York.
- Leahey, T.H. (1992). *A History of Psychology. Main Currents in Psychological Thought*. Prentice Hall: New Jersey.
- Leahey, T.H. and G.E. Leahey (1984). *Psychology's Occult Doubles. Psychology and the Problem of Pseudoscience*. Nelson-Hall: Chicago.
- Lewes, G.H. (1857). *The Biographical History of Philosophy*, vol. II. Appleton: New York. Magendie, F. (1825). *Précis élémentaire de physiologie*, t. I. Méquignon: Paris.
- Mauskopf, S.H. (1996). Marginal science. W: Olby, R.C., Cantor, G.N., Christie, J.R.R. and Hodge, M.J.S. (eds.). *Companion to the History of Modern Science* (s. 869–885). Routledge: London.
- Mendelsohn, E. (1977). The social construction of scientific knowledge. W: Mendelsohn, E., Weingart, P. and Whitley, R. (eds.), *The Social Production of Scientific Knowledge* (s. 3–26). Reidel: Dordrecht.
- Noel, P.S. and Carlson, E.T. (1970). Origins of the word „phrenology”. *The American Journal of Psychiatry*, 127(5), 694–697.
- O'Donnell, J. M. (1985). *The Origins of Behaviorism. American Psychology, 1870–1920*. New York University Press: New York.
- Oppenheim, J. (1985). *The Other World. Spiritualism and Psychical Research in England, 1850–1914*. Cambridge University Press: Cambridge. *Pamiętnik Naukowy* (1837), t. 1, nr 1. W tłoczeni Stanisława Cieszkowskiego: Kraków.
- Pigliucci, M. and Boudry, M. (eds.) (2013). *Philosophy of Pseudoscience. Reconsidering the Demarcation Problem*. University of Chicago Press: Chicago.
- Słowacki, J. (1974). *Kordian*. Zakład Narodowy im. Ossolińskich: Wrocław.
- Stachowski, R. (2007). *Historia współczesnej myśli psychologicznej. Od Wundta do czasów najnowszych*. Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR: Warszawa.

- Starr, M. (1889). The old and the new phrenology. *Popular Science Monthly*, 35, 730–748.
- Strojnowski, J. (1968). *Psychofizjologia Jędrzeja Śniadeckiego*. Zakład Narodowy im. Ossolińskich: Wrocław.
- Śniadecki, J.A. (1805). Krótki Wykład Systematu Galla z przyłączeniem niektórych uwag nad jego Nauką. *Dziennik Wileński*, t. 1, nr 1, s. 16–43.
- Świerzawski, S. (1956). *Św. Tomasz z Akwinu. Traktat o człowieku. Summa Teologiczna 1.75 – 89*. Pallotinum: Poznań.
- Tryon, W. (2014). *Cognitive Neuroscience and Psychotherapy: Network Principles for a Unified Theory*. Academic Press: New York.
- Uttal, W.R. (2001). *The New Phrenology. The Limits of Localizing Cognitive Processes in the Brain*. Massachusetts Institute of Technology Press: Cambridge.
- Wallace, A.R. (1870). *Contributions to the Theory of Natural Selection*. Macmillan: New York.
- Wallace, A.R. (1875). *On Miracles and Modern Spiritualism. Three Essays*. Burns: London.
- Wallace, A.R. (1898). *The Wonderful Century. Its Successes and Failures*. Swan Sonnenschein: London.
- Watson, R.I. (1991). *The Great Psychologists. A History of Psychological Thought*, 5th edition. Harper Collins Publishers: New York.
- Webb, J. (1974). *The Occult Underground*. Open Court: Chicago.
- Weidenkopf, S. (2015). *Chwała krucjat*. Wydawnictwo eSPe: Kraków.
- Wiszniewski, M. (1841). *Historia literatury polskiej*, t. III. Drukarnia Uniwersytecka: Kraków.
- Wyhe, van J. (2002). The authority of human nature: the *Schädellehre* of Franz Joseph Gall. *The British Journal of the History of Science*, 35, 17–42.
- Wyhe, van J. (2004a). *Phrenology and the Origins of Victorian Scientific Naturalism*. Ashgate: Burlington.
- Wyhe, van J. (2004b). Was phrenology a reform science? Towards a new generalization for phrenology. *History of Science*, 42(137), 313–331.
- Young, R.M. (1990). *Mind, Brain and Adaptation in the Nineteenth Century. Cerebral Localization and its Biological Context from Gall to Ferrier*. Oxford University Press: New York.

Czesław Walesa
Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji w Lublinie

Podstawowe zasady religijności u młodzieży (studium psychologiczne)

Basic principles of religiosity in youth (psychological study)

Streszczenie

Omówione w artykule zasady religijności u młodzieży dotyczą autonomii (ok. 12-17 lat), autentyczności (ok. 18-24 lat) i religijności spełnionej (ok. 21-24 – u nielicznych osób). Całość opracowałem na podstawie własnego doświadczenia badawczego (obserwacje uczestniczące i wywiad eksploracyjny) oraz badań empirycznych moich doktorantów. Do najważniejszych czynników autonomii życia religijnego należą wiara i uczestniczenie autonomiczne w aktualnym życiu wspólnoty religijnej oraz w tradycji. Autentyczności w życiu religijnym u młodzieży towarzyszy tęsknota za Bogiem i poszukiwanie prawdy, dobra, piękna i świętości, a także zbliżanie się do wysokiego poziomu dialogu i miłości oraz do pogłębionej więzi z Bogiem. Religijność zaś spełniona charakteryzuje się głębokim uwewnętrznieniem podstaw życia religijnego, a w tym wrażliwością na znaki i symbole liturgiczne. Do podstawowych wyznaczników religijności spełnionej u młodzieży należą: przeżywanie wzniosłości, nienasycona tęsknota za Sacrum oraz intymny kontakt z Bogiem. Cierpienia i nieszczęścia odbierane są jako specyficzna łaska Boża.

Summary

Religiosity principles described in the article concern the autonomy (12-17 years old), authenticity (18-24-years old) and religiosity fulfilled (21-24-years old, in few people). The presented principles have been drawn up on the basis on own experience (observations and interview) and empirical research. Faith and autonomic participation in everyday life of the religious community and tradition are among the most important factors of autonomy. Authenticity is demonstrated through longing for God and searching for the truth, goodness, beauty and sanctity as well as striving for a high-level dialogue, love and bond with God. Fulfilled religiosity is characterized by a deep internalization of the principles of religious life including sensitivity to liturgical signs and symbols. Basic indicators of fulfilled religiosity are: experiencing loftiness, longing for the Sacrum and a personal contact with God. Suffering and misfortune are interpreted as God's grace.

Słowa kluczowe: młodzież, religijność, autonomia religijności, autentyczność religijności, religijność spełniona, zasoby religijności

Keywords: youth, religiosity, autonomy of religiosity, authenticity in religiosity, fulfilled religiosity, religious resources

Wstęp

Niniejszy artykuł dotyczy religijności u młodzieży (Walesa, 2004). Nie stawiam pytania o to, jaki procent młodzieży danego szczebla wieku osiąga określony poziom rozwoju religijności. Przedstawiam jedynie wyodrębnione jej poziomy jako okresy rozwoju: (1) autonomii w religijnym rozwoju – zasadniczo w wieku ok. 12–17 lat, o ile ten rozwój dotychczas przebiegał pomyślnie; (2) autentyzmu w religijnym rozwoju – zasadniczo w wieku ok. 18–24 lat, o ile rozwój w okresie młodości przebiegał pomyślnie; (3) religijności spełnionej u osób o nadzwyczajnym rozwoju w wieku ok. 21–24 lat. Są to osoby wyjątkowe, osiągające względny pułap religijnego rozwoju już w okresie młodości. Omawiana w niniejszym artykule religijność spełniona u młodzieży ma inną naturę niż religijność spełniona u człowieka dorosłego, a zwłaszcza w późnej dorosłości, czyli w starości.

Zadaniem niniejszej pracy jest omówienie podstawowych zasad religijności u młodzieży. Zostaną przedstawione zasady autonomii i autentyzmu życia religijnego oraz religijności spełnionej u młodzieży. Tworzy to podstawę teoretyczną dla prowadzenia badań empirycznych nad religijnością u młodzieży.

Artykuł niniejszy ma charakter pracy odautorskiej, napisanej na podstawie własnego doświadczenia, obserwacji uczestniczącej i przeprowadzonych badań wraz z 7 doktorantami za pomocą wystandaryzowanych wywiadów eksploracyjnych na temat religijności u młodzieży w wieku od 12 do 24 lat (np. Piątek, 2008). Pomocną okazała się literatura przedmiotu: własna oraz innych autorów. Pozycje z adnotacją „por.” stanowią uzupełnienie danych stwierdzeń, a niekiedy prezentację stanowiska dyskusyjnego na dany temat. Ponadto sygnalizowane treści są niekiedy propozycją, zaproszeniem, apelem do zgłębiania indywidualnego, a nie rozwiązaniem, gotową propozycją czy wyczerpującym wywodem.

Strukturalne określenie religijności pochodzi z książki „Rozwój religijności człowieka. Tom I: Dziecko” (Walesa, 2005a). Ujmuje ono religijność jako system złożony z następujących parametrów (dziedzin): (1) świadomość religijna, (2) uczucia religijne, (3) decyzje religijne, (4) więź ze wspólnotą osób wierzących, (5) praktyki religijne, (6) moralność religijna, (7) doświadczenie religijne, (8) formy wyznania wiary. Jednakże literatura przedmiotu niekiedy wymuszała wprowadzenie komponentów uzupełniających. W całości religijność jest traktowana jako odrębna struktura psychiczna, a od strony funkcjonalnej – jako odrębna funkcja psychiczna – stanowiąca więź z Bogiem. Ma także swoją specyficzną genezę.

Najbardziej interesujące jest zjawisko religijności w postaci jak najbardziej intensywnej, pełnej, dojrzałej i spełnionej, czyli jak najwyższe formy relacji człowieka z Bogiem. W pełnym bowiem zjawisku religijności można zaobserwować wszystkie jego przejawy, parametry (dziedziny, aspekty) i cechy – w pełni osiągnięte. A także specyficzne procesy, stany, dynamizmy, czynniki i inne komponenty – w kształcie holistycznym i adekwatnym do danej dziedziny, przydatnym np. do analizy obrazu Boga, transferu instytucjonalnego (np. przeniesienie praw

funkcjonowania w rodzinie na wspólnotę i Kościół), przejść w rozwoju religijności (czyli zmian istotnie przełomowych). Przy czym należałoby przesunąć swoje zainteresowania od penetrowania i badania rzeczy trywialnych i pewnych do kształtowania wiedzy mniej pewnej, ale dotyczącej spraw bardziej istotnych, ważnych i społecznie użytecznych, jak np. przejścia w rozwoju religijności młodzieży. (Walesa, 2006).

1. Zasoby religijności u młodzieży

Za G. Allportem (1988, s. 222) należy stwierdzić to, że religijność rodzi się w rdzeniu życia i jest skierowana ku nieskończoności. Religijność jest dziedziną życia o najdalszym zasięgu, a jednocześnie w sytuacjach tragedii i zamętu życia wnosi spokój i krzepiące znaczenie.

1.1. Poziomy egzystencji jako wyznaczniki zasobów religijności

Człowiek religijny egzystuje na wielu wzajemnie przenikających się poziomach:

- (1) fizycznym, (2) biologicznym, (3) psychicznym, (4) duchowym i (5) religijnym;
 - b) (1) indywidualnym i (2) społecznym;
 - c) (1) wewnętrznym i (2) zewnętrznym;
 - d) w aspekcie (1) jednostkowym i (2) diadycznym (lub dialogowym);
 - e) na płaszczyźnie (1) natury i (2) kultury;
 - f) na poziomie (1) historyczno-formalnym i (2) ekologiczno-treściowym;
 - g) w formie (1) statycznej i (2) dynamicznej.

Wszystkie wskazane poziomy bycia stanowią określone i specyficzne dla danego poziomu rozwoju religijności zasoby dalszego jej rozwoju. Im wyższe są wskaźniki doskonałości poziomów bycia u danej jednostki, tym bogatsze są jej zasoby religijności.

Zasoby rozwoju religijności płyną z całego życia: z tego, co minęło, z wydarzeń, które aktualnie się dzieją i z tego, co nadchodzi. Także momenty wyróżnione, szczególnie ważne, dla zasobów kryterialne – mają być ujmowane w funkcji całego życia danej jednostki, a nawet z powiązań genealogicznych z osobami, które żyły przed nią. (Por. Knafo i in., 2012).

1.2. Duchowe i biologiczne zasoby religijności

Endogenne, wewnętrzne zasoby religijności zawarte są w sposób szczególny, wszechstronny i uprzywilejowany w duchowości człowieka, czyli w procesach, czynnikach i dynamizmach, takich jak: (1) myślenie powodujące nieustanne poszukiwanie sensu, ujmujące i kształtujące własną tożsamość oraz historię; (2) przejmowanie i kształtowanie języka oraz kodu obrazów, znaków i symbo-

li; (3) duchowe formy uczuć, zadowolenia i satysfakcji (np. uniesienie ducha); (4) poczucie ciągłości i spójności własnej osoby i świata; (5) czyny przewyższające naturalne możliwości człowieka; (6) potrzeba wzniosłej miłości i poświęcenia się dla innych oraz czynienia dobra; (7) różne formy transcendowania i tendencji bohaterskich.

Z zasobów religijności nie wykluczamy też biologicznej dziedziny człowieka. Biologia czy podstawowa witalność człowieka wchodzi w jego religijność (por. Sim, Yow, 2011). W konkretnych przejawach życiowych występuje jedność tego, co jest ujmowane zmysłowo z tym, co jest istotowo religijne. W biologicznym pędzie życiowym realizuje się jedność zmysłowo-religijna. Oderwanie od biologii i konkretnego zmniejsza moc zasobów religijności – całość staje się wtedy błada, abstrakcyjna i oderwana od życia. (Por. Leonard i in., 2013).

Do biologicznych zasobów religijności (oprócz witalności) należy immunologia, aktywność własna, uczucia z poziomu niższego i inne struktury, takie jak intuicja. Do zasobów nadbiologicznych zaliczamy inteligencję, kompetencje, uczucia wyższe, zdolności, a do jeszcze wyższych – różne formy zakorzenienia w dobru, prawdzie, pięknie, świętości, szczęściu, pokoju i bezpieczeństwie. Wspomniane nadbiologiczne zasoby religijności zaliczamy do przedreligijnych, chociaż swoiście graniczących z religijnymi. (Por. Walesa, 2014).

1.3. Zewnętrzne źródła zasobów religijności

Spśród zewnętrznych źródeł zasobów religijności do najważniejszych należy system rodzinny (por. Barry i in., 2013), a m.in. atmosfera domu rodzinnego, która wpływa na obraz Boga i kształt całej religijności. Ta religijność z kolei wpływa na poszczególne komponenty życia rodzinnego, a zwłaszcza na obraz matki i ojca, a także na antropologiczne komponenty człowieka, jak: wola, cel życia, wierność, miłość, troska. Tu *sacrum* wnika i wyjaśniając *profanum* modyfikuje zasoby religijności – zwłaszcza poprzez warstwę konotacyjną. Każdą rzecz coraz bardziej przenikają ukryte znaczenia religijne, które nabierają coraz większej mocy regulacyjnej. Standardy wyniesione z domu stanowią podstawę i fundament zasobów religijności u młodzieży. (Por. Spilman i in., 2013; Kostrubiec, Tatała, 2014).

Ważne jest to, aby rodzice podczas wychowywania dzieci byli mocni i autentyczni, i zapewniający poczucie bezpieczeństwa. Odejście wtedy od religijności poprzez np. reakcje młodzieńczego buntu lub załamanie w wierze – bywa zazwyczaj przejściowe. Niektóre jednak mankamenty w systemie rodzinnym mają trwały wpływ na destrukcyjne cechy w zachowaniu młodzieży, np. klęska życiowa ojców najczęściej uwidacznia się na trwałe w zachowaniu ich synów (Walesa, 2005b), co może być kompensowane wielką wrażliwością młodzieży na bodźce epoki. A wiele zasad życia religijnego stanowi kontynuację praw naturalnych w zakresie życia wspólnotowego oraz jednostkowego. To z kolei warunkuje zasoby religijności. (Por. James i in., 2015).

Uwzględniając ścisły związek zasobów religijności z uwarunkowaniami biologiczno-psychicznymi i społeczno-kulturowymi, dotyczącymi religijności autonomicznej i autentycznej – należy zaakcentować uwarunkowania uniwersalne i powszechne, występujące np. w myśleniu, co uwidacznia się w kształtowaniu operacji formalnych i funkcjonowaniu w sferze możliwości teoretycznych. Należy też uwzględnić uwarunkowania o charakterze indywidualnym, dotyczące np. kryzysu tożsamości, zależnego od wpływów społeczno-kulturowych. (Por. Walesa, 2003).

Treściowo bogate, wszechstronne i nieprzebrane ilościowo zasoby religijności mieszczą się w różnych formach tradycji, a zwłaszcza w celebracji jej treści. Tradycja jest nie tylko młodzieży przekazywana, dana w gotowych układach, ale i jednocześnie zadana, gdyż dawno opanowane jej treściowe sformułowania – muszą być od nowa opanowywane i formułowane w kontekście nowych potrzeb, sytuacji i trendów kulturowych, przy wyodrębnieniu procesów, stanów i czynników rozwoju religijności. (Por. Vaidyanathan, 2011).

1.4. Wewnętrzne źródła zasobów religijności

Religijność ukształtowana w formę określonej kompetencji religijnej staje się źródłem zasobów dla innych form religijności. Inteligencja np. religijna stanowi kompetencję, będącą źródłem zasobów religijnych do kształtowania i funkcjonowania świadomości religijnej, uczuć religijnych, decyzji religijnych, więzi ze wspólnotą osób wierzących, praktyk religijnych, moralności religijnej, doświadczeń religijnych i form wyznania wiary – według określonych zadań życiowych i sposobów zagospodarowania życiowego szans i strat. (Por. Hemming, Madge, 2012).

Inteligencja religijna obejmuje też intelektualną wrażliwość na bodźce religijne, zainteresowania i ciekawość religijną oraz inne struktury poznawcze. Inteligencja religijna jest również systemem transportującym i transferującym doświadczenie religijne oraz religijność ujmowaną przez inne parametry – w adaptację religijną i pełne życie religijne. Należałoby jeszcze nadmienić i to, że te osoby, które osiągnęły poziom operacji formalnych lub poziom funkcjonowania w sferze możliwości teoretycznej (po 15. lub 17. r.ż.) – wykazują tendencję nie tylko do opisywania i do interpretowania oraz wyjaśniania zjawisk religijnych, co czyni ich wiedzę religijną bardziej wartościową i bardziej wiarygodną. Jest to przejaw poszukiwania uprawomocnienia dla swojej wiedzy religijnej. (Por. Markstrom i in., 2010).

Zasoby religijne ulegają powiększeniu dzięki uczeniu się. Spośród wielu typów uczenia się religijnego należy wyróżnić uczenie się antycypacyjne. Opiera się ono na zrozumieniu relacji między zdarzeniami, co prowadzi do przewidywania konsekwencji zjawisk i wydarzeń. Antycapowanie wydarzeń religijnych, zachowań religijnych i określonych form religijności jest czymś wysoce specyficznym i zależy od ugruntowanej kompetencji religijnej. (Por. Martin i in., 2003).

Umiejętność antycypowania wydarzeń religijnych własnych i zewnętrznych jest istotnym źródłem zasobów religijności. Kształtują się wtedy kompetencje, dotyczące zdobywania nowych wiadomości religijnych, sprawności religijnych i samych kompetencji. Mamy wtedy do czynienia ze zjawiskiem meta-kompetencji. Z tym zjawiskiem często łączy się ukształtowanie lub wykrycie zasady porządkującej życie religijne. Jest temu podporządkowane poszukiwanie samodzielnych dróg ku wyższej jakości życia oraz wykrywanie lub przyjmowanie zasad, stanowiących kryterium, podstawę lub standard preferencji albo oceniania, w którym młody człowiek (jako podmiot) przypisuje danemu przedmiotowi określone znaczenie o charakterze religijnym. Przy czym preferowanie, ocenianie i wartościowanie dokonywane jest w kontekście całociowego ujmowania swego życia, a m.in. świadomości przeszłości, teraźniejszości i perspektywy przyszłościowej, a nawet w kontekście antycypowania dziejów własnej wspólnoty osób wierzących i ujmowania historii własnego narodu. A to wszystko jest kształtowane, konstytuowane i kontynuowane poprzez żywą relację do Boga. (Walesa, 2012).

Istotnym komponentem zasobów religijności jest wyobraźnia. Wymaga ona kształcenia, tak aby (1) odnosiła się do realnej rzeczywistości i (2) była zakorzeniona głęboko w relacji do Boga. W dziedzinie religijnej wyobraźnia przekształca komponenty niewidzialne w formę widzialną, jakby cielesną i przybliża, udostępnia to człowiekowi – ukazując elementy Transcendencji. Wyobraźnią można przejść poza dosłowność, a jednośnie można ująć prawdę, która wymyka się poznaniu zmysłowemu i ciasno racjonalnemu. To, co w życiu człowieka jest najważniejsze, jak: miłość, śmierć, wewnętrzna przemiana, więź z Bogiem – szuka wyrazu poprzez wytwory wyobraźni. Wszystko to, co jest duchowe, bez wyobraźni staje się dla człowieka suche, abstrakcyjne i pozbawione życia, a im bardziej jest to przedstawione konkretnie, za pomocą prostych i nośnych wyobrażeń – tym bardziej można wyrazić ich życiowe i religijne aspekty. Poprzez wyobrażenia docieramy do niematerialnego, niezmysłowego i bezczasowego oglądu danego religijnego bytu – aż do jego natury. Tak więc to, co w religijności jest naprawdę rzeczywiste, leży poza granicami wyobraźni (wyobraźnia jest tu konieczna, choć niewystarczająca). To jednak, co prowadzi do „Rzeczywistego”, wymaga wyobraźni w stopniu najwyższym. (Por. Soenens i in., 2012).

Każdy rodzaj wrażliwości jest źródłem zasobów religijności, a zwłaszcza wrażliwość antycypacyjna. Zachowanie antycypujące polega na traktowaniu drugiego człowieka „do przodu”, czyli tak, jak gdyby był on bardziej rozwinięty w danej dziedzinie, a zwłaszcza w sferze religijnej – niż dzieje się to w życiu realnym. Mówimy np. do innej osoby językiem religijnym z nieco wyższego poziomu rozwoju, który przekracza próg asymilacyjny tej osoby. Traktowanie „do przodu” stanowi wyraz szacunku i zaufania, że ta osoba wkrótce będzie na tym wyższym poziomie (Tatala, Walesa, 2004).

Religijność sprzyja uwolnieniu życia młodego człowieka od kolorytu siłowego, co otwiera go na doświadczenie wolności. Doświadczenie zaś wolności staje

się sprawdzianem „hipotezy życiowej”, że moc podarowana jest od Boga. Młoda osoba może doświadczyć nieakceptacji jej religijności we własnym środowisku. Wtedy często zadaje sobie pytanie: „Jakie są szanse i zagrożenia z tego, że inni nie respektują Sacrum mojego życia religijnego?” Zmniejszają się wtedy zasoby religijności. (Por. Kub, Solari-Twadell, 2013).

1.5. Destrukcyjne czynniki zasobów religijności

Kształtowaniu i realizowaniu religijności u młodzieży może towarzyszyć wiele trudności, które hamują lub obniżają poziom funkcjonowania zasobów i potencjałów religijności. Może to być kontrolujący perfekcjonizm, uporczywe poczucie bycia gorszym, nawyk osądzania innych, religijny prymitywizm własnej wspólnoty, brak określonej intelektualizacji i personalizacji w relacjach międzyludzkich i z Bogiem, absolutyzowanie rzeczy zwykłych, ideologizacja w różnych dziedzinach religijności, realizowanie swojej religijności jedynie w sferze słownej, nieznośne poczucie młodego człowieka, że nie spełnia on oczekiwań innych ludzi lub że inni ludzie nie spełniają jego oczekiwań, brak cierpliwości i umiejętności w świadczeniu o Bożej miłości wobec innych ludzi.

W jeszcze większym stopniu przeciwstawiają się zasobom religijności czynniki toksyczne i destrukcyjne. Mogą mieć one charakter wewnętrzny, zewnętrzny i koordynacyjny. Do wewnętrznych czynników toksycznych i destrukcyjnych zaliczamy stany głupoty neurotycznej, uczucia mające cechy ontologicznej negatywności, np. stany zapiekłej, irracjonalnej i nieusuwalnej nienawiści do określonej osoby, grupy osób, narodu czy wydarzeń historycznych, toksyczne uzależnienia i nałogi, perwersyjne trwanie w grzechach, lekceważenie darów ludzi i Boga oraz inne.

Do toksycznych i destrukcyjnych czynników zewnętrznych należą uwodzące młodzież treści medialne, grupy destrukcyjnego nacisku i niesprzyjające religijności towarzystwo rówieśników, destrukcyjny przykład bliskich osób znaczących i inne. Do czynników koordynacyjnych należą niekorzystne współwystępowanie określonych losowych wydarzeń, np. głęboka depresja i syndrom bezradności przy jednoczesnym np. poczuciu wsparcia ze strony osób werbujących do sekty, które oferują pomoc i opiekę albo np. zamieszkanie w kraju, gdzie chrześcijaństwo jest zwalczane – przy jednoczesnej utracie własnej gorliwości religijnej. (Por. Furrow i in., 2004).

Niekorzystne dla religijności i zasobów religijnych czynniki zewnętrzne, koordynacyjne, a niekiedy nawet i wewnętrzne – mogą spowodować nasilenie własnej aktywności religijnej i wtedy dany niekorzystny czynnik będzie paradoksalnie sprzyjał rozwojowi religijności. To, co miało być destrukcyjne, stało się bodźcem do religijnego działania konstrukcyjnego.

2. Zasady autonomii w życiu religijnym u młodzieży

W życiu religijnym młodzieży następuje przejście od heteronomii do autonomii, czyli od życia religijnego opartego na zasadach ugruntowanych w innych osobach, a szczególnie w osobach znaczących (rodzice, katecheci, nauczyciele, osoby życiowo ważne) do życia religijnego opartego na zasadach ugruntowanych we własnym wnętrzu – są to często te same zasady, ale zaakceptowane, zasymilowane i uznane za własne (por. Benavides, 2014).

2.1. Ku autonomii zasad życia religijnego

Do ukształtowania autonomii zasad życia religijnego przyczyniają się liczne procesy, stany, czynniki i dynamizmy psychiczne człowieka, a wśród nich procesy autotranscendencji i egzystencjalnych preferencji. Procesy autotranscendencji wynikają z poczucia niezaspokojenia i braku pełni, z dążności do czegoś więcej; z otwarcia się na pełnię prawdy i dobra, na doświadczenie wolności oraz głos sumienia i na samoprzewycięzanie się; na tendencje w kierunku nieskończoności. (Por. Brambilla i in., 2015).

Problematyka procesów egzystencjalnej preferencji u ludzi młodych wyraża się w stawianych przez nich pytaniach (nie zawsze formułowanych *explicite* i w sposób wyrazisty): (1) na co oddaję i ofiaruję swe życie; (2) co w moim życiu uzyskuje pierwszeństwo, a więc co przedkładam ponad coś innego; (3) co chciałbym robić i jaka szansa ma mi to umożliwić; (4) jakie prawa natury i jakie zasady życia religijnego muszę obecnie i w najbliższej przyszłości realizować i przestrzegać; (5) jakich zagrożeń muszę unikać, a na jakie muszę się zgodzić; (6) czy wyrażam zgodę na to, aby być wrzuconym w dzieje własnego rodu, wspólnoty i narodu; (7) czy uwzględniam niebezpieczeństwa, które mogą mi bardzo zaszkodzić; (8) jakich szans nie wolno mi zmarnować; (9) jaka jest sztuka, w której gram i jakie role; (10) do jakich działań (prac, form aktywności) pozwalam się wybrać; (11) w czym chciałbym się wyrazić i w jakiej formie (w werbalnej czy pozawerbalnej); (12) jakie kompetencje pragnę osiągnąć; (13) jaka struktura interpretacyjna ma zaprowadzić ład we mnie i w moim świecie; (14) jak ratować innych; (15) jak osiągnąć poznanie swoich najskrytszych motywów; (16) jak kształtować sens w sobie i wokół siebie; (17) jak decydować, wybierać, preferować, aby stawać się prawdziwym chrześcijaninem? (Por. Eisenberg i in., 2011).

Wspomniane procesy tworzą mniej lub bardziej zwarty system, który przekształca się w światopogląd. Staje się on podstawą orientacji religijnej, spójnych zasad etycznych, decyzji życiowo doniosłych i działań egzystencjalnych – a jednocześnie sam jest sterowany przez wiarę religijną. (Por. King i in., 2014).

2.2. Wiara jako źródło autonomii życia religijnego

Wiara religijna, która bywa jakby wyssana z mlekiem matki – w okresie autonomii religijnej zostaje dobrowolnie zaakceptowana, zasymilowana i wewnętrznie wybrana. Proces wyboru na drodze wiary często odbywa się u młodzieży niejako „na skróty” – poprzez zawierzenie innym ludziom następuje uznanie, że coś jest objawieniem Bożym. Tak więc wiara religijna młodzieży kształtuje się i żyje dzięki tradycji, czyli specyficznemu żywemu przekazowi. Wiara tak zdobyta i ukształtowana staje się podstawą przekształceń ontologicznych. Dana bowiem rzecz, zjawisko czy wydarzenie objęte czy przeniknięte wiarą (a tym bardziej tęsknotą religijną) zmienia swój status ontologiczny i wchodzi głęboko w zakres religijności. (Por. Goeke-Morey i in., 2014).

Wiara powoduje to, iż młody człowiek staje się nastawiony na rozwój, doskonalenie i nieskończoność swego życia religijnego. Różne są cechy tego życia, a jedną z nich jest czystość, która staje się takim sposobem widzenia, odczytywania sygnałów i rozumienia – jak gdyby się to odbywało oczami i myślą Boga. (Por. Rothbaum i in., 2012).

Również wiara jest podstawą adekwatnej ekspresji swojej religijności. Jest to m.in. wypowiadanie niewyraźnego lub niewysłowionego. Jednocześnie młody człowiek przekonuje się, że język religijny występuje na krawędzi ludzkich możliwości, a inne sposoby ekspresji religijności wydają się jeszcze mniej skuteczne. Można to prześledzić na przykładzie przyjmowania i przekazywania Słowa Bożego oraz realizowania go poprzez własne wydarzenia egzystencjalne.

Dla młodego człowieka kierującego się zasadami wiary poszczególne akty życia religijnego nabierają specyficznego znaczenia, np. Eucharystia i różaniec – mimo tego, że różnią się istotnie co do treści i doniosłości religijnej – stanowią swoiste „wszystko” i niepodważalną „całość”. (Por. Saroglou, 2012).

Liczne są formy funkcjonowania wiary. Na etapie od ok. 12 roku życia pojawia się np. zdolność do odczytania w Biblii, w nauczaniu Kościoła i w innych tekstach dotyczących wiary – wezwania Bożego dla swojego życia. Jest to przejaw autonomicznego odbioru tekstów biblijnych oraz innych tekstów religijnych, a także umiejętności odbioru przesłania skierowanego do własnej osoby. (Por. Magaldi-Dopman, Park-Tylor, 2013).

Przejście (istotna zmiana w rozwoju) ogólne, całościowe z heteronomii do autonomii zasad życia religijnego, a także przejścia szczegółowe w okresie autonomii religijnej – odbywają się za pomocą zespołu zasobów religijności i specyficznych środków danego przejścia. Tymi środkami są odpowiednie liturgie, teksty modlitewne, symbole, podzielenie życia religijnego z osobami doskonalszymi, umiejętność kształtowania przestrzeni wolnej dla nurtu modlitwy i powiązanie z tym nurtem najważniejszych spraw swego życia. Młody człowiek znajdujący się w fazie przejścia – niekiedy apeluje do siebie: „Żeby nie zgubił świadomości, że istnieje Zmartwychwstanie i że ono mnie dotyczy, mnie osobiście”.

2.3. Czynniki wewnętrzne, zewnętrzne i koordynacyjne autonomii życia religijnego

W dziedzinie autonomii zasad życia religijnego należy wyodrębnić czynniki wewnętrzne, zewnętrzne i koordynacyjne. Odpowiada to religijności wewnętrznej, zewnętrznej i poszukującej, a także motywacji religijnej – wewnętrznej i zewnętrznej, czyli osobistej i instrumentalnej. Często religijność młodzieży bywa nagradzana przez środowisko i wtedy religijność wewnętrzna może zamieniać się w zewnętrzną, a motywacja osobista – w instrumentalną. Zachowania religijne wykonywane bez motywacji wewnętrznej, a przy tym zrutynizowane, nieuważne, niekontrolowane, np. „obowiązkowe” uczestniczenie we mszy św. niedzielnej, występujące niekiedy już u progu okresu autonomii – stają się nie do zniesienia. (Por. Lopez i in., 2011).

W świecie współczesnym zasady motywacji religijnej w niektórych sytuacjach – stają się bardzo skomplikowane. Młody człowiek niekiedy żyje w sytuacji urynkowania, gdy ostre prawa targowiska, połączone z prawami podaży i popytu, i z hasłem: „Wszystko na sprzedaż!” – wiszą w powietrzu i wszystko przenikają. Kierując się zasadą realizmu i rzeczywistości, młody człowiek poznaje te prawa, a jego religijność podpowiada mu, ponad które z tych praw należy się wznieść, a które trzeba złamać, np. w imię miłości bliźniego, a które musi bezwzględnie zachować, aby wykonać określone zadanie w obrębie swego powołania. Dla człowieka, który konsekwentnie żyje w perspektywie Boga wszystkie te prawa i zasady zostają przeświecone słowem Bożym – i odpowiednio, hierarchicznie uporządkowane. Młody człowiek przeżywa nawet radość z uporządkowania wspomnianych praw, zasad i treści, i z samej religijnej aktywności tego egzystencjalnego porządkowania. Wielka jest różnorodność w tej dziedzinie zachowań – zależna od indywidualnej wrażliwości, inteligencji religijnej, stylu religijności oraz innych czynników. (Por. Granqvist, 2012).

Chrześcijańska droga do przemiany młodego człowieka obejmuje symboliczne procesy: (1) *lectio* (czytanie, ujmowanie), (2) *meditatio* (rozważanie, przemyślanie), (3) *oratio* (modlitwa), (4) *contemplatio* (kontemplacja). Proces chrześcijańskiej przemiany rozpoczyna się od słuchania słowa Bożego, zwłaszcza na liturgii wspólnotowej, gdzie poprzez uczestniczenie odbywa się wymiana życiowych doświadczeń, stanowiących echo głoszonego Słowa. Młody człowiek niekiedy słyszy i ujmuje Słowo m.in. przez muzykę, teatr, freski, ikony, witraże, zjawiska przyrody – wszędzie poprzez uczestniczenie. Modlitwa, która jest odpowiedzią na usłyszane i przemyślane Słowo, bywa krótka i totalna – jak okrzyk. Kontemplacja, która staje się zwieńczeniem procesu spotkania ze Słowem, bywa pełnym zaangażowaniem religijnym i swoistym współistnieniem z Bogiem. (Por. Layton i in., 2011).

W okresie autonomii zasad życia religijnego język religijny staje się specyficzny w sensie słownictwa i składni. Młody człowiek przekonuje się poprzez uczest-

niczenie w liturgii i poprzez akty żywej wiary, że język religijny nie tylko opisuje rzeczywistość transcendentną, lecz ją także „wywołuje” i uobecnia. Im głębsze i wszechstronniejsze jest to uczestniczenie, objęte żywą wiarą, tym język jest bardziej religijny, czyli dający więcej szans do obcowania z Bogiem. (Por. Magaldi-Dopman i in., 2010).

2.4. Przejawy autonomii życia religijnego

W miarę rozwoju religijności w życiu młodego człowieka kształtuje się autobiograficzny trójkąt: świadectwo, wyznanie i wyzwanie. Wiele młodych na drodze nawrócenia w dynamicznej fazie swego życia daje świadectwo we własnej wspólnocie i podczas publicznej katechezy. Jednocześnie jednak są świadomi tego, że publiczne wyznanie wiary grozi jej instrumentalizacją, ale daje szansę jej pogłębienia i uspołecznienia poprzez dzielenie się. Przy czym dzieje się to wszystko przy poczuciu rosnącej współzależności pomiędzy wielu dziedzinami religijności, niekiedy bardzo od siebie oddalonymi. Rozwija się proces przenikania i wymiany informacji, idei, wiedzy, sposobów myślenia, przekonań i wartości. Pojawia się zjawisko zwielokrotnienia kontekstów życia. (Por. Lemay, Bates, 2013).

W okresie autonomii zasad życia religijnego szczególnie cenne jest myślenie, od którego zależy zarządzanie i gospodarzenie zasobami, przewidywanie lub antycypowanie przyszłych zdarzeń, preferowanie i różne procesy oraz działania, także religijne. Młoda osoba uświadamia sobie to, że niekiedy może jakieś zjawisko w swoim życiu przewidywać, ale nie potrafi go kontrolować (analogia do przewidywania pór roku). Do pełnowartościowego życia religijnego niekiedy wystarczy rozumienie poszczególnych zjawisk. A uprzywilejowanym sposobem kształtowania religijnego jest uczestniczenie w życiu religijnym osób doskonałych w swojej wspólnocie. (Por. Chen, Vazsonyi, 2011).

W miarę wznoszenia się na wyższy poziom religijności w życiu młodego człowieka następuje szereg zmian, ukierunkowanych na dojrzałość i spełnienie w życiu religijnym, choć odległość do tego spełnienia może być bardzo wielka. Oprócz zmian ukierunkowanych ku wyższej jakości życia religijnego – utrzymują się niektóre przejawy buntu, burz i naporów, wątpliwości i negacji. Może wystąpić zerwanie z tradycją rodzinną, co u wierzącego nastolatka niekiedy oznacza (1) wysiłek w zachowywaniu wierności osobistemu doświadczeniu religijnemu lub (2) przyjęcie języka pokolenia czy generacji, do której jednostka należy. Często jest to także przyjęcie zasad, standardów, sposobu życia, manier i kryteriów oceniania tego pokolenia czy generacji. (Por. Longo, Kim-Spoon, 2014).

2.5. Zagrożenia dla życia religijnego w okresie jego autonomii

W okresie autonomii zasad życia religijnego, występują liczne zagrożenia rozwoju religijności. Mogą to być zagrożenia zewnętrzne, wewnętrzne i koordynacyjne (np. przyczyny losowe). (Por. Shepperd i in., 2015). Do istotnych zagrożeń należą przymus i uzależnienie, takie jak: tyrania, ślepa zależność, destrukcyjna konieczność, nieodczowność, przyczyna i związek, mimo że np. konieczne jest aspektem życia i trwania. Niejeden młody człowiek stwierdza, że niekiedy dopada go zło w przypadku „zaćmienia rozumu” i „spętania woli”. Wtedy zadaje sobie pytanie: „Czy było ono do uniknięcia?” i jaki był stopień świadomości i dobrowolności tego „zaćmienia” i „spętania”. (Por. Carpenter i in., 2012).

Nawet najbardziej szlachetne tendencje młodzieży, jak np. idealizm młodzieńczy, mogą stanowić niebezpieczeństwo i zasadzkę dla religijności. (Por. Peterman i in., 2014). U młodego człowieka żyjącego na fali idealizmu może pojawić się neurotyczna identyfikacja z biednym, z cierpiącym, z sierotą, z chorym; a także przekształcenie się określonej działalności religijnej w neurotyczną, co powoduje usidlenie przymusem i pozbawienie wolności. (Por. Kézdy i in., 2011).

3. Zasady autentyzmu w życiu religijnym u młodzieży

Niniejszy rozdział należy rozpocząć od określenia terminu „autentyczność” czy „autentyzm”, który w różnych dziedzinach życia i nurtach naukowych może mieć inną definicję i znaczenie.

3.1. Autentyczność w kontekstach religijności człowieka

Autentyczność w życiu religijnym to prawdziwość, spontaniczność, wolność od konwencjonalnych form „zewnętrznych”, a także oryginalność i sprzeciw wobec narzuconych form – w określonym horyzoncie znaczenia i samookreślenia. Autentyczność to przeciwieństwo fałszu i oszustwa, obłudy, udawania i pustej deklaratywności. Autentyczność to nie jest anarchia ani zachłanność wrażeń czy pożądlivość przeżyć, ale prawda bycia. Autentyczność jako istnienie zgodne z prawdą o sobie i o rzeczywistości zewnętrznej – obejmuje specyficzny typ szczerości. Autentyczność to także panowanie nad samym sobą i niekierowanie się pobudkami czysto zewnętrznymi, zwłaszcza niezgodnymi z przekonaniami przeżywającej osoby. Autentyczność jako bycie sobą i samorealizacja powoduje to, że w świadomości jednostki nie ma rozbicia na zewnętrzne nakazy i na „ja”, które im podlega. W zakres autentyczności wchodzi także autoteliczne dobro i piękno.

Autentyczność religijności zaczyna się od rzeczy bardzo prostych i podstawowych: człowiek staje się coraz bardziej uważny, rozumny, odpowiedzialny i realistyczny; coraz bardziej ceni prawdę, dobro, piękno i świętość; staje się coraz

bardziej zintegrowany, a jednocześnie otwarty na nowe zasady i reguły życia; coraz bardziej zdolny do odróżniania właściwego kierunku życia zwłaszcza życia religijnego od kierunków dewiacyjnych. Człowiek (także młody) o religijności autentycznej kształtuje wrażliwość religijną i nie poddaje się zranieniom. Żywi on poczucie przynależności do określonej wspólnoty osób wierzących. Świadomie i z wyboru rozwija w sobie kompetencje religijne. Wie, kim jest i czego w życiu pragnie. Kształtuje lub udostępnia w sobie nowe sposoby doświadczenia religijnego. Wykazuje zdolność do homonomii, czyli do tego, że odnajduje się jako jedna z części większej całości: określonej wspólnoty, przez co zyskuje możliwość poszerzenia granic własnego bytowania. Jest wrażliwy na historię i dzieje jednostek, społeczeństw i narodów – ujmując je w sposób osobisty i wyróżniając momenty kryterialne pod względem religijnym, a zwłaszcza co do szczególnej interwencji Boga. Podejmuje bitwę o zachowanie podstawowego sensu ludzkiego życia i autentyczności życia własnego oraz innych ludzi. (Por. Hardy i in., 2011).

Autentyczne życie religijne ma szeroką strefę konotacyjną, w której dominują symbole. Za pomocą symboli ujmujemy to, co w życiu religijnym jest niedefiniowalne, niewyraźne i nieograniczone. Dzięki kompetencji i wrażliwości religijnej młody człowiek posługuje się adekwatnie symbolami i kształtuje zdolność rozumienia głębszego sensu tych symboli. Idą za tym autentyczne przeżycia religijne, jak: kształtowanie łagodności zachowania, doznawanie uczuć wyższych, kumulujące się wzruszenia, np. wszystko wydaje się radośnie przekształcone i podane ujmowaniu religijnego sensu całej rzeczywistości. Dzięki zaś uczestniczeniu w liturgii, religijnych obrzędach i rytuałach młody człowiek odkrywa głębię i autentyczność zasad życia Kościoła, które stają się składnikami jego życia: pragnieniem Boga; tęsknotą za tym, co nieskończone; poszukiwaniem tego, co prawdziwe, dobre, piękne i święte oraz zbliżeniem się do wspólnoty dialogu i miłości. (Por. Tatała, 2008).

Autentyczność religijności prowadzi często do prostoty. Życie naprawdę religijne staje się uboższe i oszczędniejsze w komponenty pośredniczące, np. pojawia się oszczędność słów wypowiedzianych na modlitwie i w głoszonym orędziu; występuje oszczędność w rytualnych gestach; następuje dowartościowanie roli milczenia. Wypowiadane słowa zawierają pełną powagi tajemnicę Boga.

Autentyczność religijności umożliwia poszukiwanie czegoś bardziej podstawowego, a jednocześnie uniwersalnego w akcie religijnym – przez analogię do modalności (elementy modalności wchodzą w strukturę i odpowiednio ją kształtują). Może chodziłoby tu o podstawowy zwrot ku Bogu? A może ten zwrot wyraża się poprzez wrażliwość na prawdę, dobro, piękno i świętość? (Por. Walesa, 1999). A może to być takie poszukiwanie więzi z Bogiem, by transcendentne Ty stało się żyjącą obecnością, stale odczuwaną. A być może wreszcie należałoby tu wskazać na pragnienie, stanowiące siłę, która dąży do ustanowienia czy podtrzymywania określonej struktury relacji człowieka do Boga – na tle porządku rzeczy określającego miejsce człowieka w świecie. (Por. Krok, 2015).

3.2. Przejawy autentyczności życia religijnego

Młodzież cechująca się autentyzmem zasad życia religijnego często ucieka się do metafory dla ujęcia, przedstawienia i zrozumienia określonej prawdy. Aby np. wypowiedzieć odwewnętrzną zasadę naśladowania Jezusa Chrystusa, posługujemy się następującą metaforą: Tańcząc kroczy. Kroczy niejako „po śladach” muzyki. Jezus Chrystus jest jakby muzyką. (Por. Mason, 2014).

Młodzież na etapie autentyczności religijności doświadcza napięcia pomiędzy przeżywaniem ideałów religijnych a ich wyrażaniem i realizowaniem. Osoba młoda poruszając się w polu ideałów religijnych, współdziała ze swoją wspólnotą w dziedzinie zmagania się o wyrazistość znaczeń i sensu religijnego oraz o rzeczywistą realizację tych ideałów religijnych. Napięcia pojawiają się również w trakcie dramatycznego zderzenia się przejawów autentyczności religijnej z realnością codziennego życia w obrębie twardych wymagań rzeczywistości. Jednocześnie kształtują się kryteria odróżniania zjawisk religijnych od niereligijnych, np. odróżniania piękna religijnego od czysto estetycznego, religijnego rozumienia symboli od laickiego rozumienia symboli religijnych, odróżniania uczuć religijnych od niereligijnych. Te zaś osoby, które na skutek niepowodzeń, klęsk i chorób znalazły się w sytuacji słabości i niemocy – stają się zdolne do religijnego zawierzenia. Niektórzy z nich są wpatrzeni w niebo jako w cel swojej drogi. Oni często rozmyślają o niebie, pragną nieba i czynią wszystko, aby się tam dostać”. (Por. Gawali, Khattar, 2016).

W życiu osób o religijności z cechą autentyzmu zdarzają się momenty zadziwiające, kryterialne i przełomowe. Jest to np. moment nagłego zrozumienia czegoś istotnego i dostrzeżenia ważnej rzeczywistości. Wtedy te osoby stają się niezwykle zaangażowane, zafascynowane i wrażliwe. Uważają, że to coś stało się najważniejsze i że należy się tym dzielić z innymi. Także niektóre komponenty życia religijnego ulegają rozwojowotwórczym przemianom, np. miłość i nadzieja zostają przesycane elementami poznawczymi, preferencyjnymi i decyzyjno-działaniowymi – przybierając formę całokształtów życiowych. A wszystko to zależy od doświadczenia Boga w świecie i poprzez świat. Młody człowiek wtedy stawia sobie pytanie: „Czy doświadczyłem wiary, która ratuje, ocala i uzdrawia?” i poszukuje słowa, w którym zamyka się najważniejsze wydarzenie jego życia. (Por. Catto, 2016). Kształtuje się w nim także kompetencja do przyjmowania perspektywy innych ludzi, dzięki czemu człowiek taki uzyskuje zdolność patrzenia na siebie, na drugiego i na rzeczy oczami innych ludzi i samego Boga.

U młodych z zasadami autentyzmu w ich życiu religijnym następuje przestruk-turowanie czasu. Czas linearny *Chronos* ustępuje wobec czasu egzystencjalnego *Kairos*. Czas *Kairos* łączy się z ideą przejścia Boga i czujności oraz wrażliwości na to przejście. Pojawiają się procesy metakognitywnej czujności w obrębie świadomości religijnej. *Kairos* łączy się z wejściem na drogę wiary radykalnej decyzyjnie czynnej. Życie w przestrzeni *Kairos* domaga się otwartości. Tendencja jednak do

otwartości w miarę kształtowania się autentyzmu religijności staje się rozumnie selektywna. Młody człowiek już wie, że nie każda otwartość jest akceptowalna; że nie na każdą oryginalność i na odmienny sposób bycia – należy reagować otwartością. Jednakże wiele zagadnień życiowo ważnych jeszcze nie pojmuje i dlatego stawia wiele pytań życiowo doniosłych, np. o cierpienie, umieranie i życie wieczne.

Egzystencjalny czas *Kairos* pozwala na inny typ przewidywania i antycypowania własnych wydarzeń życiowych i życia religijnego. W tej przestrzeni czymś istotnym jest to, aby wyrazić i wypowiedzieć siebie. Przy czym nie jest ważne, czy dana czynność, np. zabawa, fantazjowanie, zrealizowanie określonej rzeczywistości wtórnej, kuturowo wykreowanej (np. pogadanka religijna) – odbywa się według określonych kryteriów realizmu życiowego, ale czy wypowiedzanie siebie jest prawdziwe i rzeczywiste.

3.3. Trudności i zagrożenia w życiu religijnym na etapie autentyczności

Poziom zasad autentyczności w życiu religijnym nie jest wolny od różnych zagrożeń, niebezpieczeństw i trudności. Nawet we wspólnocie, dzięki której dokonała się formacja religijna aż do poziomu autentyczności, mogą pojawić się trudności z „winy” wspólnoty lub z „winy” wierzącej osoby. Należy przeanalizować trudności w komunikowaniu się we wspólnocie osób wierzących, gdy brak jest: (1) uwagi ze strony uczestniczącej osoby, (2) jej otwartości, (3) wrażliwości na potrzeby współuczestników wspólnoty, (4) trafnego odczytania sygnałów wysyłanych przez uczestników wspólnoty, (5) poczucia bezpieczeństwa i ufności we wzajemnych relacjach. Zaburzenia w kompetencjach komunikacyjnych i dialogowych obejmują m.in.: (1) brak poczucia bycia podmiotem i brak wrażliwości na podmiotowość uczestników wspólnoty, (2) nieadekwatne komponenty uczuciowe do danej sytuacji komunikowania się, (3) błędne ujmowanie wzajemnych relacji, (4) brak umiejętności i sprawności w komunikowaniu się, (5) brak wyposażenia w komponenty techniczne potrzebne do komunikowania się. Nie mówimy tu o zagrożeniach bardzo poważnych, gdy np. kobieta wchodzi w związek niesakramentalny i zgrywa wszelkie więzi ze swoją wspólnotą religijną. (Por. Rackley, Kwok, 2016).

U niektórych osób, nawet ugruntowanych w autentyczności życia religijnego – nie występuje harmonijnie spójny świat. Pojawiają się w nich niezgodności i sprzeczności pomiędzy niektórymi standardami, kryteriami, manierami i sposobami życia. Niekiedy „wina” za ten stan leży po stronie czysto umysłowej, jeżeli te osoby nie weszły w stadium funkcjonowania w sferze możliwości teoretycznej, czyli w sferze ujmowania systemowego (niezdolność do praw systemu). Niezgodność zasad występuje np. w zjawisku „pomagania” Panu Bogu: Gdy np. ktoś z miłości do bliźniego „podkłada się” u psychiatry, aby „pomóc” koledze w przewodzie sądowym, to ten ktoś jak gdyby mówił: „Ja wiem, co dla niego jest dobre

i dlatego nie mogłem stanąć w prawdzie, zostawiając to Panu Bogu”. Mógł wtedy usłyszeć w swojej wspólnocie religijnej: „Jeżeli coś przyjmuje się (i podejmuje się odpowiednie działanie) w drodze wiary, to należy wierzyć rozumnie”. (Por. King, Boyatzis, 2004).

4. Zasady religijności spełnionej u młodzieży

Stwierdzamy zasadniczą niewyczerpywalność i różnorodność rozwoju religijności: zarówno w sferze jej struktury jak i jej funkcji. Rozwój nie ma tu kresu, ale jest nieskończony. Taka jest dynamika więzi człowieka z Bogiem. (Por. Rydz, 2012).

4.1. Głębokie uwewnętrznienie zasad życia religijnego

Prawdziwym chrześcijaninem jest ten, kto jest nim wewnątrz – gdy zasady życia chrześcijańskiego zostały w nim wielorako uwewnętrznione, uznane za osobiste i w jak największym stopniu zrealizowane. Dotyczy to również młodzieży. Przeżycie religijne młodego człowieka, jeśli nawet odrywa go od spraw codziennie-praktycznych, uświadamia mu pełną perspektywę życia i włącza go w aktywność już przemienioną, pozostającą w określonej relacji do Boga. (Por. Sepulvado i in., 2015). Ważną rolę w religijności tego człowieka odgrywa wewnętrzne posłuszeństwo Bogu, dzięki czemu jest on wrażliwy na sygnały religijne – głównie na znaki i symbole liturgiczne. Człowiek ten bardziej pragnie być z Bogiem niż Go mieć – jako Tego, kto spełnia pragnienia i potrzeby. Poszerzenie przestrzeni jego świadomości religijnej wywołuje afektywne poczucie mocy i podniesienie poczucia wartości siebie i świata. Towarzyszy temu fascynacja jako uczucie oczarowania, olśnienia, radości i zniewalającego przyciągania uwagi. Szczególna wrażliwość młodego człowieka sprzyja przeżywaniu fascynacji. Uniesienie ducha, pochłonięcie i wzniosłość należą do podstawowych kryteriów głębi religijności. Kryterium pełni i spełnienia religijności stanowi nienasycona tęsknota za Sacrum oraz intymny kontakt z Bogiem. A każdego człowieka, także młodego, który dąży na serio do żywej, pogłębionej oraz intymnej relacji z Bogiem – dotyczy w jakiejś mierze posłuszeństwo, czystość i ubóstwo. Na pytanie zaś: „Co jest najważniejsze w religijności?” odpowiadamy: „Najważniejszą rzeczą w religijności jest pragnienie Boga: gorące, gwałtowne, namiętne – rozsadzające serce”.

Dla młodzieży kształtującej w swym życiu zasady religijności spełnionej nie są obce sytuacje brzegowe, egzystencjalnie graniczne: rzeczywiste lub antycypowane. Pojawia się np. pytanie: „Czego się naprawdę chwytasz w sytuacji trudnej? Gdy np. znalazłeś się na stole operacyjnym i wiesz, że za chwilę rozpocznie się bardzo ciężka operacja, to co czynisz?”. Dla osób młodych o wspomnianej religijności nieobca jest także myśl o śmierci własnej i osób najbliższych. Na pytanie np. „Co jest według ciebie najstraszniejsze w chwili śmierci?” – odpowiadają:

„Umierać głupio, źle, bezsensownie, w grzechu,...”, a niektórzy dodają: „Jeżeli nie można nie umrzeć, to trzeba umrzeć dobrze”. Omawiane osoby odbierają cierpienia i nieszczęścia jako swoisty sposób nawiedzenia Boga, np. choroba jest odbierana jako specyficzna łaska trudna (złączona z męką Jezusa Chrystusa). (Por. Petts, 2014).

4.2. Ku szczytom religijności

U młodzieży na poziomie religijności spełnionej proporcja zachowań telicznych, czyli kontrolowanych według określonych celów i paratelicznych, czyli poddanych zaangażowaniu – wydaje się wyrównana. Religijność na tym poziomie jest podobna do zachowania pięknie i szlachetnie zakochanego człowieka. Jest to pełne tęsknoty pragnienie i szukanie, pociąg serca i duszy, stan wdzięczności, czci i uwielbienia oraz uniesienie psychiczne z komponentami fascynacji i trwogi. W religijności spełnionej formy zaangażowania i zachowań nastawionych na cel wraz z procesem kontrolowania jego osiągnięcia – wzajemnie się przeplatają i warunkują. Jako działanie nadrzędne jawi się akt intencji: wszystko aktem intencji może być odniesione do Boga i zostać wzniesione na szczyty religijności. Osoby o zdecydowanie silnej intencji religijnej stają się żywymi członkami Kościoła i własnych wspólnot. Bronią oni Kościoła tak, jak się broni własnego istnienia. (Por. Beyerlein i in., 2011).

Na poziomie religijności spełnionej modlitwa jest wszechobecna. Niejeden młody człowiek z tego poziomu religijności mówi o swojej ciągłej obecności w Bogu, czyli o współbyciu z Nim i zaznacza, że przez miłość i samowyrzeczenie, z gotowością oddania się Bogu – codzienność zamienia się w modlitwę, a życie staje się modlitwą bez wypowiadania słów.

Młody człowiek z omawianego poziomu religijności często doznaje doświadczenia religijnego, które towarzyszy mu we wszystkich aktach religijnych. Doświadczenie religijne zawiera niewyraźne jądro jego relacji do Boga. Są to też doświadczenia zwyczajnych lub nadzwyczajnych rzeczy i wydarzeń przyrodniczych oraz ludzkich – interpretowanych jako przejawy Bożego działania, np. trzęsienia ziemi czy nagłe uzdrowienie. Wszystko to odbywa się ze świadomością, że „Boga nikt nigdy nie widział” (J 1,18), choćby doświadczył Jego działania. (Por. Tatała i in., 2015).

Młody człowiek z okresu religijności spełnionej jest istotą spełnioną w dziedzinie nadziei: (1) będąc wychylony ku przyszłości (2) żyje nadzieją, (3) która jest głównym motywem jego działania, dziejów i życia; (4) nadzieja jest dla niego sposobem wyjaśniania słowa Bożego; (5) jest kluczem i motywacją planowania życia; (6) specyficznym dynamizmem ściśle związanym z drogą życia; (7) oczekiwaniem na poprawę życia, dążeniem do wyjścia poza stan aktualny i chęcią podążania dalej; (8) u ludzi młodych łatwiej jest o kształtowanie i podtrzymywanie nadziei; (9) dla ożywienia i umocnienia nadziei najbardziej właściwe, adekwatne

i zadowalające są pragnienia i tęsknoty; (10) w świetle nadziei wyłaniają się nowe pozytywne aspekty rzeczy i zjawisk, np. śmierć w świetle nadziei chrześcijańskiej staje się częścią życia, wychylonego ku wieczności. (Por. Paglieri i in., 2013).

U człowieka na drodze religijności spełnionej kształtuje się specyficzna melodia życia religijnego, ktoś np. w swoim życiu akcentuje określoną ideę przewodnią. Może to być idea miłosierdzia Bożego (jak to było w życiu św. Faustyny Kowalskiej) lub określony styl życia, np. ciągle dziękczynienie czy pragnienie pójścia ogołoconym za ogołoconym Jezusem Chrystusem (jak u św. Franciszka z Asyżu). (Por. Kraus i in., 2015).

4.3. Trudności na drodze religijności spełnionej

Egzystowanie na drodze religijności spełnionej wymaga wielu zmagania, aby z tej drogi nie wypaść lub na niej się nie zatrzymać. Młody człowiek, nawet na etapie religijności spełnionej, niekiedy doświadcza tyranii mechanizmów obronnych (np. tłumienia, racjonalizacji, projekcji). Pełna szczerość i odporność na te mechanizmy w życiu codziennym objawia się m.in. w pokornym chodzeniu do lekarzy, do szkoły lub do pracy i w zmaganiu się ze sprawami codziennymi. (Por. Holmes, Kim-Spoon, 2016).

Nawet osoby o ugruntowanej religijności spełnionej ciągle muszą kształtować to, co stanowi bezpośrednią podstawę tej religijności, tj. wiarę, motywację religijną, umiejętności i nawyki. Osoby te niekiedy myślą pokorę i bezradność, otwartą na wejście mocy Bożej – z wyuczoną bezradnością, która stanowi groźną zasadzkę na drodze religijności spełnionej.

Niektóre młode osoby z okresu religijności spełnionej wykazują zuchwałość wobec cierpienia. Pragną oni cierpienia, którego jeszcze nie ma, a gdy ono nadejdzie, to swój naturalny wstręt i bunt przeciw cierpieniu przekuwają najpierw w skargę i prośbę modlitewną, a później w poddanie się miłosiernemu Bogu. Niektóre osoby wykazują zuchwałość wobec sytuacji i środowisk toksycznych. Niektórzy jednak czują się posłani i powołani do wejścia w takie sytuacje i środowiska – z ewangeliczną Dobrą Nowiną.

5. Dyskusyjne zagadnienia rozwoju religijności u młodzieży

W rozdziałach od 2. do 4. niniejszej pracy przedstawiłem charakterystykę religijności autonomicznej, autentycznej i spełnionej u młodzieży. W obecnym zaś, 5. rozdziale przedstawiam niektóre podstawowe zagadnienia rozwoju religijności u młodzieży i kształtujące ten rozwój procesy, czynniki, dynamizmy i komponenty bardziej szczegółowe, jak np. doświadczenie, uczestniczenie i uczenie się w dziedzinie religijnej.

5.1. Rozwój religijności jako system zmian w kierunku wyższej jakości życia religijnego

Jakakolwiek zmiana w życiu religijnym jest łatwa, ale zmiana w kierunku właściwym, czyli w kierunku wyższej jakości życia religijnego – jest bardzo trudna. Układ zmian w kierunku wyższej jakości życia religijnego stanowi rozwój religijności. (Por. Hill, 2014).

Rozwój religijności to układ aktualizacji potencjalności tkwiących zarówno w jednostce jak i w jej otoczeniu. Poszczególnym aktualizacjom potencjalności towarzyszy proces integrowania na coraz wyższym poziomie. (Por. Rydz, Walesa, Tatała, 2017). W miarę postępu na drodze życia religijnego, np. rozumienie religijne (także pojęcia religijne, wiedza itp.) pozostaje w coraz bardziej istotnym związku z preferencją, asercją, wyborem i decyzją, a co za tym idzie – z działaniem. Tak więc religijne komponenty decyzyjno-działaniowe są coraz bardziej scalone z religijnymi komponentami poznawczymi. (Walesa, 2010). Dzięki zaś globalizacji, czyli procesom przenikania i wymiany informacji, idei, wiedzy, sposobów myślenia, przekonań, wartości i innych komponentów poznania, ustosunkowania i działania – występuje zjawisko zwielokrotnienia kontekstów życia (por. Desmond i in., 2010).

Jakościowo znaczący, istotny i kryterialny rozwój religijności stanowi przejście. Przejścia w rozwoju religijności człowieka prowadzą do jakościowo nowej formy życia religijnego (por. Molter, 2010), np. przejście od antropomorfizmu do ujmowania Boga jako bytu duchowego – przeobraża całą religijność w kierunku jej wyższej i nowej jakości, prowadząc do spirytualizacji. Kryteria przejść w życiu religijnym wskazują na jakość i charakter tych przejść. (Por. Edgell, 2010). Są to kryteria: (1) strukturalne, (2) funkcjonalne, (3) wskazujące na efekty zmian w życiu religijnym, (4) na głębię przeobrażeń, (5) czas trwania przeobrażeń, (6) gruntowność przeobrażeń (m.in. siłę zmian), (7) kryteria treściowe (zależne od dziedziny życia religijnego). (Por. Chan i in., 2015).

5.2. Wiara jako droga życia religijnego

Podstawą i fundamentem życia religijnego jest wiara religijna. Według J. Ratzingera (2004, s. 117) „wiara jest drogą, a dla drogi właściwe jest to, że poznajemy ją przez wejście na nią”. Ale jak się odbywa przechodzenie od rzeczywistości „zwykłej” i normalnej do rzeczywistości wtórnej, „alternatywnej”, kulturowo wykreowanej, np. medialnej? Kształtuje się przekonanie o względności zjawisk w obrębie tych rzeczywistości i światów. Także przeżycia typu religijnej świadomości, uczuć, decyzji, więzi ze wspólnotą osób wierzących, praktyk, moralności, doświadczeń, form wyznania wiary i inne – mogą mieć charakter względny. Jedynie Nadprzyrodzoność, Transcendencja, Sacrum i Bóg nie mają charakteru względnego. Młodzi ludzie stopniowo dochodzą do natury wiary religijnej

(1) dając posłuch temu, co ktoś powołany do tego powiedział, (2) akceptując to i (3) na tym budując swoje życie i realizując zasady życia religijnego. Najważniejszym zaś źródłem religijnego rozumienia, wyjaśniania oraz interpretacji jest uczestniczenie religijne. (Por. Levenson i in., 2013).

Młody człowiek w poczuciu odpowiedzialności za kształtowanie i rozwój swojej religijności poszukuje wzorców wiary, np. Abraham jako wzorzec biblijny; mistrz życia wewnętrznego, pełniący funkcje kształtowania duchowości lub odpowiedzialne role we wspólnocie osób wierzących albo spełniający kryteria doskonałości religijnej (Walesa, 1999). Wiąż młodego człowieka z osobowym wzorem wiary religijnej zwielokrotnia jego możliwości w zakresie rozwoju religijności. Kontakt z mistrzem polega na wprowadzeniu młodego człowieka w rzeczywistość, która go aktualnie przerasta. Niektóre osoby stwierdziły, że głęboki kontakt z mistrzem życia wewnętrznego to zaoszczędzona znaczna część życia.

5.3. Rola mistrza życia wewnętrznego na drodze wiary

Mistrzowie życia wewnętrznego we wspólnotach, jako regularni spowiednicy, katecheci, duszpasterze wybrani do indywidualnego kierowania – wyznaczają podopiecznym drogę, a na niej – określone etapy i zadania. W ten sposób kształtuje się rzeczywistość religijnych wydarzeń „punktualnych” i „niepunktualnych” w rozwoju religijności młodzieży. Zdarzenia „punktualne” to te, które się pojawiają według określonego, przewidzianego przez program formacji, tempa, cykli, etapów, porządku organizacyjno-szkoleniowo-formacyjnego. Zdarzenia zaś „niepunktualne” mogą być „przyśpieszone” i stanowią zbiór zdarzeń, które łączą się z faktem nawrócenia; a także zdarzenia, które są wynikiem nadzwyczajnej i natchnionej aktywności własnej oraz pomyślnych zdarzeń losowych, np. nieoczekiwanego kontaktu z mistrzem życia wewnętrznego czy niespodziewanych oznak powołania, np. wyjazdu na misje. Przy czym najbardziej istotna jest w tym nie treść, ale proces wydobywania najgłębszych pokładów aktywności własnej. Poeta Bolesław Leśmian wyraził to słowami: „Nie tylko trącać w struny liry, lecz i wylęgać w duszy sam proces trącania”. (Por. Walesa, 2016).

Młody człowiek czujny i rozumny na drodze życia religijnego dostrzega to, że jego mistrz niekiedy stosuje strategię pomocy wycofującej się oraz wycofywania autorytetu, mocy i władzy – w trosce o kształtowanie i doskonalenie jego (tego młodego człowieka) kompetencji religijnej, a zwłaszcza twórczej aktywności i mocy na drodze życia religijnego, szczególnie w wydaniu współczesnym, gdzie ważna jest sprawność poruszania się na drogach rzeczywistości kulturowo wykreowanej. Dostrzega również to, że ważne momenty egzystencji ludzkiej są dramatyzowane przez rytę, czyli czynności kultowe, które nadają strukturę życiu jako całości. (Por. Dulin, 2011).

5.4. Gotowość religijna, uczenie się i uczestniczenie religijne

Niektóre wydarzenia religijne uwarunkowane są specyficzną gotowością jednostki, która jest efektem dotychczasowego jej rozwoju i pomyślnego zbiegu okoliczności zewnętrznych. Gotowość tę mogą kształtować właściwe dla uaktywnienia religijności zachowania, np. udział w rekolekcjach i konwiwencjach, choroba, w czasie której nastąpiło przemyślenie swego życia i zdarzenia podobne. (Por. Schwartz, 2012).

Gotowość religijna jednostki może być kształtowana przez proces kanalizacji aktywności religijnej w formie zawężającej lub otwierającej. Kanalizacja w formie zawężającej może zachodzić w danej wspólnotie w odniesieniu do określonej liturgii, np. liturgii Słowa: z czasem liturgia ta staje się coraz bardziej ujednoliconą w zakresie stylu (ducha wspólnotowego). W miarę jednak opanowania danego stylu liturgii jednostka coraz bardziej poszerza zakres treściowy i możliwości realizacyjne swojej religijności, co poszerza pole ekspresji tej jednostki i zwiększa możliwości przyjmowania i asymilowania treści religijnych – jednostka jest bardziej wrażliwa na treści religijne, lepiej je różnicuje i przyswaja. (Por. Vaidyanathan, 2011).

Do najważniejszych czynników kształtowania gotowości religijnej oraz kanalizacji rozszerzającej należy uczenie się, czyli proces wytwarzania, przekształcania, ukierunkowania, utrwalania i ewentualnie wygaszania określonej czynności – na podłożu doświadczenia indywidualnego, uwarunkowanego środowiskiem zewnętrznym i właściwościami, strukturą oraz wyposażeniem podmiotu.

W każdym okresie rozwoju religijności najważniejszym procesem i czynnikiem dobrego funkcjonowania jest uczestniczenie. Uczestniczenie może być fizyczno-pełne, jak podczas mszy św., wirtualne i częściowe, jak np. jednoczenie się z intencjami Maryi stojącej pod krzyżem, na którym konał jej Syn. Typ i religijny poziom uczestniczenia zależy od wiary uczestniczącego człowieka, od sytuacji (kategorii akcji) i treści tego, w czym on uczestniczy: duch panujący we wspólnocie osób wierzących, ogólnopsychiczna atmosfera wspólnotowa i pełny kontekst religijny – sprzyjają realizowaniu religijności. Odbywa się to poprzez uczestniczenie w liturgii, zwłaszcza w liturgii eucharystycznej, poprzez akty solidarności, zwłaszcza z osobami tej samej wiary i tej samej wspólnoty, poprzez myślenie w kategoriach religijnych ideałów swojej wspólnoty. Niektóre formy uczestniczenia, np. w działalności zbawczej Jezusa Chrystusa wymagają bardzo wysokiego poziomu wiary.

Uczestniczenie działa religiotwórczo nawet wtedy, gdy inne czynniki religijności zostają wyłączone z działania. Niejedna np. młoda osoba w pewnych sytuacjach stwierdza, że nic nie pamięta z czytań duchownych, z homilii i kazania. Ponieważ jednak wprowadzają one w głębszą więź z Bogiem, to dominuje świadomość, że coś z tego pozostaje, np. zrozumienie poprzez uczestniczenie, tenden-

cje do głębszej przynależności z jednoczesnym poczuciem wolności i określonej formy nieświadomego wdrukowania ważnych treści.

5.5. Formy wzmacniania i wprowadzania w życie religijne

Dzięki dynamizmowi uczestniczenia zachodzi zjawisko samowzmocnienia w różnych dziedzinach życia religijnego – dzięki aktywności własnej, standardom wewnętrznym, podejmowaniu określonej roli i czynnikom narracyjnym. Teksty, które przedstawiają modele religijne, uczą młodego człowieka konkretnych ról. Przenoszą one znaczenia, które on przyswaja i asymiluje do swojego domostwa znaczeń. Rezultatem jest transformacja jego doświadczenia, kształtowanego przez uprzednie i aktualne procesy świadomości religijnej, uczuć religijnych, decyzji (preferencji i wyborów) religijnych, więzi ze wspólnotą osób wierzących, praktyk religijnych i form wyznania wiary.

Młody człowiek zostaje wprowadzony w role bohaterów tekstów religijnych, z czym porównuje aktualne wydarzenia własnego życia. Dzięki identyfikacji z religijnym modelem pojawia się określone oczekiwanie oraz antycypacja upragnionych wydarzeń, a w ślad za tym – pogłębiona więź z Bogiem. Może temu towarzyszyć przestrukturyzowanie własnego świata, a także przemiana i przejście w rozwoju religijności. Rozwój religijności działa wtedy dynamizująco na wszystkie dziedziny życia ludzkiego. Wyższy poziom życia religijnego sprzyja pogłębionemu przeżywaniu prawdy, dobra, piękna i świętości, które niekiedy bywają odkrywane, a niekiedy autonomicznie kształtowane lub też po prostu przyjmowane jako darmo dane – na drodze uczestniczenia. (Por. Petts, 2014).

5.6. Rola doświadczenia religijnego i samozaparcia

Istotnym czynnikiem rozwoju religijności jest doświadczenie religijne jako doznawanie rzeczy Bożych i jako uczestnictwo w życiu Bożym oraz jako bezpośrednio poznanie tego, co boskie. Ważną rolę w tym doświadczeniu pełnią komponenty biologiczne i fizyczne, a zwłaszcza światło. Zjawiska świetlne, takie jak wschody słońca wzbudzają często wszechogarniające uczucie czci i szacunku, które może przynieść zmianę typu przejścia w rozwoju religijności. (Por. Walesa, 1994).

Droga do autentycznej i spełnionej religijności często idzie przez kryzysy, trudności i wątpliwości. Niekiedy przez „abandon”, czyli przez konieczność opuszczenia i porzucenia wszystkiego, a także przyjęcie wezwania, aby zaprzeczyć się samego siebie w tym celu, by oddać się Bogu: najczęściej przez świadome, pokorne, cierpliwe i niezmordowane przekazywanie innym treści religijnych, uczenie innych prawd wiary i przekazywanie im kerygmatu, czyli ewangelicznej dobrej nowiny. (Por. King i in., 2017).

5.7. Przeszkody w rozwoju religijności u młodzieży

Obok czynników stanowiących szansę rozwoju religijności u młodzieży należy uwzględnić czynniki stanowiące zagrożenie jej rozwoju. W myśleniu i mówieniu młodzieży na temat życia religijnego niekiedy pojawiają się różne deformacje, nawet w okresie religijności autentycznej i spełnionej. Występuje np. racjonalizacja, projekcja i narcyzm w formie bezkrytycznego uniesienia, „skrzywienie konfirmacyjne” w formie ulegania pokusie zbyt łatwego potwierdzania swoich przypuszczeń, myślenie życzeniowe i czynniki bardziej złożone. Niektóre czynniki – zasadniczo dla życia religijnego korzystne – mogą się stać zagrożeniem dla tego życia. Wrażliwość np. artystyczna może powodować deformacje w życiu religijnym, gdy młody człowiek piękno – i to jeszcze źle rozumiane – uczynił naczelną zasadą życia, bez wycucia realizmu.

Religijność młodego człowieka może być niszczona od wewnątrz i od zewnątrz, tzn. może podlegać destrukcji, degradacji, dewaluacji i dezintegracji. A może się to zaczynać od utraty zdumienia, zaangażowania, pasji, smaku życia, goliwości i fascynacji. Utrata np. gorliwości w życiu religijnym może powodować zanik dociekliwości umysłowej i zdumienia obecnością, a także niezdolność do przyjęcia lub ukształtowania ostatecznego znaczenia rzeczywistości oraz niezdolność do intensywnego przeżywania rzeczywistości i poszukiwania żywej relacji z rzeczami – pod parasolem więzi z Bogiem i doświadczenia własnej egzystencji. Największą zaś katastrofą wydaje się utrata zdolności do religijnego uczestniczenia w liturgii Kościoła i w życiu Boga. Źródłem wewnętrznych zagrożeń życia religijnego mogą być choroby, różne dewiacje, katastrofy egzystencjalne i czynniki tym podobne. Spośród zaś niezliczonej liczby zagrożeń zewnętrznych należałoby wymienić zagrożenie mało dostrzegalne, choć bardzo dotkliwe i destrukcyjne, np. milczenie, obojętność i negacja ze strony własnej wspólnoty osób wierzących, działania przeciwko wierze ze strony osób najbliższych i znaczących, działanie czynników podstępnych, na które młody człowiek jeszcze nie ukształtował odporności i zagrożenia medialne. (Por. Li, 2014).

Zakończenie

Okresy autonomii i autentyczności zasad życia religijnego należą ściśle do młodości. I zostały one scharakteryzowane. Wśród młodych osób zdarzają się jednak i takie, które osiągają poziom religijności spełnionej. Należało więc scharakteryzować i ten poziom – mimo że dla młodości jest on nietypowy. Została również podjęta próba przedstawienia procesów, stanów, czynników, dynamizmów i zasad wspólnych dla omówionych okresów religijności i charakterystycznych dla jej rozwoju. Należałoby pogłębić problematykę uczestniczenia religijnego, wiary religijnej i udziału mistrza w kształtowaniu religijności młodego człowieka.

Trzeba w tym miejscu zaznaczyć, że religijność jest zjawiskiem pierwotnym i nieredukowalnym. Czymś centralnym w tej dziedzinie jest zdolność do symbolizowania, która służy człowiekowi do nawiązywania więzi z Bogiem, czyli do kształtowania religijności. Za pomocą systemu symbolicznego człowiek dociera do religijnego świata immanentnego i transcendentnego, przy czym w obu kierunkach odbywa się to za pomocą procesów transgresji (przekraczania granicy w głąb i w górę). Dotyczy to subtelного i nieuchwytnego świata doświadczenia religijnego, ale i pozostałych dziedzin religijności. (Por. Spilman i in., 2013).

W aspekcie pragmatycznym omawianego zagadnienia należy stwierdzić, że nie ma inwestowania (myśląc o finansach, energii, uczuciach, poświęconym czasie itp.) bardziej pożytecznego niż inwestowanie w kształtowanie i rozwój religijności dzieci, młodzieży i osób dorosłych. Nakłady, zwłaszcza finansowe, są tu stosunkowo małe, a korzyści – nieskończenie większe.

W tym miejscu należy poruszyć trudny problem przejścia z drogi wiary religijnej na drogę niewiary. Jakie są powody takiego przejścia? Do powodów subtelnych i jakby szlachetnych należy akcentowanie indywidualizmu u tych osób i negowanie wspólnotowego charakteru wiary oraz istotnych dziedzin religijności – sprowadza się ją do wymiaru jedynie instytucjonalnego lub do czegoś takiego jak duchowieństwo, które traktuje się negatywnie, podając kompromitujące przykłady zachowania się osób duchownych. U osób, które odpadły z drogi wiary pojawia się także kult wolności – często pojmowanej jako dowolność, która sprzężona jest z popędami. Pojawiają się tendencje zmierzające do funkcjonalizacji człowieka, która poleg na kształtowaniu jedynie takich kwalifikacji, które dają się wykorzystać na rynku gospodarczym i biznesowym. Dołączają się do tego trendy proaborcyjne, globalizacyjne, postmodernistyczne i inne. (Por. Schwadel, 2016).

Kształtowanie i rozwój religijności dokonuje się głównie poprzez uczestniczenie, dialog, specyficzne procesy relacji międzyludzkich, np. poprzez przyjmowanie perspektywy drugiej osoby (w dziedzinie np. jej poznania, intencji, motywów, uczuć) i wzajemnie, co zapewnia potrzebną dla życia religijnego dynamikę ujmowania zadań, ról, odpowiedzialności, podzielenia działań w obrębie różnych dziedzin itp. A wszystko to dzieje się pod parasolem tej samej więzi z Bogiem.

Bibliografia

- Allport, G. (1988). *Osobowość i religia*. Warszawa: PAX.
- Barry, C., Prenoveau, J.M., Diehl, C.L. (2013). The value of walking the walk: The relation between family faith activities and emerging adults' religiousness. *Journal of Psychology and Christianity*, 32, 206–220.
- Benavides, L.E. (2014). Spiritual journey from childhood to adolescence: Pathways to strength and healing. *Journal of Religion & Spirituality in Social Work: Social Thought*, 33, 201–217.

- Beyerlein, K., Trinitapoli, J., Adler, G. (2011). The effect of religious short-term mission trips on youth civic engagement. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 50, 780–795.
- Brambilla, M., Assor, A., Manzi, C., Regalia, C. (2015). Autonomous versus controlled religiosity: Family and group antecedents. *International Journal for the Psychology of Religion*, 25, 193–210.
- Carpenter, Th.P., Laney, T., Mezulis, A. (2012). Religious coping, stress, and depressive symptoms among adolescents: A prospective study. *Psychology of Religion and Spirituality*, 4, 19–30.
- Catto, R. (2016). Review of youth on religion: The development, negotiation and impact of faith and nonfaith identity. *Sociology*, 50, 422–423.
- Chan, M., Tsai, K.M., Fuligni, A.J. (2015). Change in religiosity across the transition to young adulthood. *Journal of Youth and Adolescence*, 44, 1555–1556.
- Chen P., Vazsonyi, A.T. (2011). Future orientation, impulsivity, and problem behaviors: A longitudinal moderation model. *Developmental Psychology*, 47, 1633–1645.
- Desmond, S.A., Morgan, K.H., Kikuchi, G. (2010). Religious development: How (and why) does religiosity change from adolescence to young adulthood? *Sociological Perspectives*, 53, 247–270.
- Dulin, J. (2011). How emotion shapes religious cultures: A synthesis of cognitive theories of religion and emotion theory. *Culture & Psychology*, 17, 223–249.
- Edgell, P. (2010). Review of Souls in transition. *Sociological Forum*, 25, 630–634.
- Eisenberg, N., Castellani, V., Panerai, L., Eggum, N.D., Cohen, A.B., Pastorelli, C., Caprara, G.V. (2011). Trajectories of religious coping from adolescence into early adulthood: Their form and relations to externalizing problems and prosocial behavior. *Journal of Personality*, 79, 841–83.
- Furrow, J.L., King, P.E., White, K. (2004). Religion and positive youth development: Identity, meaning, and prosocial concerns. *Applied Developmental Science*, 8, 17–26.
- Gawali, G., Khattar, T. (2016). The influence of multicultural personality on attitude towards religious diversity among youth. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 42, 114–123.
- Goeke-Morey, M.C., Taylor, L.K., Merrilees, Ch.E., Shirlow, P., Cummings, E.M. (2014). Adolescents' relationship with God and internalizing adjustment over time: The moderating role of maternal religious coping. *Journal of Family Psychology*, 28, 749–758.
- Granqvist, P. (2012). Attachment and religious development in adolescence: The implications of culture. W: G. Trommsdorff, X. Chen (Eds.). *Values, religion, and culture in adolescent development* (s. 315–340). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hardy, S.A., Pratt, M. W., Pancer, S.M., Olsen, J.A, Lawfor, H.L. (2011). Community and religious involvement as contexts of identity change across late ado-

- lescence and emerging adulthood. *International Journal of Behavioral Development*, 35, 125–135.
- Hemming, P.J., Madge, N. (2012). Childhood. *A Global Journal of Child Research*, 19, 38–51.
- Hill, J.P. (2014). Rejecting evolution: The role of religion, education, and social networks. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 53, 575–594.
- Holmes, Ch., Kim-Spoon, J. (2016). Why are religiousness and spirituality with externalizing psychopathology? A literature review. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 19, 1–20.
- James, A., Fine, M.A., Turner, L.J. (2015). Do family assets mediate the relationship between community assets and youth' perceived spirituality? *An Interdisciplinary Journal of Applied Family Studies*, 64, 2015.
- Kézdy, A., Martos, T., Bonad, V., Horváth-Szabó, K. (2011). Religious doubts and mental health in adolescence and young adulthood: The association with religious attitudes. *Journal of Adolescence*, 34, 39–47.
- King, P.E., Boyatzis, Ch.J. (2004). Exploring Adolescent Spiritual and Religious Development: Current and Future Theoretical and Empirical Perspectives. *Applied Developmental Science*, 8, 2–6.
- King, P.E., Clardy, C.E., Ramos, J.S. (2014). Adolescent spiritual exemplars: Exploring spirituality in the lives of diverse youth. *Journal of Adolescent Research*, 29, 186–212.
- King, P.E., Abo-Zena, M.M., Weber, J.D. (2017). Varieties of social experience: The religious cultural context of diverse spiritual exemplars. *British Journal of Developmental Psychology*, 35, 127–141.
- Knafo, A., Daniel, E., Gabay, S., Zilber, Rl, Shir, R. (2012). Religion and the intergenerational continuity of values. W: G. Trommsdorff, X. Chen (Eds.). *Values, religion, and culture in adolescent development* (s. 370–390). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kraus, R., Desmond, S.A., Palmer, Z.D. (2015). Being thankful: Examining the relationship between young adult religiosity and gratitude. *Journal of Religion and Health*, 54, 1331–1344.
- Krok, D. (2015). Religiousness, spirituality, and coping with stress among late adolescents: A meaning-making perspective. *Journal of Adolescence*, 45, 196–203.
- Kub J., Solari-Twadell, P.A. (2013). Religiosity/spirituality and substance use in adolescence as related to positive development: A literature review. *Journal of Addictions Nursing*, 24, 247–262.
- Layton, E., Dollahite, D.C., Hardy, S.A. (2011). Anchors of religious commitment in adolescents. *Journal of Adolescent Research*, 26, 381–413.
- Lemay, J.O., Bates, L.W. (2013). Exploration of charity toward busking (street performance) as a function of religion. *Psychological Reports*, 112, 578–592.

- Leonard, K.C., Cook, K.V., Boyatzis, Ch.J., Kimbal, C.N., Flanagan, K.S. (2013). Parent-child dynamics and emerging adult religiosity: Attachment, parental beliefs, and faith support. *Psychology of Religion and Spirituality*, 5, 5–14.
- Levenson, M.R., Aldwin, C.M., Igarashi, H. (2013). W: R.F. Paloutzian, K.L. Park (Eds.), *Handbook of the psychology of religion and spirituality* (s. 183–197). New York: Guilford Press.
- Li, S.D. (2014). Familial religiosity, family processes, and juvenile delinquency in a national sample of early adolescents. *The Journal of Early Adolescence*, 34, 426–462.
- Longo, G.S., Kim-Spoon, J. (2014). What drives apostates and converters? The social and familial antecedents of religious change among adolescents. *Psychology of Religion and Spirituality*, 6, 284–291.
- Lopez, A.B., Huynh, V.W., Fuligni, A.J. (2011). A longitudinal study of religious identity and participation during adolescence. *Child Development*, 82, 1297–1309.
- Magaldi-Dopman, D., Park-Taylor, J. (2013). Sacred adolescence: Practical suggestions for psychologists working with adolescents' religious and spiritual identity. *Spirituality in Clinical Practice*, 1, 40–52.
- Markstrom, C.A., Huey, E., Stiles, B.M., Krause, A.L. (2010). Frameworks of carrying and helping in adolescence: Are empathy, religiosity, and spirituality related constructs? *Youth & Society*, 42, 59–80.
- Martin, T.F., White J.M., Perlman D. (2003). Religious Socialization: A Test of the Channeling Hypothesis of Parental Influence on Adolescent Faith Maturity. *Journal of Adolescent Research*, 18, 169–187.
- Mason, D.M. (2014) Finding myself: A theory on the maturation of spirituality and its influence on behavior during late adolescence. *Research and Theory for Nursing Practice: An International Journal*, 28, 316–334.
- Molter, M. (2010). Review of souls in transition: The religious and spiritual lives of emerging adults. *Journal of Youth and Adolescence*, 39, 96–99.
- Paglieri, F., Borghi, A.M., Colzato, L.S., Hommel B., Scorolli C. (2013). Heaven can wait. How religion modulates temporal discounting. *Psychological Research*, 77, 738–747.
- Pessi, A. (2011). Religiosity and altruism: Exploring the link and its relation to happiness. *Journal of Contemporary Religion*, 26, 1–18.
- Peterman, J.S., LaBelle, D.R., Steinberg, L. (2014). Devoutly anxious: The relationship between anxiety and religiosity in adolescence. *Psychology of Religion and Spirituality*, 6, 113–122.
- Petts, R.J. (2014). Family, religious attendance, and trajectories of psychological well-being among youth. *Journal of Family Psychology*, 28, 759–768.
- Piątek, M. (2008). *Płeć a rozwój religijności*. Tarnobrzeg: Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. prof. Stanisława Tarnowskiego w Tarnobrzegu.

- Rackley, E.D., Kwok, M. (2016). 'Long, boring, and tedious': Youth' experiences with complex, religious texts. *Literacy*, 50, 55–61.
- Ratzinger, J. (2004). *Wiara – prawda – tolerancja. Chrześcijaństwo a religie świata*. Przeł. R. Zajączkowski. Kielce: Wydawnictwo „Jedność”.
- Rothbaum, F., Wang, Y., Cohen, D. (2012). Cultural differences in self-awareness in adolescence pathways to spiritual awareness. W: G. Trommsdorff, X. Chen (Eds.). *Values, religion, and culture in adolescent development* (s. 66–93). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rydz, E. (2012). *Tendencje rozwojowe religijności młodych dorosłych*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Rydz, E., Walesa, C., Tatala, M. (2017). Structure and level of religiosity test. *Polish Psychological Bulletin*, 48, 20–27.
- Saroglou, V. (2012). Adolescents' social development and the role of religion: Coherence at the detriment of openness. W: G. Trommsdorff, X. Chen (Eds.). *Values, religion, and culture in adolescent development* (s. 391–423). Cambridge: Cambridge University Press.
- Schwadel, Ph. (2016) Does higher education cause religious decline? A longitudinal analysis of the within- and between-person effects of higher education on religiosity. *The Sociological Quarterly*, 57, 759–786.
- Sepulvado, B., Hache, D., Penta, M., Lizardo, O. (2015). Social affiliation from religious disaffiliation: Evidence of selective mixing among youth with no religious preference during the transition to college. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 5, 833–841.
- Shepperd, J.A., Miller, W.A., Smith, C.T. (2015). Religiousness and aggression in adolescents: The mediating roles of self-control and compassion. *Aggressive Behavior*, 41, 608–621.
- Sim, T.N., Yow, A.S. (2011). God attachment, mother attachment, and father attachment in early and middle adolescence. *Journal of Religion and Health*, 50(2), 264–278.
- Schwartz, Sh.H. (2012). Values and religion in adolescent development: Cross-national and comparative evidence. W: G. Trommsdorff, X. Chen (Eds.). *Values, religion, and culture in adolescent development* (s. 97–122). Cambridge: Cambridge University Press.
- Soenens, 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.
- Spilman, S.K., Neppl, T.K., Donnellan, M. B., Schofield, Th.J., Conger, R.D. (2013). Incorporating religiosity into a developmental model of positive family functioning across generations. *Developmental Psychology*, 49, 762–774.
- Tatala, M. (2008). *Odbiór symboli religijnych przez młodzież*. Lublin: Wydawnictwo KUL.

- Tatala, M., Walesa, C., Nosek, A., Wałachowska, K. (2015). Doświadczenie religijne osób we wczesnej i średniej dorosłości. *Horyzonty Psychologii*, 5, 45–62.
- Vaidyanathan, B. (2011). Religious resources or differential returns? Early religious socialization and declining attendance in emerging adulthood. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 50, 366–387.
- Walesa, C. (1994). Doświadczenia religijne młodzieży. W: T. Ożóg (red.), *Nauki społeczne o młodzieży* (s. 107–138). Lublin: Wydawnictwo Norbertinum.
- Walesa, C. (1999). Religijne przeżywanie piękna u młodzieży (badania rozwojowe osób w wieku od 12 do 24 lat). *Roczniki Psychologiczne*, 2, 55–93.
- Walesa, C. (1999). Wskaźniki jakości życia religijnego. W: VIII Ogólnopolska Konferencja Psychologów Rozwojowych: „Jakość Rozwoju a Jakość Życia”. Streszczenia, s. 55–56. Częstochowa: Zakład Psychologii Instytutu Pedagogiki i Psychologii WSP w Częstochowie.
- Walesa, C. (2003). Wyjaśnianie religijności człowieka (analiza psychologiczna). W: *Studia z psychologii w KUL*. T. 11, s. 21–38.
- Walesa, C. (2004). Kształtowanie się religijności u młodzieży. W: J. Stala (red.). *Katechizować dzisiaj. Problemy i wyzwania* (s. 155–176). Kielce: Wydawnictwo „Jedność”.
- Walesa, C. (2005a). *Rozwój religijności człowieka*. T. I: Dziecko. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Walesa, C. (2005b). Rola ojca w religijnym rozwoju dziecka (studium psychologiczne). W: J. Stala (red.), *Dzisiejsze aspiracje katechezy rodzinnej* (s. 303–350). Kielce: Wydawnictwo Jedność.
- Walesa, C. (2006). Rozwój religijności człowieka. W: S. Głaz (red.), *Podstawowe zagadnienia psychologii religii* (s. 111–146). Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Walesa, C. (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* (s. 67–93). Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Walesa, C. (2012). Antycypacja własnej religijności u młodzieży (rozwojowe badania osób w wieku od 12 do 24 lat). *Horyzonty Psychologii*, 2, 25–55.
- Walesa, C. (2014). Różnice w zakresie religijności kobiet i mężczyzn. *Horyzonty Psychologii*, 4, 45–66.
- Walesa, C. (2016). Żarliwość religijności. *Horyzonty Psychologii*, 6, 153–156.
- 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.

Ludwika Wojciechowska
Uniwersytet Zielonogórski

Postawy i działania generatywne na tle dorosłych okresów życia

Generative attitudes and actions on the background of adult periods of life

Streszczenie

W teoriach rozwoju człowieka nawiązujących do teorii E. Eriksona podkreśla się znaczenie kryzysów specyficznych dla poszczególnych etapów życia. W średniej dorosłości w efekcie pomyślnego rozwiązania kryzysu kształtuje się generatywność, rozumiana, najogólniej mówiąc, jako nastawienie na następne generacje i troska o dobrostan młodego pokolenia. Interesujące jest, czy przyjęcie generatywnej postawy i podjęcie zgodnych z nią działań odnosi się do okresu średniej dorosłości, czy też jest obecne zarówno we wczesnej, jak i w późnej dorosłości. Podjęto badania w celu ustalenia, jaki poziom generatywności cechuje trzy grupy dorosłych – we wczesnej, średniej i późnej dorosłości. Wyniki badań pozwoliły na potwierdzenie różnic pomiędzy grupą osób we wczesnej i średniej dorosłości. W grupie osób w średniej dorosłości uzyskano wyniki wyższe. Nie stwierdzono różnic pomiędzy grupami w średniej i późnej dorosłości.

Summary

The theories of human development which refer to the theory of E. Erikson stress the importance of crisis-specific stages of life. In mid-adulthood, as a result of a successful completion of generativity vs. stagnation crisis, generativity is achieved. It is understood, generally speaking, as concern for future generations and as well as wellbeing of younger generations. It is interesting to examine whether adoption of generative attitude and taking actions refers to the period of mid-adulthood, or is present in both early and later adulthood. Studies were conducted to determine what level of generativity occurs in three groups of adults – those in early, middle and late adulthood. The results of the studies have shown that there are differences between early adulthood and middle adulthood. In mid-adulthood higher results were obtained. No differences were found between middle and late adulthood.

Słowa kluczowe: postawa generatywna, działanie generatywne, wczesna dorosłość, średnia dorosłość, późna dorosłość

Keywords: generative attitude, generative action, early adulthood, mid-adulthood, late adulthood

Wprowadzenie

Wraz z obserwowanym w ostatnich latach wzrostem populacji osób w średniej i późnej dorosłości, badacze coraz częściej kierują swe zainteresowanie ku problemom związanym z funkcjonowaniem osób w tym wieku i podejmują próby poszukiwania mechanizmów odpowiedzialnych za adaptację dorosłych do zachodzących w nich przemian wewnętrznych, a także za przystosowanie do zmieniającego się otoczenia zewnętrznego. Jedną z teorii, do której odwołują się w celu podjęcia badań i poznania istoty rozwoju w dorosłości, jest ośmioetapowa koncepcja psychospołeczna E. Eriksona (1997; 2002; 2004). Teoria ta zakłada, że rozwój toczy się całe życie, a właściwości poszczególnych etapów wyznaczane są przez rozwiązywanie specyficznego konfliktu pomiędzy dwoma przeciwstawnymi nastawieniami oraz poprzez poradzenie sobie z powstałym wówczas kryzysem. Pomyślnie uporanie się z podstawowym kryzysem występującym w danym okresie rozwojowym, w myśl założeń koncepcji Eriksona (tamże), pozwala na wkroczenie w kolejny etap i podjęcie działań związanych z rozwiązywaniem następnego konfliktu. Jak podkreśla uczony, wszystkie etapy rozwojowe, a nie tylko te, które sąsiadują ze sobą, pozostają w ścisłym związku. Każdy bowiem ze szczebli rozwojowych jest zakorzeniony w poprzedzających go poszczególnych etapach, jest ich wyraźną i nieuniknioną konsekwencją, a także warunkuje właściwości następujących po nim okresów.

W toku życia, jak twierdzi Erikson (tamże), człowiek przechodzi przez osiem faz rozwojowych, z których cztery odnoszą się do dzieciństwa, jedna do okresu adolescencji, a pozostałe trzy przypadają na dorosłość – wczesną, średnią i późną. W niniejszym artykule skoncentrujemy się na latach dorosłości, a zwłaszcza na problemie dotyczącym jakości psychicznej, uważanej przez Eriksona (tamże) za dominującą w średnim wieku, czyli na generatywności.

Dorosłe etapy życia człowieka, szczególnie zaś średnia dorosłość, nie były zbyt częstym obiektem badania (Lachman, Bertrand, 2001), a eksplorację średniej dorosłości pomijano, argumentując, że w tym okresie nic ciekawego się nie dzieje, a nawet, że trudno jest taką fazę rozwoju wyodrębnić (Staudinger, Bluck, 2001). Dopiero Erikson (1997; 2002; 2004) zwrócił uwagę na interesującą właściwość siódmej fazy życia, polegającą na ścieraniu się tendencji do pozostawiania w stagnacji i bierności z tendencją do przyjmowania postawy i podejmowania działań na rzecz następnego pokolenia (McAdams, 2001). Konsekwencją pomyślnego rozwiązania konfliktu pomiędzy tymi nastawieniami jest generatywność, rozumiana, najogólniej mówiąc, jako koncentracja na młodym pokoleniu i troska o jego dobrostan poprzez twórczość, nauczanie i kierowanie jego drogą życiową (Bakiera, 2003; Erikson, 2002; McAdams, 2001; McAdams, Hart, Maruna, 1998).

Zgodnie z założeniami koncepcji rozwoju psychospołecznego można stwierdzić, że załączki generatywności są obecne już we wcześniejszych okresach rozwojowych (zwłaszcza we wczesnej dorosłości), a także występują w okresie

następnym, czyli w późnej dorosłości. Jednak to właśnie w średnim wieku generatywność powinna według Eriksona (2002) osiągać najwyższy poziom w porównaniu z innymi etapami rozwoju. Hipoteza ta była, choć nie za często, empirycznie sprawdzana, jednak na podstawie dotychczas przeprowadzonych badań, których wyniki obfitują w sprzeczności, nie można wyciągnąć jednoznacznych wniosków. Dlatego podjęto badania w celu sprawdzenia, czy poziom generatywności we wczesnej, średniej i późnej dorosłości jest różny i czy jest on dominujący w wieku średnim. Jednocześnie liczone tym samym na potwierdzenie bądź obalenie założeń sformułowanych przez Eriksona odnośnie do przebiegu w dorosłości rozwoju psychospołecznego.

Generatywność w ujęciu Eriksona i kontynuatorów jego teorii: problemy definicyjne

Generatywność nie została przez Eriksona zbyt dokładnie zdefiniowana i w związku z tym inspirowała badaczy do licznych pytań o jej charakter (McAdams, 2001; McAdams, Hart; Maruna, 1998). Opisował ją Erikson jako prokreacyjność, produktywność i twórczość, co oznaczało zarówno tworzenie istot, jak i kreowanie oryginalnych idei czy wytworów, a także w konsekwencji, pozwalało na dalsze dopełnianie nowymi aspektami kształtującą się w toku całego życia tożsamość jednostki (Basistowa, 1999; Erikson, 2002). Erikson (1997) przyznawał jednak, że najlepiej istotę tego pojęcia oddaje produktywność i twórczość, uznając prokreację za prototyp generatywności. Analizując problem kryzysu średniej dorosłości, czyli rozwiązania konfliktu pomiędzy generatywnością a stagnacją, podkreślał rolę następstwa pomyślnego uporania się z tym kryzysem dla ukształtowania się typowej dla średniego wieku podstawowej siły życiowej (cnoty) określanej jako troska (Erikson, 2002).

Rozważania Eriksona dały podstawę do analiz teoretycznych oraz badań kolejnych naukowców, sprawiając, że pojęcie generatywności, mimo pewnych trudności, stawało się coraz bardziej precyzyjne (McAdams, 2001; McAdams, de St Aubin, 1992; Moen, Wethington, 1999; Rosenberg, Rosenberg, Farrell, 1999). Jednym z pierwszych, który rozwinął idee Eriksona był J.Kotre (1996; Kotre, Kotre, 1998). Według niego generatywność oznaczała pragnienie inwestowania własnego jestestwa w takich formach życia i działalności, które pozwolą na wykreowanie trwałej spuścizny, zapewniającej przedłużenie życia własnego. Ja poza jego biologiczną egzystencję. Realizacja tego pragnienia, połączonego w odpowiednią na wymagania społeczne, jest możliwa na cztery sposoby, które przejawiają się w czterech rodzajach generatywności. Pierwsza z nich – generatywność biologiczna (*biological generativity*) to przekaz materiału genetycznego z jednego pokolenia na następne, troska o ciężką pielęgnację i wychowanie nowo narodzonego dziecka. Drugi typ generatywności odnosi się do dalszego wychowania wzrastającego dziecka aż

do zakończenia okresu adolescencji i polega na wspieraniu, opiece, ochronie, stawianiu wymagań, doradzaniu, uczeniu, a także na wprowadzaniu w świat tradycji rodzinnych. Jest to tzw. generatywność rodzicielska (*parental generativity*). Kolejny rodzaj generatywności zwany jest generatywnością techniczną/instrumentalną (*technical generativity*)¹ i polega na opanowywaniu przez osobę dorosłą nowych kompetencji oraz wspomaganiu następnego pokolenia w nabywaniu różnego typu umiejętności, sprawności, technik, np. prowadzenia samochodu, czytania, itp., które wydają się ważne ze względu na proces adaptacji młodych osób do otoczenia. Ostatnia kategoria to generatywność kulturowa (*cultural generativity*), poprzez którą dorosły tworzy, modyfikuje lub podtrzymuje podzielany społecznie system symboli religijnych, artystycznych, ideologicznych, naukowych, czy potocznych oraz dokonuje jego transmisji na następne pokolenie (Kotre, 1996; por. także Wojciechowska, 2008). Kotre (1996) wyjaśnia przy tym, że generatywności techniczna i kulturowa rozwijają się w toku całego dorosłego życia i są w mniejszym stopniu niż pozostałe generatywne formy zależne od wieku.

Dzięki studiom Kotre'a (1996) problematyka kryzysu średniej dorosłości została znacznie przybliżona, ale dopiero naukowa praca McAdamsa i jego współpracowników (McAdams, 2001; McAdams, de St. Aubin, Logan, 1993; McAdams, Hart, Maruna, 1998; McAdams, Logan, 2004) pozwoliła na głębsze zrozumienie procesu dochodzenia do generatywności oraz na poznanie jej struktury. Stworzony pod kierunkiem McAdamsa (2001), składający się z siedmiu elementów, zintegrowany model generatywności jest układem powiązanych ze sobą siedmiu cech psychospołecznych – potrzeb, wymagań kulturowych, troski, przekonań, zobowiązań, działań i narracji, które łącznie dotyczą indywidualnego oraz społecznego celu przekazu na rzecz następnego pokolenia. Celem społecznym jest troska o dobrostan młodej generacji i udzielanie jej wsparcia, a także wspomaganie instytucji sprzyjających trwaniu dziedzictwa społeczno-kulturowego. Natomiast głównym celem indywidualnym jest możliwość kontynuacji własnego Ja, osiągnięta dzięki transmisji osobistych zasobów na następną generację (Keyes, Ryff, 1998; McAdams, de St. Aubin, 1992; por. także Wojciechowska, 2008)². Interesujące jest, że według McAdamsa (2001) generatywność nie ogranicza się do jednego okresu rozwojowego, a pierwsze znaczące jej przejawy można zaobserwować już we wczesnej dorosłości (McAdams, de St. Aubin, Logan, 1993; McAdams, Logan, 2004). Z modelu wynika, że wraz z wiekiem nasila się „potrzeba bycia potrzebnym” i pragnienie osiągnięcia „symbolicznej nieśmiertelności”, a także pojawiają się zaprogramowane kulturowo oczekiwania społeczne dotyczące rozwoju czło-

¹ Trudne jest znalezienie odpowiednika polskiego do *technical generativity*. Możliwe, że najlepiej oddającym słowem byłoby określenie tego typu generatywności jako funkcjonalnej lub operacyjnej.

² Zainteresowanych pełniejszym opisem modelu McAdamsa i współpracowników odsyłam do: Wojciechowska, L. (2008). Generatywność w średniej dorosłości z perspektywy teorii Dana P. McAdamsa. W: E. Rydz, D. Musiał (red.). Z zagadnień psychologii rozwoju człowieka (t. II) (s. 51–62). Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.

wieka. Stanowią one istotne motywy do podjęcia refleksji nad zobowiązaniem do troski o następne pokolenie i przekuciem go w program działań (McAdams, 2001; McAdams, Hart, Maruna, 1998). Działanie może przejawiać się w podejmowaniu takich społecznych ról, jak rodzica (również adopcyjnego), obywatela, konsultanta, doradcy, mentora, kreatora, wolontariusza czy trenera, w które wpisane są powinności na rzecz kolejnych generacji (MacDermid, Franz, de Reus, 1998; McAdams, 2001). Ostatni aspekt w modelu generatywności, to narracja, która pozwala na nadanie sensu swym generatywnym działaniom i swojej drogi życiowej, a także daje szansę na satysfakcjonujące domknięcie swej egzystencji z przekonaniem, że śmierć nie stanowi końca swego istnienia, ale może być uznana za początek „nowego życia” toczącego się tym razem w pokoleniu potomnym (McAdams, 2001).

Podsumowując powyższe treści, można zdefiniować generatywność zarówno jako postawę oraz jako działanie. Uwidacznia się generatywność w koncentracji na następnych pokoleniach i w trosce o nie; w zobowiązaniu do promowania następnych pokoleń poprzez rodzicielstwo, wychowanie oraz wspomaganie młodych w procesie wkraczania w społeczno-kulturowy i zawodowy świat dorosłych; w wytwarzaniu dzieł, idei prowadzących do wzbogacania i wspierania rozwoju oraz dobrostanu następnych pokoleń; a także – w udzielaniu wsparcia instytucjom, które sprzyjają przekazowi międzypokoleniowemu.

Generatywność a okres rozwojowy

Poza dyskusją nad pojęciem generatywności, podejmowano rozważania nad tym, czy celne jest przekonanie i argumentacja Eriksona o dominacji generatywności w wieku średnim. Sprawdzano to również empirycznie, oceniając poziom generatywności osiągnięty przez badanych w trzech grupach – we wczesnej, średniej i późnej dorosłości. Część pozyskanych wyników dowodzi, zgodnie z ideą Eriksona, że w porównaniu z wczesną i późną dorosłością, najwyższe nasilenie generatywności przejawiają osoby w dorosłości średniej. Dane te przytaczają w swych publikacjach tacy autorzy, jak McAdams, de St. Aubin i Logan (1993), McAdams i Logan (1993), McAdams, Hart i Maruna (1998), McAdams (2001), Kooij i van de Voorde (2011), czy Wojciechowska (2017). W jednym z badań prowadzonych w Polsce na grupach osób we wczesnej i średniej dorosłości (Żurek, 2009), w którym sprawdzano poziom generatywności rozumianej jako postawa oraz jako działanie, okazało się, że w grupie dorosłych w średnim wieku występowały istotnie wyższe wyniki odnoszące się do działań generatywnych oraz do ogólnego poziomu generatywności (brany tu był pod uwagę wynik dotyczący postawy i działania łącznie). Nie stwierdzono jednak różnic odnośnie do postawy/troski generatywnej.

Dostępne są także odmienne rezultaty badań (Ryff, Heincke, 1983) ukazujące, że najmłodsza z trzech grup – wczesna dorosłość – przejawia najwyższy poziom ogólnej generatywności. Również znane są wyniki mówiące o tym, że poziom generatywności u młodych dorosłych jest zbliżony poziomem do poziomu w średniej dorosłości, a obie grupy osiągają wyższy poziom niż ostatnia grupa wiekowa (McAdams, de St. Aubin, Logan, 1993).

Inni badacze, potwierdzając dane o dominacji generatywności u osób w wieku średnim, zwracają uwagę na pewne czynniki modyfikujące rezultaty badań, a wśród nich, na poziom wykształcenia (Keyes, Ryff, 1998), płeć (Keyes, Ryff, 1998; McAdams, Hart, Maruna, 1998), czy status zatrudnienia (Peterson, Stewart, 1996 za: MacDermid, Franz, de Reus, 1998). Dla ilustracji – kilka wyników. Okazało się, że osoby o wyższym poziomie wykształcenia osiągały najczęściej górne wyniki, chociaż nie we wszystkich aspektach generatywności, oraz – zasada ta dotyczyła dorosłości średniej i późnej, natomiast nie odnosiła się do osób we wczesnej dorosłości (Keyes, Ryff, 1998). W tych samych badaniach stwierdzono, że osoby wyżej wykształcone prezentowały wyższy poziom obywatelskich zobowiązań w porównaniu z osobami o niższym poziomie wykształcenia (tamże). Z kolei badania generatywnych kobiet pozwoliły stwierdzić, że ich ekspresja generatywności była odmienna w zależności od tego, czy kobieta była lub nie osobą pracującą. Ustalono, że wysoko generatywne kobiety przejawiały, w większym stopniu generatywność odnoszącą się do pracy zawodowej, podczas gdy generatywne kobiety niepracujące – koncentrowały się głównie na roli rodzicielskiej (Peterson, Stewart, 1996 za: MacDermid, Franz, de Reus, 1998).

Dostępne są również takie rezultaty badawcze, które dowodzą, że hipoteza Eriksona o dominacji generatywności w średnim wieku może być podważona. Uwzględniając pomiar szczegółowych aspektów generatywności stwierdzono, że niektóre z nich w sposób nasilony są również przejawiane w późnej dorosłości (Keyes, Ryff, 1998). Wyrażają się one w dostarczaniu w większym natężeniu emocjonalnego wsparcia i udzielaniu bezinteresownej pomocy innym przez osoby tak w średniej, jak i późnej dorosłości w porównaniu z osobami we wczesnej dorosłości. Również odnosi się to do wyższego poziomu zobowiązań obywatelskich w obu starszych kohortach na tle kohorty najmłodszej. Z kolei należy dodać, że młodszy dorośli uzyskiwali wyższy poziom niż dwie starsze grupy w zakresie oceny obowiązku pomocy dzieciom i innym ludziom. Zaskakujący jest wspomniany wyżej efekt, porównań trzech grup wiekowych, jaki przytaczają Ryff i Heicke (1983), mówiący o tym, że dorośli we wczesnej dorosłości przejawiają najwyższy poziom ekspresji generatywności. I na koniec można wspomnieć o takich badaniach, których rezultaty świadczą o tym, że generatywność w ogóle nie jest funkcją wieku (Whitbourne, Zuschlag, Elliot, Waterman, 1992).

Problemy badawcze i hipotezy

Z powyższego przeglądu badań nie wynika jednoznacznie, czy możliwe jest potwierdzenie lub obalenie założeń teorii Eriksona. Aby dokonać sprawdzenia, czy generatywność jest dominującą właściwością dorosłych w średnim wieku, podjęto empiryczną próbę szukania odpowiedzi na następujące pytania:

- 1) Jakie są różnice w poziomie ogólnej generatywności (obejmującej postawy i działania łącznie) w grupach osób we wczesnej, średniej i późnej dorosłości?
- 2) Jakie są różnice w nasileniu generatywnej postawy w grupach osób we wczesnej, średniej i późnej dorosłości?
- 3) Jakie są różnice w nasileniu generatywnych działań w grupach osób we wczesnej, średniej i późnej dorosłości?
- 4) Jakie są różnice w nasileniu generatywności technicznej (w zakresie postaw i działania) w grupach osób we wczesnej, średniej i późnej dorosłości?
- 5) Jakie są różnice w nasileniu generatywności kulturowej (w zakresie postaw i działania) w grupach osób we wczesnej, średniej i późnej dorosłości?

Istnieją teoretyczne przesłanki, wywiedzione wprost z koncepcji Eriksona, do postawienia następujących hipotez:

H1a: W grupie osób w średniej dorosłości, w porównaniu do grup osób we wczesnej i późnej dorosłości występuje najwyższy poziom generatywności ogólnej;

H1b: W grupie osób we wczesnej dorosłości, w porównaniu do grup osób w średniej i późnej dorosłości, występuje najniższy poziom generatywności ogólnej.

H2a: W grupie osób w średniej dorosłości, w porównaniu do grup osób we wczesnej i późnej dorosłości, występuje najwyższe nasilenie postawy generatywnej;

H2b: W grupie osób we wczesnej dorosłości, w porównaniu do grup osób w średniej i późnej dorosłości, występuje najniższe nasilenie postawy generatywnej.

H3a: W grupie osób w średniej dorosłości, w porównaniu do grup osób we wczesnej i późnej dorosłości, występuje najwyższe nasilenie zachowań generatywnych;

H3b: W grupie osób we wczesnej dorosłości, w porównaniu do grup osób w średniej i późnej dorosłości, występuje najniższe nasilenie zachowań generatywnych.

H4a: Największe nasilenie generatywności technicznej występuje w grupie osób w średniej dorosłości w porównaniu do grup osób we wczesnej i późnej dorosłości;

H4b: Najmniejsze nasilenie generatywności technicznej występuje w grupie osób we wczesnej dorosłości w porównaniu do grup osób w średniej i późnej dorosłości.

H5a: Największe nasilenie generatywności kulturowej występuje w grupie osób w średniej dorosłości w porównaniu do grup osób we wczesnej i późnej dorosłości;

H5b: Najmniejsze nasilenie generatywności kulturowej występuje w grupie osób we wczesnej dorosłości w porównaniu do grup osób w średniej i późnej dorosłości.

Metoda badań

- Narzędzia do pomiaru generatywności

Do diagnozy generatywności zastosowano skonstruowane przez L. Wojciechowską i E. Szaciłło (2015) na potrzeby niniejszego badania dwa kwestionariusze: Kwestionariusz Poziomu Generatywności – Postawy i Poglądy (KPG-PP) oraz Kwestionariusz Poziomu Generatywności – Zachowania (KPG-Z). Za wzór posłużyły kwestionariusze: KPG (opracowane przez L. Wojciechowską i E. Cacek (2010) oraz *Loyola Generativity Scale* (LGS) i *Generative Behavior Checklist* (GBC), autorstwa Dana P. McAdamsa i Eda de St. Aubina (Poddany, 2006).

Teoretyczną podstawę kwestionariuszy KPG-PP oraz KPG-Z stanowi model generatywności McAdamsa (2001) wskazujący na dwa kluczowe aspekty generatywności, a mianowicie troskę i działanie. Kwestionariusz KPG-PP mierzy poziom generatywnej troski, ujawnianej poprzez określoną postawę i wyrażane poglądy, natomiast KPG-Z pozwala na ocenę nasilenia generatywnych działań. Łączny wynik obu kwestionariuszy, obejmujący postawy i zachowania, informuje o generatywności ogólnej.

Drugą bazą teoretyczną obu narzędzi (KGP) jest koncepcja czterech kategorii generatywności zaproponowana przez Kotré'a (1996; McAdams, 2001; Wojciechowska, 2008). Biorąc pod uwagę to, że biologiczny i rodzicielski wymiar generatywności dotyczy jedynie osób posiadających potomstwo, postanowiono z nich zrezygnować, a wybrać bardziej uniwersalne kategorie czyli generatywność techniczną i kulturową, by nie wykluczać z badanej próby osób bezdzietnych. Tak więc w kwestionariuszu KPG-PP, jak i KPG-Z zawarte są dwie skale – mierzące generatywność techniczną oraz kulturową.

KGP-PP składa się z 23 pozycji, wśród których podskale dla generatywności technicznej i kulturowej liczą odpowiednio 12 i 11 stwierdzeń. Przykładowe twierdzenia mierzące postawę odnoszącą się do generatywności technicznej: „Specjalista powinien dobrowolnie udzielać wskazówek osobom mniej doświadczonym” oraz do generatywności kulturowej: „To ważne, żeby pamiętać o swoich korzeniach”. Drugi kwestionariusz – KPG-Z zawiera 18 stwierdzeń, po 9 pozycji dla każdej z dwóch podskal – generatywności technicznej i kulturowej. Przykładowe zdania mierzące działanie dotyczące generatywności technicznej: „Staram się dzielić wiedzą, którą zgromadziłem” oraz generatywności kulturowej: „Biorę udział w wyborach”. Zadaniem osób badanych jest ustosunkowanie się do każde-

go ze stwierdzeń na czteropunktowej skali, gdzie 1 oznacza „zdecydowanie się nie zgadzam”, a 4 „zdecydowanie się zgadzam”.

Trafność teoretyczną kwestionariuszy sprawdzano metodą sędziów kompetentnych poprzez ocenę, w jakim stopniu poszczególne itemy odpowiadają konstruktom teoretycznym. Stwierdzenia kwestionariusza, które zostały średnio ocenione poniżej wartości 3,5 (przy najwyższej ocenie równej 5), zostały odrzucone. Rzetelność kwestionariuszy mierzona na podstawie badań pilotażowych współczynnikiem α Cronbacha była zadowalająca i wynosiła dla KPG-PP – $R_{TT} = 0,89$, a dla KPG-Z – $R_{TT} = 0,85$. Również rzetelność połączonych skal, czyli generatywności technicznej (postawy i zachowanie łącznie) oraz generatywności kulturowej (postawy i zachowania łącznie) mierzona analogicznie α Cronbacha okazała się wysoka i wynosiła kolejno $R_{TT} = 0,87$ oraz $R_{TT} = 0,88$, a dla generatywności ogólnej (łącznie postawy i zachowania dla dwóch skal) – $R_{TT} = 0,92$.

Kryteria doboru i charakterystyka osób badanych

Podstawowym kryterium doboru osób badanych był wiek oraz dążenie do zapewnienia równowagi pod względem liczbowym pomiędzy grupami z każdego etapu dorosłości. Za dolną granicę wieku przyjęto 20 lat. Badanych rekrutowano w różnych warszawskich miejscach pracy – szkołach, restauracjach, kawiarniach, sądach, aptekach, a także w klubach seniora. Łącznie przebadano 211 osób w wieku 22-83 lat ($M=43,00$; $SD=16,05$).

Badaniom³ poddano trzy grupy osób: a) 106 osób znajdujących się w okresie wczesnej dorosłości na podstawie kryterium wiekowego 20-39 r.ż. ($M=29,06$; $SD=3,93$); b) 67 osób w średniej dorosłości na podstawie kryterium wiekowego 40-59 r.ż. ($M=50,58$; $SD=5,37$); oraz c) 38 osób w okresie późnej dorosłości na podstawie kryterium wiekowego o dolnej granicy 60 r.ż. ($M=68,34$; $SD=6,55$). Jak widać, nie udało się zapewnić równoliczności grup, a największą grupę stanowili młodzi dorośli.

Nie udało się również osiągnąć równowagi w grupach ze względu na płeć. Próba składała się ze 139 kobiet w wieku 22-83 lat ($M=42,38$; $SD=15,63$) oraz 72 mężczyzn w wieku 22-77 lat ($M=44,21$; $SD=16,87$). W każdej z badanych grup wiekowych większość stanowiły kobiety. I tak w grupie młodych dorosłych było to 67%, w grupie średniej dorosłości – 70,1%, a w grupie najstarszej – 55,3%.

Warto jeszcze wspomnieć o innych cechach badanych grup. Większość osób w grupach wczesnej i średniej dorosłości miała wykształcenie wyższe (75,5% i 58,2%), natomiast w grupie najstarszej – wykształcenie średnie (57,9%). Wśród osób we wczesnej dorosłości dominowała grupa aktywnych zawodowo (92,5%), podobnie wśród reprezentantów średniej dorosłości (88,1%), podczas gdy w grupie osób w późnej dorosłości przeważająca liczba osób była na emeryturze

³ Badania przeprowadziła E. Szaciłło (2015).

(52,6%). Jeżeli chodzi o pozostawanie w związku intymnym, to okazało się, że najwięcej osób w średniej i późnej dorosłości żyło w stadle małżeńskim (73,1% i 55,3%), a w grupie młodych dorosłych dominował status singla (43,4%). I ostatnia charakterystyka grup wiekowych, a mianowicie z punktu widzenia posiadania dzieci. W grupie młodych dorosłych aż 75,5% osób nie miało dzieci, a w dwóch pozostałych grupach większość miała po dwoje dzieci (w grupie w średnim wieku 46,3%, a w grupie w wieku późnym – 50,0%).

Wyniki badań

- Statystyki opisowe

W tabeli nr 1 zamieszczone są analizowane zmienne przedziałowe wraz z takimi statystykami opisowymi, jak: wartości średnie, odchylenia standardowe, wartości minimalne i maksymalne. W tabeli pokazano również współczynniki pomiaru rzetelności obliczone metodą α Cronbacha.

Tabela 1. Statystyki opisowe dla analizowanych zmiennych przedziałowych

Kwestionariusz	wskaźnik	M	SD	min	max	R_{TT}
KPG-PP	generatywność postawa	3,35	0,39	1,22	4,00	0,90
KPG-Z	generatywność zachowania	2,95	0,45	1,44	4,00	0,88
KPG-PP + KPG-Z	generatywność techniczna	3,24	0,38	1,76	3,95	0,88
	generatywność kulturowa	3,11	0,44	1,70	3,95	0,89
	generatywność ogółem	3,15	0,38	1,98	3,95	0,93

M – wartość średnia; SD – odchylenie standardowe; min – wartość minimalna; max – wartość maksymalna; R_{TT} – współczynnik rzetelności α Cronbacha

- Generatywność w trzech grupach wiekowych

W tabeli 2 zawarte jest porównanie średnich wartości poziomu generatywności w trzech analizowanych grupach wiekowych zestawione z wynikami jednozmiennikowej analizy wariancji. Wyróżnione zostały różnice istotne statystycznie.

Jak pokazują dane w tabeli 2, odnotowano istotne statystycznie różnice międzygrupowe w zakresie wszystkich zmiennych opisujących poziom generatywności.

Tabela 2. Średnie wartości poziomu generatywności w trzech analizowanych grupach wiekowych z testem istotności różnic

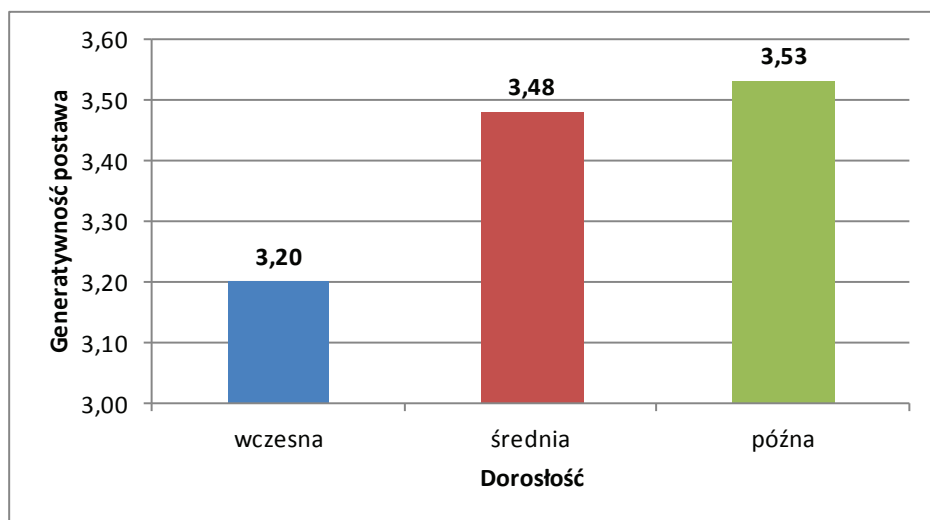
Generatywność	Doroślność						Test statystyczny		
	wczesna n=107		średnia n=67		późna n=38				
	M	SD	M	SD	M	SD	F	df	p
Generatywność postawa	3,20	0,45	3,48	0,23	3,53	0,27	18,33***	2,108	0,001
Generatywność zachowania	2,81	0,47	3,10	0,38	3,10	0,40	11,39***	2,108	0,001
Generatywność techniczna	3,10	0,42	3,40	0,24	3,36	0,27	18,22***	2,108	0,001
Generatywność kulturowa	2,96	0,46	3,23	0,39	3,31	0,35	13,63***	2,108	0,001
Generatywność ogółem	3,03	0,41	3,32	0,27	3,34	0,29	18,51***	2,108	0,001

M – wartość średnia; SD – odchylenie standardowe; F – statystyka testowa; df – liczba stopni swobody; p – istotność statystyczna; *** - $p < 0,001$

- Postawa generatywna

W celu weryfikacji hipotezy mówiącej o tym, że w grupie osób w średniej dorosłości, w porównaniu do grupy osób we wczesnej i późnej dorosłości występuje największe nasilenie postawy generatywnej, zastosowano test Gamesa-Howella jako test post-hoc. Nie uzyskano istotnej statystycznie różnicy w zakresie nasilenia postawy generatywnej pomiędzy grupami osób reprezentujących średnią dorosłość a grupami osób znajdujących się w późnej dorosłości ($p > 0,05$). Wobec tego nie otrzymano wyników potwierdzających tę hipotezę.

Natomiast przy zastosowaniu testu Gamesa-Howella jako testu post-hoc, potwierdzona została hipoteza mówiąca, że osoby we wczesnej dorosłości w porównaniu do osób w średniej i późnej dorosłości, cechują się najmniejszym nasileniem postawy generatywnej (rycina 1). Ustalono, że istotne statystycznie różnice w zakresie poziomu postawy generatywnej zachodziły pomiędzy grupą osób przynależnych do wczesnej dorosłości a grupą osób z etapu średniej dorosłości ($p < 0,001$) oraz grupą osób znajdujących się w późnej dorosłości ($p < 0,001$).



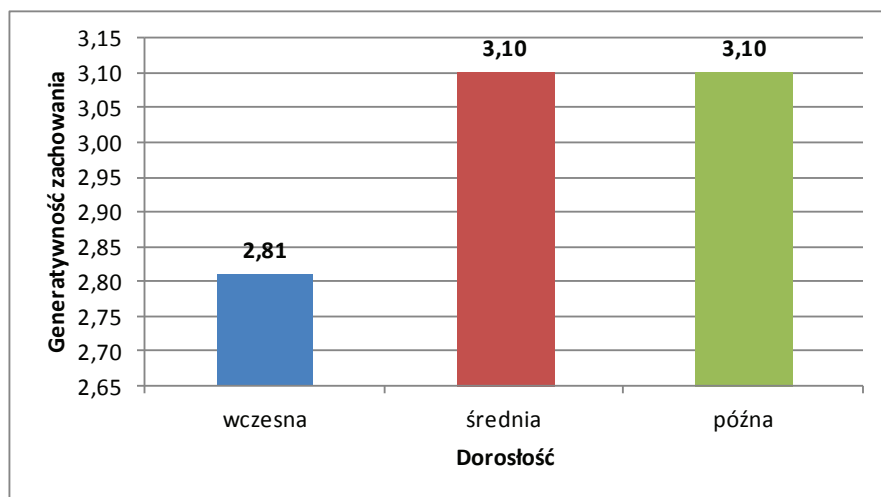
Rycina 1. Średnie wartości poziomu postawy generatywnej w grupie osób znajdujących się we wczesnej dorosłości, w grupie osób znajdujących się w średniej dorosłości oraz w grupie osób znajdujących się w późnej dorosłości

- Działania generatywne

W celu weryfikacji hipotezy mówiącej o tym, że w grupie osób w średniej dorosłości, w porównaniu do grup osób we wczesnej i późnej dorosłości, występuje najwyższe nasilenie zachowań generatywnych, zastosowano test Gabriela jako test post-hoc. Nie odnotowano istotnej statystycznie różnicy pomiędzy wynikami uzyskanymi w grupie osób znajdujących się w średniej dorosłości a grupą osób znajdujących się w okresie późnej dorosłości ($p > 0,05$). Wobec tego nie otrzymano wyników potwierdzających tę hipotezę.

Z kolei, przy zastosowaniu testu Gabriela jako testu post-hoc, potwierdzona została hipoteza mówiąca, że w grupie osób we wczesnej dorosłości, w porównaniu z grupami osób w średniej i późnej dorosłości, występuje najniższe nasilenie zachowań generatywnych.

Ustalono, że istotne statystycznie różnice w zakresie nasilenia zachowań generatywnych zachodziły pomiędzy grupą osób znajdujących się we wczesnej dorosłości a grupami osób znajdujących się w średniej dorosłości ($p < 0,001$) oraz w późnej dorosłości ($p < 0,001$). Średnia wartość nasilenia zachowań generatywnych była niższa w grupie osób znajdujących się we wczesnej dorosłości niż w grupach osób znajdujących się w okresie średniej i późnej dorosłości (rycina 2).

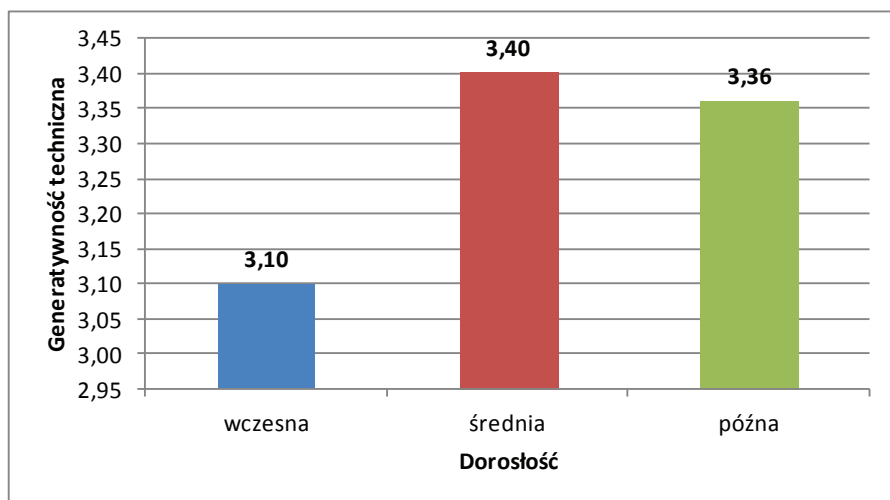


Rycina 2. Średnie wartości nasilenia zachowań generatywnych w grupie osób znajdujących się we wczesnej dorosłości, w grupie osób znajdujących się w średniej dorosłości oraz w grupie osób znajdujących się w późnej dorosłości

- Generatywność techniczna

Dokonano sprawdzenia hipotezy mówiącej, że największe nasilenie generatywności technicznej występuje w grupie osób w średniej dorosłości w porównaniu do grup osób we wczesnej i późnej dorosłości. Jako test post-hoc zastosowano test Gamesa-Howella. Nie otrzymano istotnej statystycznie różnicy pomiędzy nasileniem generatywności technicznej w grupie osób przynależących do średniej dorosłości a grupą osób znajdujących się na etapie późnej dorosłości ($p > 0,05$). A zatem nie otrzymano wyników potwierdzających tę hipotezę.

Natomiast, przy zastosowaniu testu Gamesa-Howella, uzyskano wyniki potwierdzające hipotezę zakładającą, że najmniejsze nasilenie generatywności technicznej występuje w grupie osób we wczesnej dorosłości w porównaniu do grup osób w średniej i późnej dorosłości. Ustalono, że istotne statystycznie różnice w zakresie poziomu generatywności technicznej występowały pomiędzy grupą badanych znajdujących się we wczesnej dorosłości a grupami badanych reprezentujących średnią dorosłość ($p < 0,001$) i późną dorosłość ($p < 0,001$). Średnia wartość poziomu generatywności technicznej była niższa w grupie osób przynależnych do wczesnej dorosłości niż w grupie osób znajdujących się w średniej dorosłości i w grupie osób reprezentujących późną dorosłość (rycina 3).

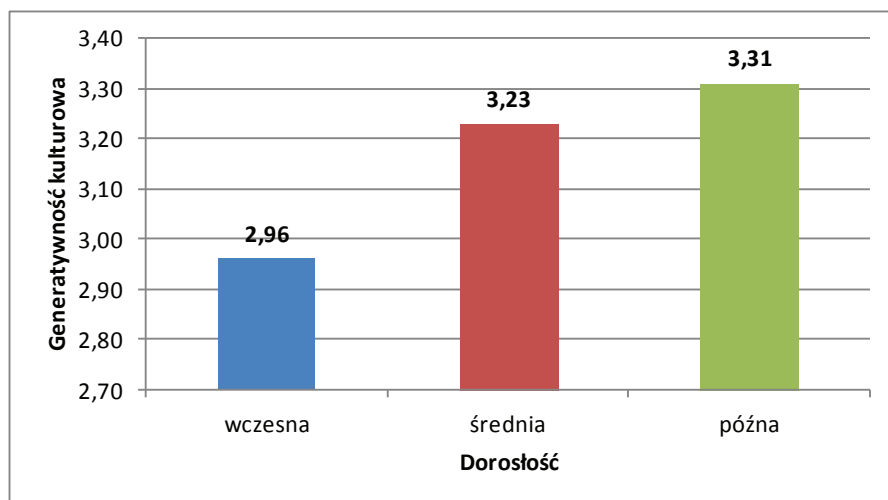


Rycina 3. Średnie wartości poziomu generatywności technicznej w grupie osób znajdujących się we wczesnej dorosłości, w grupie osób znajdujących się w średniej dorosłości i w grupie osób znajdujących się w późnej dorosłości

- Generatywność kulturowa

W celu dokonania weryfikacji hipotezy mówiącej, że największe nasilenie generatywności kulturowej występuje w grupie osób w średniej dorosłości w porównaniu do grup osób we wczesnej i późnej dorosłości, zastosowano test Gamesa-Howella jako test post-hoc. Nie otrzymano istotnej statystycznie różnicy w zakresie nasilenia generatywności kulturowej pomiędzy grupą osób znajdujących się w okresie średniej dorosłości a grupą w wieku najstarszym ($p > 0,05$), w związku z czym hipoteza nie została potwierdzona.

Natomiast pozytywnie zweryfikowano hipotezę mówiącą, że najmniejsze nasilenie generatywności kulturowej występuje w grupie osób we wczesnej dorosłości w porównaniu z grupami osób w średniej i późnej dorosłości. Wyniki badań wykazały, że wystąpiły istotne statystycznie różnice w zakresie poziomu generatywności kulturowej pomiędzy grupą reprezentującą wczesną dorosłość a grupami osób znajdującymi się w średniej dorosłości ($p < 0,001$) oraz w późnej dorosłości ($p < 0,001$). Średnia wartość poziomu generatywności kulturowej była niższa w grupie osób najmłodszych niż w grupie osób w wieku średnim oraz w grupie osób znajdujących się w późnej dorosłości (rycina 4).

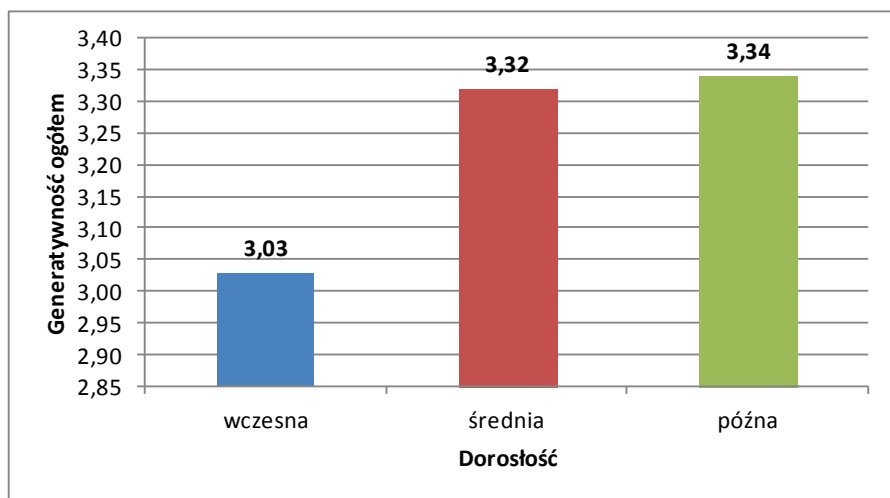


Rycina 4. Średnie wartości poziomu generatywności kulturowej w grupie osób znajdujących się we wczesnej dorosłości, w grupie osób znajdujących się w średniej dorosłości i w grupie osób znajdujących się w późnej dorosłości

- Generatywność ogólna

W celu weryfikacji hipotezy głoszącej, że w grupie osób we wczesnej dorosłości, w porównaniu do grup osób w średniej i późnej dorosłości, występuje najniższy poziom generatywności ogólnej, zastosowano test Gamesa-Howella jako test post-hoc. Nie otrzymano istotnej statystycznie różnicy pomiędzy poziomem generatywności ogólnej wykazywanej przez grupę osób znajdujących się w średniej dorosłości a grupą osób znajdujących się w późnej dorosłości ($p > 0,05$), a zatem nie uzyskano podstaw do potwierdzenia tej hipotezy.

Pozytywnie zweryfikowana została natomiast hipoteza zakładająca, że w grupie osób we wczesnej dorosłości, w porównaniu do grup osób w średniej i późnej dorosłości, występuje najniższy poziom generatywności ogólnej. Stwierdzono, że istotne statystycznie różnice w zakresie poziomu generatywności ogólnej występowały pomiędzy grupą osób znajdujących się we wczesnej dorosłości a grupą osób w wieku średnim ($p < 0,001$) oraz grupą osób reprezentujących późną dorosłość ($p < 0,001$). Średnia wartość poziomu generatywności ogólnej była niższa w grupie młodych dorosłych niż w grupie osób reprezentujących średnią dorosłość oraz w grupie osób znajdujących się w późnej dorosłości (rycina 6).



Rycina 5. Średnie wartości poziomu generatywności ogólnej w grupie osób znajdujących się we wczesnej dorosłości, w grupie osób znajdujących się w średniej dorosłości i w grupie osób znajdujących się w późnej dorosłości

Dyskusja wyników

Celem badań było sprawdzenie słuszności koncepcji Eriksona, według której na każdym z ośmiu etapów rozwojowych rozwiązywany jest specyficzny konflikt. W okresie średniej dorosłości miałyby nim być ścieranie się pomiędzy generatywnością a stagnacją. Pomyślnie rozwiązanie tego konfliktu ma się przejawiać przede wszystkim w przyjęciu generatywnej postawy oraz w podjęciu działania o charakterze generatywnym. Z tego wynika, że aby potwierdziło się założenie Eriksona, w okresie średniej dorosłości jednostki powinny uzyskiwać najwyższy poziom generatywności w porównaniu z okresem poprzednim – wczesną dorosłością oraz następnym – późną dorosłością. Uwzględniając inne założenie Eriksona, o trwaniu na wyższym etapie rozwojowym skutków pomyślnego porażenia sobie z wcześniejszym konfliktem, można było spodziewać się, że dorośli w późnej dorosłości, jako że mają już za sobą doświadczenia o charakterze generatywnym, mogą uzyskiwać wyższe wyniki na skalach generatywności niż osoby we wczesnej dorosłości, ale niższe niż dorośli w środkowej dorosłości. Zaangażowanie w generatywność stanowi bowiem dla osób w późnej dorosłości dziedzinę kontynuowaną, ale jednak oboczną wobec kluczowego celu rozwojowego, jakim jest dla nich uporanie się z kryzysem integralność *versus* rozpacz. Z tego można było sformułować przewidywanie, że najniższe rezultaty w zakresie generatywności uzyskują przedstawiciele wczesnej dorosłości – w porównaniu z rezultatami wykazywanymi zarówno przez osoby w średniej, jak i w późnej dorosłości.

Wyniki badań pozwoliły na pozytywną weryfikację tych hipotez, które dotyczyły osiągania przez grupę osób we wczesnej dorosłości najniższego poziomu generatywności na tle grup osób w średniej i późnej dorosłości (H1b, H2b, H3b, H4b i H5b). Zgodnie z oczekiwaniami średnie wartości poziomu generatywności we wszystkich badanych aspektach okazały się najniższe wśród młodych dorosłych. Nie potwierdzono natomiast oczekiwań odnoszących się do wystąpienia największego nasilenia przejawów generatywności w grupie osób w średniej dorosłości w porównaniu z okresem wczesnej i późnej dorosłości (H1a, H2a, H3a, H4a i H5a). W odniesieniu do generatywnej postawy i zachowań, generatywności technicznej, kulturowej oraz ogólnej nie stwierdzono istotnych statystycznie różnic pomiędzy grupami osób w średniej i późnej dorosłości. Istotne różnice występowały jedynie w porównaniach pomiędzy grupą we wczesnej a grupą w średniej dorosłości.

Powstaje pytanie, czy na podstawie opisanych wyników badań można podważyć główne założenia Eriksona dotyczące podstawowych kryzysów. Odpowiedź brzmi – nie. Bazując na porównaniu rezultatów uzyskanych w grupie osób we wczesnej i średniej dorosłości można z pewnym prawdopodobieństwem stwierdzić, że mamy dowody na istnienie trendu rozwojowego, polegającego na zwiększeniu się poziomu generatywności wśród dorosłych w średnim wieku. To przemawiałoby na korzyść założeń koncepcji Eriksona.

Pewnego zastanowienia wymaga jednakże sytuacja związana z grupami w średniej i późnej dorosłości. Wyniki mogą sugerować podobieństwo tych grup pod kątem nasilenia generatywności. Przyczyn braku zróżnicowania rezultatów badań można poszukiwać w sposobie doboru grup badanych. Ustalono bowiem, że dolną granicą późnej dorosłości, zgodnie z periodyzacją przyjmowaną w wielu podręcznikach (Bee, 2004; Straś-Romanowska, 2003; 2011; Trempała, 2000), będzie stanowić 60 rok życia. Nie wzięto pod uwagę tego, że stosowane dotychczas kryterium wieku odchodzenia na emeryturę, czyli 60 rok życia, staje się współcześnie chybione. Jednostki w tym wieku, mimo statusu emeryta, deklarują bowiem intensywną aktywność zawodową i społeczną, wykazują się dużą witalnością i dobrym stanem zdrowia (Kryszkiewicz, 2006; Kutyla, 2012; Zych, 2012). Można więc przyznać, że w opisywanym badaniu dobrano po prostu tylko dwie grupy osób – we wczesnej i w średniej dorosłości, a autentyczna późna dorosłość była zbyt słabo reprezentowana. Mówiąc o alternatywnym kryterium określającym początek starości, Trempała (2000) zwraca uwagę na taki moment, w którym ubytki adaptacyjne stają się na tyle duże, że uniemożliwiają konstruowanie jakościowo nowych relacji ze światem.

Pomimo wydłużania się okresu aktywności i witalności ludzi, z czasem przychodzi osłabienie funkcji organizmu i sprawności psychicznej, co w efekcie wymusza ograniczenie dynamiki jednostki. Naturalną konsekwencją tego procesu wydaje się być zatamowanie nasilenia zachowań o charakterze generatywnym i być może generatywności technicznej, wymagającej zużywania dużych zasobów

energetycznych. A zatem, gdyby w prezentowanym badaniu określono wyższy próg późnej dorosłości, uzyskane wyniki pozwoliłyby zapewne na pełne potwierdzenie założeń koncepcji Eriksona i ustalenie, że w późnej dorosłości poziom generatywności jest wprawdzie wyższy niż w okresie wczesnej dorosłości (a to zostało potwierdzone w niniejszym badaniu), ale niższy niż w dorosłości środkowej.

Wątpliwości nasuwają się także odnośnie do wielkości badanej grupy osób w późnej dorosłości. Liczebność tej grupy wydała się wystarczającą, by wykryć zróżnicowanie wobec grupy we wczesnej dorosłości, ale być może była zbyt mała dla bliższego poznania odmienności względem grupy osób w wieku średnim. Rozwikłanie tego problemu wymaga dalszych badań. Niezbędna wydaje się także refleksja nad sposobem dotarcia do całościowego wachlarza przejawów generatywności wymienianych przez Kotré'a, uwzględniającego również generatywność biologiczną i rodzicielską, czyli związaną z pełnieniem ról rodzinnych, ale bez konieczności selekcjonowania osób, które nie są jeszcze rodzicami.

Wnioski

1. Ustalono różnice w poziomie generatywności ogólnej, technicznej, kulturowej, w postawie i działaniu generatywnym pomiędzy grupą we wczesnej dorosłości a grupą w średniej dorosłości, na korzyść tej drugiej. Można więc uznać, że w tym aspekcie potwierdzono słuszność założeń koncepcji Eriksona.
2. Nie ustalono różnic w poziomie generatywności ogólnej, technicznej, kulturowej, w postawie i działaniach generatywnych pomiędzy grupą w średniej dorosłości a grupą w późnej dorosłości. Wyjaśniając ten wynik uznano, że na podstawie zastosowanego zbyt niskiego kryterium wiekowego, poddano badaniu grupy osób będące zasadniczo przedstawicielami średniej dorosłości. Trudno więc odnieść się na tej podstawie do słuszności założeń koncepcji Eriksona.
3. Wyniki badań nie pozwalają na jednoznaczne potwierdzenie, czy średnią dorosłość cechuje dominacja nastawienia i działania związanego z generatywnością. Wiadomo jedynie, że poziom generatywności jest wyższy w średniej niż we wczesnej dorosłości.

Bibliografia

- Bakiera, L. (2003). Rodzicielstwo a rozwój dorosłych w wieku średnim. W: B. Harwas-Napierała (red.), *Rodzina a rozwój człowieka dorosłego*. (s. 47–62). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Basistowa, J. (1999). Istota i rozwój tożsamości w koncepcji E.H. Eriksona. W: A. Gałdowa (red.), *Klasyczne i współczesne koncepcje osobowości*. (s. 111–121). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Bee, H. (2004). *Psychologia rozwoju człowieka*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Cacek, E. (2010). *Nadzieja podstawowa a generatywność w średniej dorosłości*. Nieopublikowana praca magisterska napisana pod kierunkiem Ludwiki Wojciechowskiej. Warszawa: Wydział Psychologii UW.
- Erikson, E.H. (1997). *Dzieciństwo i społeczeństwo*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Erikson, E.H. (2002). *Dopełniony cykl życia*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Erikson, E.H. (2004). *Tożsamość a cykl życia*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Keyes, C.L.M., Ryff, C.D. (1998). Generativity in adult lives: social structural contours and quality of life consequences. W: E. de St. Aubin, D.P. McAdams (red.), *Generativity and Adult Development: Psychosocial perspectives on caring for and contributing to the next generation*. (s. 227–263). Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Kooij, D., Van De Voorde, K. (2011). How changes in subjective general health predict future time perspective, and development and generativity motives over the lifespan. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 84, 228–247.
- Kotre, J. (1996). *Outliving the Self: How We Live on in Future Generations*. New York: W.W. Norton & Company.
- Kotre, J., Kotre, K.B. (1998). Intergenerational buffers: “The damage stops here”. W: E. de St. Aubin, D.P. McAdams (red.), *Generativity and Adult Development: Psychosocial perspectives on caring for and contributing to the next generation*. (s. 367–389). Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Kryszkiewicz, C. (2006). Aktywne życie seniorów warunkiem pomyślnego starzenia się. W: S. Steuden, M. Marczuk (red.), *Starzenie się i satysfakcja z życia*. (s. 281–288). Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Kutyła, M. (2012). Miejsce osób starszych w społeczeństwie i rodzinie. W: A.A. Zych (red.), *Poznać, zrozumieć i zaakceptować starość* (s. 359–368). Łask: Over Group.
- Lachman, M.E., Bertrand, R.M. (2001). Personality and the self in midlife, W: M.E. Lachman (red.), *Handbook of midlife development*. (s. 279–309). New York: John Wiley & Sons.
- MacDermid, C.E., Franz, L.A., de Reus (1998). Generativity: At the crossroads of social roles and personality. W: D.P. McAdams, E. de St. Aubin (red.), *Gener-*

- ativity and Adult Development: How and why do we care for the next generation. (s. 181–226). Washington, D.C.: American Psychological Association.
- McAdams, D.P. (2001). Generativity In Midlife. W: M.E. Lachman (red.), *Handbook of Midlife Development* (s. 395–443). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- McAdams, D.P., de St Aubin, E. (1992) A theory of generativity and its assessment through self-report, behavioral acts, and narrative themes in autobiography. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62, 1003–1015.
- McAdams, D.P., de St Aubin, E., Logan, R.L. (1993). Generativity Among Young, Midlife and Older Adults. *Psychology and Aging*, 8, 221–230.
- McAdams, D.P., Hart, H.M., Maruna, S. (1998). The anatomy of generativity. W: E. de St. Aubin, D.P. McAdams, (red.), *Generativity and Adult Development: How and why do we care for the next generation*. (s. 7–43). Washington, D.C.: American Psychological Association.
- McAdams, D.P., Logan, R.L. (2004). What is generativity?. W: E. de St. Aubin, D.P. McAdams, K. Tae-Chang (red.), *The Generative Society: Caring for Future Generations*. (s. 15–31). Washington, DC: American Psychological Association.
- Moen, P., Wethington, E. (1999). Midlife development in a life course context, W: S.L. Willis, J.D. Reid (red.). *Life in the middle. Psychological and social development in middle age* (s. 3–23). San Diego: Academic Press.
- Poddany, J. (2006). *Dobrostan a generatywność w okresie dorosłości*. Nieopublikowana praca magisterska napisana pod kierunkiem L. Wojciechowskiej. Warszawa: Wydział Psychologii UW.
- Rosenberg, S.D., Rosenberg, H.J., Farrell, M.P. (1999). The midlife crisis revisited. W: S.L. Willis, J.D. Reid (red.), *Life in the middle. Psychological and social development in middle age* (s. 47–73). San Diego: Academic Press.
- Ryff, C.D., Heinicke, S.G. (1983). Subjective organization of personality in adulthood and aging. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 807–816.
- Staudinger, U.M., Bluck, S. (2001). A view on midlife development from life-span theory. W: M.E. Lachman (red.), *Handbook of Midlife Development* (s. 3–39). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Straś-Romanowska, M. (2003). Późna starość. Wiek starzenia się. W: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka Tom 2*. (s. 263–292). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Straś-Romanowska, M. (2011). Późna dorosłość. W: J. Trempała (red.), *Psychologia Rozwoju Człowieka* (s. 326–350). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Szacifło, E. (2015). *Perspektywa czasowa i generatywność osób we wczesnej, średniej i późnej dorosłości*. Nieopublikowana praca magisterska napisana pod kierunkiem L. Wojciechowskiej. Warszawa: Wydział Psychologii UW.
- Trempała, J. (2000). *Modele rozwoju psychicznego. Czas i zmiana*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego.

- Whitbourne, S.K., Zuschlag, M.K., Elliot, L.B., Waterman, A.S. (1992). Psychosocial development in adulthood: A 22-year sequential study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 260–271.
- Wojciechowska, L. (2008). Generatywność w średniej dorosłości z perspektywy teorii Dana P. McAdamsa. W: E. Rydz, D. Musiał (red.). *Z zagadnień psychologii rozwoju człowieka* (t. II) (s. 51–62). Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Wojciechowska, L. (2017). Subjectivity and generativity in midlife. *Polish Psychological Bulletin*, 48, 1, 38–43.
- Zych, A.A. (2012). Profilaktyka gerontologiczna a normalne i optymalne starzenie się. W: A.A. Zych (red.), *Poznać, zrozumieć i zaakceptować starość*. (s. 109–124). Łask: Over Group.
- Żurek, M. (2009). *Generatywność a subiektywny dobrostan w okresie wczesnej i średniej dorosłości*. Nieopublikowana praca magisterska napisana pod kierunkiem L. Wojciechowskiej. Warszawa: Wydział Psychologii UW.

Małgorzata Tatała
Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

Czesław Walesa
Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji w Lublinie

Przestrzeń semantyczna symbolu krzyża i Biblii u młodzieży

Sematic space of the symbols of the cross and the Bible in youth

Streszczenie

Walesy poznawczo-rozwojowa koncepcja integralnego rozwoju religijności została wykorzystana do analizy przestrzeni semantycznej symbolu religijnego u młodzieży. Symbol religijny został zoperacjonalizowany jako znak reprezentujący niedostępną ludzkiemu poznaniu i doświadczeniu religijną rzeczywistość oznaczaną, odnoszącą się do osobowej i pozytywnej relacji człowieka do Boga. W prezentowanych badaniach wykorzystano dwa symbole chrześcijańskie: krzyż i Biblię. Celem przedstawionych badań było ustalenie: Czy młodzież w różnych grupach wieku różni się w zakresie przestrzeni semantycznej krzyża i Biblii? Badania obejmowały grupę 240 osób po 60 w wieku 12, 15, 18 i 24 lat. Wykorzystano zmodyfikowany dyferencjał semantyczny Osgooda do badania przestrzeni semantycznej symboli religijnych u młodzieży. W przypisywaniu znaczenia semantycznego dla krzyża jako symbolu religijnego stwierdzono istotne statystycznie różnice w ocenach trzech skal: łatwy – trudny, zbędny – potrzebny, martwy – żywy.

Summary

Walesa's cognitive-developmental concept of integral religiosity development was used to analyse the semantic space of religious symbol in youth. Religious symbol was operationalized as a sign representing the religious reality unavailable to human cognition and experience, which refers to the personal and positive relationship of the person and God. In the presented study, two Christian symbols: the cross and the Bible were used. The research was aimed at examining differences in different age groups of youth in terms of the semantic space of the cross and the Bible. The study involved 240 participants of four equal age groups: 12-, 15-, 18- and 24-year olds. The Osgood's modified Semantic Differential was applied. The results showed that for the semantic space of the symbol of the Bible, there were more statistical differences than for the symbol of the cross. In particular, in regard to assigning semantic meaning to the symbol of the cross, statistical differences between the age groups were found for three scales: easy-difficult, useful-useless, dead-alive.

Słowa kluczowe: symbol religijny, krzyż jako symbol, Biblia jako symbol, przestrzeń semantyczna, młodzież

Keywords: religious symbol, cross as symbol, Bible as symbol, semantic space, youth

WPROWADZENIE

Niniejszy artykuł przedstawia psychologiczną problematykę przestrzeni semantycznej symbolu religijnego krzyża i Biblii u młodzieży w wieku od 12 do 24 lat. Przestrzeń ta rozumiana jest jako system odpowiednich znaczeń denotacyjnych i konotacyjnych. Psychologiczna wiedza na temat prezentowanych symboli jest wciąż fragmentaryczna i nie do końca uzasadniona. Podejmowane prace empiryczne prowadzą do atrakcyjnych poznawczo wyników, jednocześnie wskazują na występujące trudności metodologiczne związane z analizą procesu badawczego (Walesa, 2012).

Psychologiczne badania nad recepcją symbolu religijnego koncentrują się najczęściej wokół jego rozumienia (Goldman, 1968), uwzględniany jest także kontekst rozwoju sądów religijnych (Oser, 1991) oraz rozwój wiary (Fowler, 1981). Goldman (1968) w badaniach nad rozwojem myślenia i języka religijnego przyjął założenie o identyczności myślenia religijnego i niereligijnego oraz tezę, iż dojrzałe myślenie religijne łączy się z osiągnięciem stadium myślenia formalnego¹. Wyodrębnił on pięć stadiów rozwoju myślenia religijnego, wśród których piąte stadium – najdojrzalsze – cechuje myślenie abstrakcyjne. Jednostka, która osiągnęła ten poziom rozwoju, jest zdolna do przejścia od konkretnego faktu do teorii oraz od teorii do konkretnego, odczytując symbolizowane treści wyrażone poprzez symbol o charakterze religijnym. Oser (1991), wyodrębniając sześć stadiów rozwoju sądów religijnych, ujmował problematykę symbolu w kontekście dokonywanych przez jednostkę osądów. Osiągnięty poziom rozwoju sądów religijnych, zwłaszcza stadium trzecie (absolutna autonomia orientacji) i czwarte (autonomia zapośredniczona i orientacja na plan zbawienia) warunkuje coraz doskonalszy sposób interpretacji symboli religijnych. Fowler (1981) stwierdził natomiast, iż w trzecim stadium – z sześciu wyróżnionych przez siebie stadiów rozwoju wiary – syntetyczno-konwencjonalnym, symbole religijne są nierozdzielnie związane z tym, co przedstawiają czy symbolizują. W czwartym zaś wyodrębnionym stadium indywidualizacyjno-refleksyjnym, przeżywane symbole oddzielane są od symbolizowanych treści. Pozwala to na pogłębione rozumienie ich sensu, prowadząc tym samym do reinterpretacji symbolu. Następuje wówczas jakościowa zmiana w recepcji symbolu, wyrażająca się w przejściu od próby rozumienia przesłania wyrażonego w samym symbolu (stadium trzecie) do odczytywania przesłania zawartego w jego znaczeniach (stadium czwarte).

W świetle powyższych dokonań badawczych zauważa się jednak brak badań nad recepcją symbolu religijnego w jego szerszym kontekście psychologicznym. Wykorzystanie poznawczo-rozwojowej koncepcji integralnego rozwoju religijności Walesy (2005) pozwoliło na ukazanie rozumienia symbolu religijnego w szerszym kontekście.

¹ Ze względu na wiek osób badanych w niniejszej pracy (12–24 lata), zaprezentowane stanowiska przywołanych badaczy zostały ograniczone do podobnych grup wiekowych.

W prowadzonych badaniach poprzez *symbol religijny* rozumie się znak reprezentujący transcendentną rzeczywistość oznaczaną, odnoszący się do osobowej i pozytywnej relacji człowieka do Boga (Tatala, 2014). Tak rozumiany symbol zawiera się w obrębie całej religijności, którą według Walesy (2005) tworzy osiem aspektów religijności: świadomość religijna, uczucia religijne, decyzje religijne, więź ze wspólnotą osób wierzących, praktyki religijne, moralność religijna, doświadczenie religijne oraz formy wyznania wiary. W niniejszym opracowaniu symbol religijny zawiera się w dziedzinie świadomości religijnej wspomnianego modelu religijności.

Krzyż i Biblia jako symbole religijne

W badaniach wykorzystano, odwołując się do opinii sędziów kompetentnych i analizy badań pilotażowych, dwa symbole: krzyż i Biblię, jako najbardziej reprezentatywne dla symboli religijnych (Tatala, 2008).

Krzyż (z łac. *crux*) – podstawowy symbol chrześcijaństwa, miejsce i narzędzie męki Jezusa Chrystusa – przez poszerzenie znaczenia symbolizuje wiarę chrześcijańską. Widnieje na kościołach, cmentarzach, szczytach gór, przy drogach, w domach, szkołach i miejscach pracy.

W starożytności krzyż pełnił funkcję narzędzia służącego do wykonywania egzekucji. Ta forma kary wiązała się szczególnie z okresem Imperium Rzymskiego i należała do urzędowych form kary śmierci stosowanej za poważne przestępstwa, np. zdradę stanu, działalność skierowaną przeciwko Imperium i pospolite zbrodnie. Krzyżowaniu towarzyszyło zdjęcie odzieży i zasłonięcie jego głowy. Jeżeli wśród poddawanych tego typu karze znaleźli się Żydzi, mieli oni prawo do przepaski na biodra, której nie zdejmowano im nawet na krzyżu. Wydający wyrok honorowali ten zwyczaj, wynikający z szacunku dla ciała ludzkiego. W górnej części krzyża nad głową skazanych wieszano wypisany na tabliczce (z łac. *titulus*) rodzaj popełnionej winy (Kobielus, 2000).

Chrystus uczynił z krzyża, znaku hańby – symbol miłości. Zawiera on dwie tajemnice: ludzkiego cierpienia i miłości, w pierwszym odczuciu odczytywane jako przeciwstawne sobie. Zgłębiane w perspektywie religijnej obie tajemnice wskazują na istniejącą pomiędzy nimi harmonię. Krzyż uwrażliwia na cierpienie innych ludzi, wzywa do okazania współczucia, stanowi odniesienie dla systemu aksjologicznego, inspirowane do refleksji nad własną egzystencją, stając się źródłem nadziei w doświadczanych trudnościach, chorobie czy śmierci (Forstner, 2001).

Drugim wykorzystanym w badaniach symbolem była Biblia. Termin ten ma źródłosłów w języku greckim – *he biblos* (*byblos*) oznacza papirus, z którego w starożytności wyrabiano materiał piśmienniczy. Biblię tworzy księgozbiór, który powstawał przez wieki. Na określenie Biblii używa się również innych terminów, np. „Pismo Święte”, pochodzące od greckiego słowa *graphe* – pismo i *hagia* – święte; „Stary i Nowy Testament” z łaciny *testamentum*, oznaczający ostatnią

wolę umierającego, wyrażoną często na piśmie i poświadczoną urzędowo; „Pismo Boże, Pańskie, natchnione, święte” (Szłaga, 1985, 377).

W Biblii dla zilustrowania prawdy religijnej, trudnej do opisanego w sposób dosłowny, stosuje się wiele symboli. Ujmowanie w sposób dosłowny tego, co zostało użyte w sensie symbolicznym, może prowadzić do sprzeczności. Symboliczny charakter Biblii wyraża się w interpretacji jej treści na różnych poziomach znaczeniowych (Tatala, 2008).

Księga Biblii, jako nośnik słowa Bożego, zawsze była otaczana kultem, co wyrażało się w jej bogatym zdobieniu i kosztownych oprawach. Szczególny szacunek oddaje się zwłaszcza Ewangelii, np. podczas liturgii słowa, wyrażający się poprzez jej okadzenie, towarzyszenie akolitów niosących zapalone świece, a także przyjmowaną pozycję stojącą podczas jej słuchania (Forstner, 2001).

O ile krzyż jako symbol nie budzi zastrzeżeń, o tyle Biblia ujmowana w funkcji symbolu może wywoływać pewne kontrowersje.

Uwzględniając stanowisko Morrisa i Peirce’a (za: Pelc, 1984) wszelkie słowa, wyrażenia językowe, zdania, książki są symbolami. W tym kontekście Biblię można ujmować jako symbol. Za jej pośrednictwem i zawartych tam treści słów, człowiek może wyobrażać sobie i przywoływać rzeczywistość transcendentną (por. Kopaliński, 2001). Traktowanie Biblii jako *signum significativum*, bądź jako *signum repraesentativum* oznacza to, że określa ona rzeczywistość transcendentną oraz ją uobecniania. Biblia jest symbolem Objawienia, symbolem słowa skierowanego przez Boga do człowieka, symbolem wiary, symbolem wymagań i obietnic. Zawartych w niej słów nie można dosłownie interpretować, stąd jest symbolem (Forstner, 2001). Należałoby także podkreślić, że Biblia zawiera szereg treści symbolicznych, jednak w podjętych badaniach nie ujmowano tego zagadnienia, a przedmiotem zainteresowania była księga Biblii ujmowana jako symbol.

METODA

Zadaniem niniejszej pracy jest uzyskanie wiedzy dotyczącej przestrzeni semantycznej symboli religijnych u młodzieży. Istotę podjętej problematyki ujęto w postaci pytania badawczego: Czy poszczególne grupy młodzieży w wieku: 12, 15, 18 i 24 lat różnią się w zakresie omawianej przestrzeni semantycznej symbolu krzyża i Biblii?

Badaniami indywidualnymi objęto 240 osób, po 60 w grupach wiekowych: 12, 15, 18 i 24 lat (po połowie reprezentantów płci męskiej i żeńskiej w każdej grupie wiekowej) wyznania rzymskokatolickiego.

W celu określenia, jakie jest nastawienie osób badanych do badanych symboli skonstruowano skalę semantyczną dla symbolu krzyża i Biblii, opierającą się na zmodyfikowanej wersji dyferencjału semantycznego Osgooda (Osgood, Suci, Tannenbaum, 1957). Osoby badane, oceniając symbol krzyża i Biblii na skali siedmiostopniowej, miały ustosunkować się do dwóch stwierdzeń: „Krzyż jest dla mnie” i „Pismo

Święte jest dla mnie”. Należy podkreślić, iż w badaniach zasadniczo używano określenia „Pismo Święte”. Ustalono metodą sędziów kompetentnych 12 wymiarów (par przeciwstawnych przymiotników) dla każdego symbolu religijnego. Były to następujące wymiary: *zbędny – potrzebny, zmienny – stały, niezrozumiały – zrozumiały, daleki – bliski, przykry – przyjemny, fałszywy – prawdziwy, zły – dobry, nieważny – ważny, słaby – mocny, surowy – łagodny, martwy – żywy, łatwy – trudny*. Zastosowane narzędzia badawcze okazały się rzetelne pod względem stabilności (Tatala, 2008).

Do sprawdzenia czy badani w czterech grupach wieku różnią się w ocenie 12 skal dyferencjału semantycznego zastosowano analizę wariancji układzie jedno- i wielowymiarowym (ANOVA i MANOVA). Dla wykazania, między którymi grupami zachodzą istotne różnice ($p < 0,05$) wykorzystano test Dunnetta T3. Obliczenia zostały przeprowadzone oddzielnie dla symbolu krzyża i Biblii.

WYNIKI

Uzyskane wyniki badań w zakresie omawianych przestrzeni semantycznych: krzyża i Biblii jako symboli religijnych zostały przedstawione i zinterpretowane według wieku osób badanych.

Przestrzeń semantyczna symbolu krzyża

Wykazano istotne statystycznie zróżnicowanie w zakresie ocen skal dyferencjału semantycznego odnoszących się do krzyża jako symbolu religijnego w zależności od przyporządkowania osób do określonej grupy wieku [MANOVA: $F(36,666)=1,94$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,09$]. Wpływ czynnika wieku sięga 9% w wyjaśnianiu zmienności wyników dotyczących ocen udzielonych w skalach dyferencjału semantycznego.

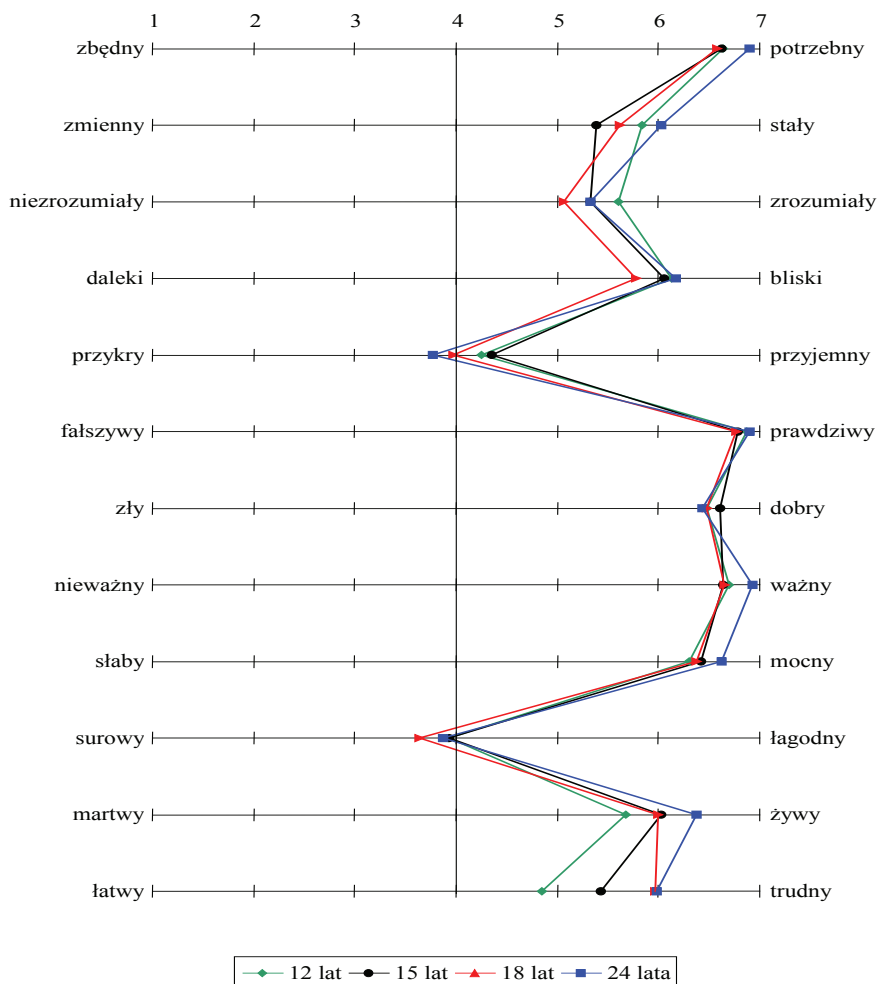
Tabela 1. Średnie, odchylenia standardowe oraz miary istotności różnic uzyskane w poszczególnych skalach dyferencjału semantycznego dla symbolu krzyża

Skale	Grupy wieku								ANOVA		
	12 lat		15 lat		18 lat		24 lat		F	p	η^2
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD			
zbędny – potrzebny	6,63	0,52	6,62	0,55	6,58	0,78	6,90	0,30	3,96	0,009**	0,05
zmienny – stały	5,83	1,23	5,38	1,86	5,62	1,69	6,03	1,68	1,75	0,157	0,02
niezrozumiały – zrozumiały	5,60	1,33	5,33	1,37	5,07	1,33	5,32	1,64	1,40	0,244	0,02
daleki – bliski	6,12	1,02	6,05	1,08	5,77	1,38	6,17	1,22	1,36	0,255	0,02
przykry – przyjemny	4,25	1,94	4,35	1,63	3,97	1,56	3,77	1,64	1,47	0,224	0,02
fałszywy – prawdziwy	6,87	0,38	6,78	0,52	6,77	0,83	6,90	0,44	0,76	0,518	0,01
zły – dobry	6,47	1,08	6,60	0,78	6,47	0,85	6,43	1,06	0,36	0,782	0,01
nieważny – ważny	6,70	0,53	6,63	0,93	6,65	0,88	6,93	0,25	2,32	0,076	0,03
słaby – mocny	6,30	1,06	6,42	1,03	6,37	1,05	6,62	0,88	1,09	0,353	0,01
surowy – łagodny	3,93	1,61	3,93	1,44	3,63	1,52	3,87	1,70	0,49	0,690	0,01
martwy – żywy	5,68	1,18	6,03	1,30	6,00	1,05	6,37	1,00	3,58	0,015*	0,04
łatwy – trudny	4,85	1,57	5,43	1,40	5,97	1,16	5,98	1,12	9,78	0,001***	0,11

MANOVA: $F(36,666) = 1,94$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,09$

Adnotacja: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

Wyniki średnich ocen w zakresie krzyża jako symbolu religijnego przez poszczególne grupy wieku zilustrowano na rysunku 1.



Rysunek 1. Profile średnich znaczeń semantycznych dla symbolu krzyża w odbiorze czterech grup wiekowych.

Analiza wyników badań zawartych w tabeli 1 i na rysunku 1 pozwala na stwierdzenie, że największe zróżnicowanie w ocenach respondentów dotyczyło trzech skal: *łatwy – trudny* [$F(3,236) = 9,78$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,11$], *zbędny – potrzebny* [$F(3,236) = 3,96$; $p < 0,01$; $\eta^2 = 0,05$], *martwy – żywy* [$F(3,236) = 3,58$; $p < 0,05$; $\eta^2 = 0,04$].

Zróżnicowanie wyników w skali *łatwy – trudny* obejmuje grupy wiekowe: 12 i 18 lat [$T(118) = -1,12$; $p < 0,001$] oraz 12 i 24 lat [$T(118) = -1,13$; $p < 0,001$]. Z wiekiem badani charakteryzują symbol krzyża jako w większym stopniu trudny: $M(12) = 4,85$, $SD = 1,57$; $M(18) = 5,97$, $SD = 1,16$; $M(24) = 5,98$, $SD = 1,12$.

Trudność obioru symbolu krzyża może być rozumiana w dwojaki sposób: po pierwsze, jako nieumiejętność zrozumienia i przyjęcia znaczeń, do których odsyła treść krzyża (np. akceptacja cierpienia, niezawinionej śmierci), po drugie trudność może być odczytywana jako wezwanie do nawrócenia, co wiąże się z pewnym wysiłkiem i poświęceniem (Tatala, 2008).

Występujące istotne statystycznie różnice w wymiarze: *zbędny – potrzebny* dotyczą osób w wieku 12 i 24 lat [$T(118) = -0,27; p < 0,01$], 15 i 24 lat [$T(118) = -0,28; p < 0,01$] oraz 18 i 24 lat [$T(118) = -0,32; p < 0,05$]. Uzyskane średnie oceny w poszczególnych grupach wieku $M(12) = 6,63, SD = 0,52$; $M(15) = 6,62, SD = 0,55$; $M(18) = 6,58, SD = 0,78$; $M(24) = 6,90, SD = 0,30$ wskazują na przypisywanie symbolowi krzyża najwyższej oceny w grupie osób 24-letnich. Wymiar ten wyraża identyfikację badanych z własnym cierpieniem poprzez symbol krzyża, akceptację przeciwności losu, choroby, śmierci. Symbol krzyża jest potrzebny, zwłaszcza ludziom zrozpaczonym, którym trudno odnaleźć się w otaczającej rzeczywistości.

Z kolei różnice istotne statystycznie w skali *martwy – żywy* między osobami w wieku 12 i 24 lat [$T(118) = -0,68; p < 0,01$] wskazują na opisywanie przez badanych symbolu krzyża jako bardziej żywego: $M(12) = 5,68, SD = 1,18$; $M(24) = 6,37, SD = 1,00$.

Różnice w odbiorze symbolu krzyża jako trudnego, potrzebnego i żywego, w okresie młodej dorosłości są najbardziej uwidocznione (najwyższe średnie oceny), natomiast w okresie dorastania w niewielkim stopniu te oceny się zmieniają, co świadczy o głębszym ujmowaniu ocenianej rzeczywistości reprezentowanej przez symbol krzyża w najstarszej grupie wiekowej.

Przestrzeń semantyczna symbolu Biblii

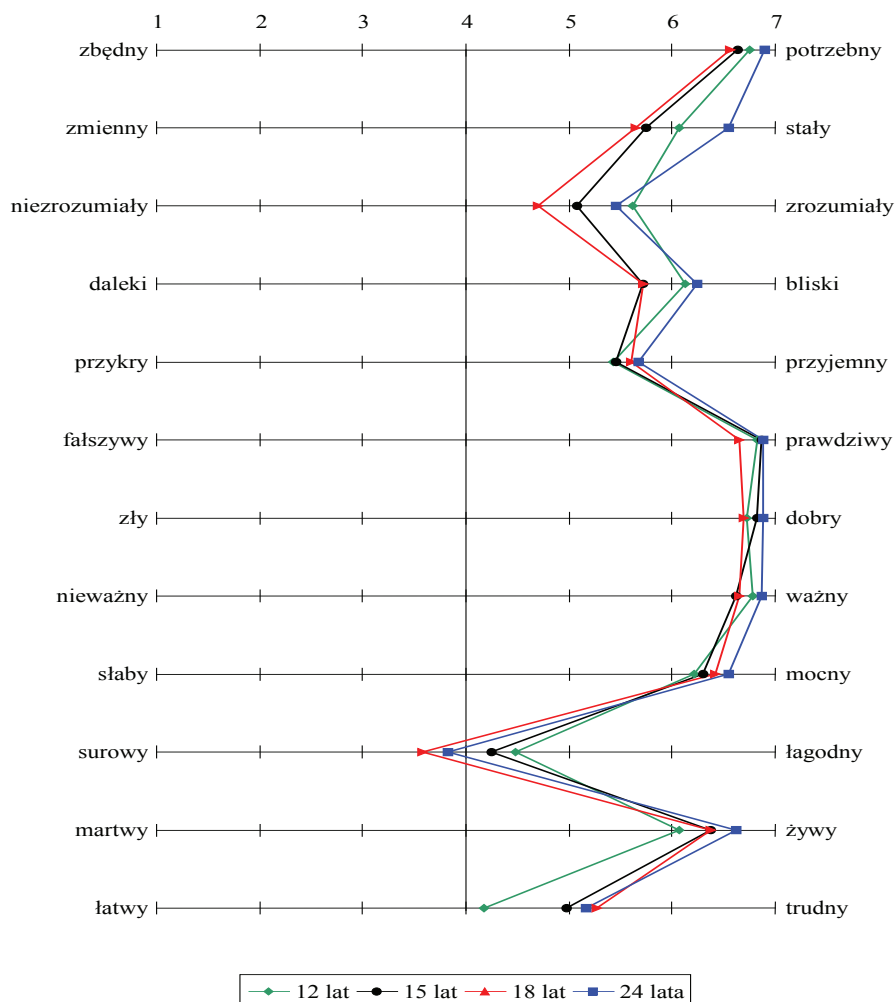
Wykazano istotne statystycznie zróżnicowanie w zakresie ocen skal dyferencjału semantycznego odnoszących się do Biblii jako symbolu religijnego w zależności od przyporządkowania osób do określonej grupy wieku [MANOVA: $F(36,666)=2,66; p<0,001; \eta^2 = 0,12$]. Wpływ czynnika wieku sięga 12% w wyjaśnianiu zmienności wyników dotyczących ocen udzielonych w skalach dyferencjału semantycznego.

Tabela 2. Średnie, odchylenia standardowe i różnice uzyskane w poszczególnych skalach dyferencjału semantycznego dla symbolu Biblii

Skale	Grupy wieku								ANOVA		η^2
	12 lat		15 lat		18 lat		24 lat		F	p	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD			
zbędny – potrzebny	6,75	0,57	6,63	0,61	6,57	0,62	6,90	0,35	4,24	0,006**	0,05
zmienny – stały	6,07	1,19	5,75	1,56	5,65	1,74	6,55	1,03	4,92	0,002**	0,06
niezrozumiały – zrozumiały	5,62	1,16	5,08	1,25	4,70	1,30	5,45	0,94	7,22	0,001***	0,08
daleki – bliski	6,13	0,98	5,72	1,46	5,72	1,29	6,25	0,79	3,44	0,017*	0,04
przykry – przyjemny	5,43	1,32	5,45	1,11	5,60	1,02	5,67	1,08	0,60	0,615	0,01
fałszywy – prawdziwy	6,82	0,54	6,87	0,43	6,65	0,82	6,88	0,32	2,18	0,091	0,03
zły – dobry	6,73	0,51	6,82	0,53	6,70	0,64	6,88	0,37	1,48	0,220	0,02
nieważny – ważny	6,78	0,45	6,62	0,86	6,65	0,51	6,87	0,38	2,38	0,071	0,03
słaby – mocny	6,22	0,99	6,30	1,01	6,42	0,97	6,55	0,62	1,50	0,215	0,02
surowy – łagodny	4,48	1,29	4,25	1,54	3,58	1,13	3,83	1,40	5,36	0,001***	0,06
martwy – żywy	6,07	1,00	6,37	1,10	6,38	0,76	6,62	0,76	3,60	0,014**	0,04
łatwy – trudny	4,18	1,54	4,98	1,29	5,27	1,19	5,17	0,97	9,02	0,001***	0,10
MANOVA: $F(36,666) = 2,66$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,12$											

Adnotacja: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

Średnie oceny w zakresie Biblii jako symbolu religijnego czterech grup wiekowych ilustruje rysunek 2.



Rysunek 2. Profile średnich znaczeń semantycznych dla symbolu Biblii w odbiorze czterech grup wiekowych.

Analiza wyników badań zawartych w tabeli 2 i na rysunku 2 pozwala na stwierdzenie, że w ocenach symbolu Biblii przez badanych zauważono więcej istotnych statystycznie różnic niż w odniesieniu do symbolu krzyża. Różnice te dotyczą siedmiu skal: *łatwy – trudny* [$F(3,236) = 9,02$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,10$], *niezrozumiały – zrozumiały* [$F(3,236) = 7,22$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,08$], *surowy – łagodny* [$F(3,236) = 5,36$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,06$], *zmienny – stały* [$F(3,236) = 4,92$; $p < 0,01$; $\eta^2 = 0,06$], *zbędny – potrzebny* [$F(3,236) = 4,24$; $p < 0,01$; $\eta^2 = 0,05$], *martwy – żywy* [$F(3,236) = 3,60$; $p < 0,01$; $\eta^2 = 0,04$], *daleki – bliski* [$F(3,236) = 3,44$; $p < 0,05$; $\eta^2 = 0,04$].

Różnice istotne statystycznie w wymiarze *łatwy – trudny* obejmują osoby w wieku: 12 i 15 lat [$T(118) = -0,8$; $p < 0,05$], 12 i 18 lat [$T(118) = -1,08$; $p < 0,001$]

oraz 12 i 24 lat [$T(118) = -0,99; p < 0,001$]. Badani z wiekiem charakteryzują symbol księgi jako w większym stopniu trudny: $M(12) = 4,18, SD = 1,54; M(15) = 4,98, SD = 1,29; M(18) = 5,27, SD = 1,19; M(24) = 5,17, SD = 0,97$.

Charakterystyka ocen w wymiarze *niezrozumiały – zrozumiały* wskazuje na występowanie istotnych statystycznie różnic między osobami w wieku 12 i 18 lat [$T(118) = 0,92; p < 0,001$] oraz 18 i 24 lata [$T(118) = -0,75; p < 0,01$]. Osoby 18-letnie w porównaniu do grupy osób 12-letnich uzyskują znacznie niższe wyniki: $M(12) = 5,62, SD = 1,16; M(15) = 5,08, SD = 1,25; M(18) = 4,70, SD = 1,30; M(24) = 5,45, SD = 0,94$. Element poznawczy różnicuje badane grupy, osoby 12-letnie charakteryzuje początek operacji formalnych, zaś 24-letnie osiągają poziom operacji postformalnych, dialektycznych, dialogowych, metapoznawczych i metasystemowych. Treści, które przynosi Biblia i które ona uobecnia, są zrozumiałe na miarę więzi człowieka z Bogiem (Tatala, 2008).

W zakresie cech *surowy – łagodny* badani opisują symbol Biblii w sposób ambiwalentny. Kierunek *łagodności* można stwierdzić u osób w wieku 12 i 15 lat, zaś *surowości* w wieku 18 i 24 lat. Zaobserwowana różnica istotna statystycznie dotyczy osób w wieku 12 i 18 lat [$T(118) = 0,9; p < 0,001$] oraz 15 i 18 lat [$T(118) = 0,68; p < 0,05$], przy czym najniższe wyniki (także najniższe odchylenie standardowe) spośród analizowanych grup, zauważono w grupie osób 18-letnich $M(18) = 3,58, SD = 1,13$.

Oceny dotyczące wymiaru *zmienny – stały* osiągają wysokie i bardzo wysokie wyniki. Stwierdzono różnice statystycznie istotne między badanymi w wieku 15 i 24 lat [$T(118) = -0,32; p < 0,01$] oraz 18 i 24 lat [$T(118) = -0,9; p < 0,01$]. Najwyższe oceny wystąpiły w grupie najstarszej $M(24) = 6,55, SD = 1,03$ i najmłodszej $M(12) = 6,07, SD = 1,19$.

Zdecydowane wysokie wyniki uzyskane w skali *zbędny – potrzebny* różnicują osoby w wieku 15 i 24 lat [$T(118) = -0,27; p < 0,05$] oraz 18 i 24 lat [$T(118) = -0,33; p < 0,01$]; najwyższe wyniki oraz najniższe odchylenie standardowe stwierdzono w grupie najstarszej $M(24) = 6,90, SD = 0,35$.

Charakterystyka ocen w wymiarze *martwy – żywy* wskazuje na przypisywanie symbolowi Księgi wraz z wiekiem respondentów cech żywości. Różnica dotyczy osób w wieku 12 i 24 lat [$T(118) = -0,55; p < 0,01$]. Oceny te osiągają wysokie wyniki $M(12) = 6,07, SD = 1,00; M(24) = 6,62, SD = 0,76$. Pismo Święte, jako forma dialogu człowieka z Bogiem, jest potrzebne i żywe, zwłaszcza dla człowieka poszukującego odpowiedzi w różnych wątpliwościach, także będącego w sytuacji podjęcia trudnej decyzji.

Oceny dotyczące skali *daleki – bliski* pozwoliły na wykazanie istotnej różnicy między osobami w wieku 18 i 24 lat [$T(118) = -0,53; p < 0,05$]. Średnie oceny w tych grupach wieku $M(18) = 5,72, SD = 1,29; M(24) = 6,25, SD = 0,79$ wskazują na zdecydowaną ocenę bliskości symbolu Biblii przez osoby 24-letnie. Bliskość Biblii można rozpatrywać w dwóch aspektach. Dosłownie – jako obecność i dostępność w codziennym życiu poprzez różne formy kultu i metaforycznie –

jako bliskość emocjonalną, bowiem symbol religijny reprezentuje Transcendencję (Tatala, 2006).

W percepcji osób badanych poszczególne skale dyferencjału semantycznego nie stanowią cech niezależnych, lecz tworzą pewne konfiguracje. Ich ujawnienie umożliwia poznanie reguł, zgodnie z którymi zachodzi ocena prezentowanych symboli. Uderzające jest to, iż zaobserwowano bardziej wyraźne różnice w ocenie poszczególnych skal odnoszących się do Biblii, niż w ocenie krzyża jako symbolu religijnego. Ujmowanie symbolu Biblii przez badanych w kategoriach: *żywy – potrzebny – łagodny – bliski*, wskazuje na występowanie pewnej wiązki semantycznej, związanej z życiem religijnym. Istotne różnice dotyczą okresu dorastania, jak i młodej dorosłości, czego nie stwierdzono w odniesieniu do symbolu krzyża (por. Kostańska, Łysiuk, Walesa, 2015).

DYSKUSJA

Dyskusja dotycząca badań zawartych w niniejszym artykule obejmuje różne aspekty, ujmowane pod względem metodologicznym, treściowym i ontologicznym:

1. Symbolika Biblii a symbolika krzyża

Na podstawie uzyskanych wyników badań, można stwierdzić, że inną formę reprezentacji religijności posiada symbolika Biblii a odmienną krzyż. W Biblii jest to reprezentacja werbalna, wykorzystująca zdania, analogie, metafory, obrazy werbalne, za pomocą których są uobecniane znaczenia religijne. Krzyż także uobecnia znaczenia i treści religijne. To uobecnianie może być wspomagane werbalnie. Krzyż jest zogniskowany na określone treści religijne, mianowicie na mękę, śmierć Jezusa Chrystusa, ukierunkowane ku zmartwychwstaniu (Tatala, 2008). W krzyżu praktykowanie znaku krzyża u człowieka wierzącego może dokonywać się nawet kilkakrotnie w ciągu dnia. Czynienie znaku krzyża odbywa się już w okresie niemowlęcym, już 8-miesięczne dziecko usiłuje naśladować ten gest. Od niemowlęstwa osoby znaczące wprowadzają (*induction*) dziecko w znak krzyża. Zrozumienie przychodzi zdecydowanie później, co znalazło potwierdzenie w zmienności dokonywania ocen przez badanych w różnych grupach wiekowych (Walesa, 2005).

Ze względu na odmiennność przekazu, symbole krzyża i Biblii są inaczej postrzegane, odrębnie jawią się w świadomości badanych: pierwszy jako obraz, drugi zaś jako przekaz werbalny, choć nie neguje się wizualizacji w przypadku Biblii. W języku religijnym istniejący podział na symbole werbalne (słowne), zwane też deskryptywnymi oraz symbole niewerbalne, prezentatywne, obejmują specyficzne doświadczenie religijne (Tatala, 2008).

Symbol religijny i niereligijny stanowią rzeczywistości różne. Symbol religijny wchodzi w skład komponentów religijności, czyli więzi człowieka z Bogiem. Może

on nie tylko przedstawiać, lecz także uobecniać określone treści jako fragmenty rzeczywistości religijnej (Walesa, 2005).

2. Symbol religijny a parametry religijności

Omawiany symbol religijny zawiera się w parametrze świadomości religijnej. Ponieważ jednak parametry religijności wzajemnie się przenikają – jak ontologicznie różne gazy w butli – to symbol religijny zależnie od jego treści, sytuacji i okoliczności wykazuje określone cechy pozostałych parametrów religijności, czyli uczuć religijnych, decyzji (preferencji) religijnych, więzi ze wspólnotą osób wierzących, praktyk religijnych, moralności religijnej (uwzględnianie dobra i zła), doświadczeń religijnych i form wyznania wiary (Walesa, 2006).

3. Symbol religijny a etapy rozwoju religijności

Nawet denotacyjnie i konotacyjnie oraz treściowo takie same symbole religijne mogą różnić się na kolejnych fazach rozwoju religijności. Symbol krzyża, np. poprzez kolejne fazy heteronomii, autonomii i autentyzmu ulega coraz głębszej spirytualizacji. Zmiany rozwojowe mają charakter obligatoryjny, wyznaczone przez naturę tego procesu. Na różnych fazach rozwoju odbywa się ta sama więź człowieka z Bogiem, ale dokonuje się ona poprzez różne procesy świadomości religijnej, uczuć religijnych, więzi ze wspólnotą osób wierzących, doświadczeń religijnych itd. Także forma uczestniczenia religijnego ma różną głębię i zakres (por. Niemirowski, 2015).

4. Symbol religijny a uwarunkowania rozwoju religijności

Funkcjonowanie człowieka w zakresie symboli religijnych zależy od uwarunkowań wewnętrznych, zewnętrznych i koordynacyjnych. Spośród uwarunkowań wewnętrznych bardzo ważny jest czynnik bycia na drodze wiary radykalnej i decyzyjnie czynnej. Spośród uwarunkowań zewnętrznych bardzo ważny jest mistrz życia wewnętrznego wprowadzający w prawidłowe uczestniczenie religijne. Spośród zaś uwarunkowań koordynacyjnych ważny jest czynnik losowy decydujący o zdarzeniach pomyślnych lub niepomyślnych. Istotnym uwarunkowaniem koordynacyjnym jest aktywność własna człowieka, która modyfikuje działanie innych uwarunkowań, nawet tak stabilnych, jak płeć (Walesa, 2014).

5. Symbol religijny a żarliwość religijności

Funkcjonowanie i rola symboli religijnych w życiu jednostki ludzkiej zależy również od żarliwości religijności tej jednostki. Pokrywa się to częściowo z intensywnością zaangażowania religijnego (np. Walesa, 2016).

6. Problem pomiaru symbolu religijnego (propozycja testu)

W dalszym badawczym zajmowaniu się symbolami religijnymi należałoby pomyśleć o skonstruowaniu mocniejszych narzędzi pomiarowych. Badania nad symbolem krzyża i Biblii są tak zaawansowane, że droga do skonstruowania testu dla tych symboli wydaje się krótka i łatwa do pokonania (Rydz, Walesa, Tatala, 2017).

Zakończenie

Problematyka niniejszego artykułu dotyczy religijności człowieka, czyli jego więzi z Bogiem. Tę więź człowieka z Bogiem ujmujemy w okresie młodości człowieka, czyli w dwóch wielkich okresach jego rozwoju: w okresie dorastania (12-17 lat) i w okresie młodzieńczym (18-24 lata). Najważniejszym osiągnięciem badawczym niniejszej pracy wydaje się stwierdzenie, że symbol Biblii jest bardziej niejednoznaczny w odbiorze młodzieży niż symbol krzyża. W symbolu Biblii wystąpiło więcej różnic istotnych ze statystycznego punktu widzenia w zakresie wydawanych ocen niż w odniesieniu do symbolu krzyża. Krzyż jest bardziej jednoznacznie oceniany przez młodzież, niezależnie od grupy wiekowej. Na tej podstawie można wnioskować, że w kształtowaniu przestrzeni semantycznej symbolu Biblii bierze udział więcej czynników podmiotowych i przedmiotowych (por. Łoś, 2010).

Badania przedstawione w niniejszej pracy mogą być użyteczne dla katechetów w ich działaniach dydaktycznych, rodziców w ich przedsięwzięciach wychowawczych, studentów teologii w ich merytorycznej refleksji, studentów psychologii w poznawaniu procesów, stanów, czynników, związanych z ujmowaniem przez człowieka przestrzeni semantycznej symbolu religijnego (por. Mach, Lachowska, Tatala, 2016).

Przedstawiona w niniejszej pracy strategia badawcza może zostać wykorzystana użyteczna do penetracji naukowej innych symboli religijnych, np.: chleba i wina, ognia i soli, ziemi i wody.

Bibliografia

- Forstner, D. (2001). *Świat symboliki chrześcijańskiej*. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Fowler, J.W. (1981). *Stages of faith: The psychology of human development and the quest for meaning*. San Francisco: Harper and Row.
- Goldman, R. (1968). *Religious Thinking from Childhood to Adolescence*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Kopaliński, W. (2001). *Słownik symboli*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Rytm.

- Kostańska, L., Łysiuk, L., Walesa, C. (2015). Przekonania młodzieży dotyczące zagadnień życiowo doniosłych. *Horyzonty Psychologii*, 5, 79–93.
- Łoś, Z. (2010). *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu całego życia*. Wrocław: Wydawnictwo UWr.
- Mach-Sawic, M.M., Lachowska, B., Tatala, M. (2016). Doświadczenie przepływu flow w kontekście satysfakcji z pracy i życia rodzinnego u mężczyzn. *Horyzonty Psychologii*, 6, 31–44.
- Niemirowski, T. (2015). Pojęcie rozwoju w psychologii rozwojowej. *Horyzonty Psychologii*, 5, 13–28.
- Oser, F.K. (1991). The development of religious judgment. *New Directions for Child Development*, 52, 5–25.
- Osgood, C.E., Suci, G.J., Tanenbaum, P.H. (1957). *The measurement of meaning*. Urbana: University of Illinois.
- Pelc, J. (1984). *Wstęp do semiotyki*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Rydz, E., Walesa, C., Tatala, M. (2017). Structure and Level of Religiosity Test. *Polish Psychological Bulletin*, 48(1) 20–27. DOI – 10.1515/ppb-2017-0003.
- Szlaga, J. (1985). Biblia. Pojęcie i podział. W: F. Gryglewicz i in. (red.). *Encyklopedia Katolicka* (t. 2 k. 377–379). Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Tatala, M. (2008). *Odbiór symboli religijnych przez młodzież. Rozwojowe badania osób w wieku od 12 do 24 lat*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Tatala, M. (2014). Przestrzeń psychologiczna symbolu religijnego u młodzieży. *Czasopismo Psychologiczne*, 20(2), 191–197. DOI:10.14691/CPPJ.20.2.191
- Walesa, C. (2005). *Rozwój religijności człowieka. Tom I: Dziecko*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Walesa, C. (2012). Antycypacja własnej religijności u młodzieży (rozwojowe badania osób w wieku od 12 do 24 lat). *Horyzonty Psychologii*, 2, 25–55.
- Walesa, C. (2014). Różnice w zakresie religijności kobiet i mężczyzn. *Horyzonty Psychologii*, 4, 45–66.
- Walesa, C. (2016). Żarliwość religijności. *Horyzonty Psychologii*, 6, 153–156.

Tomasz Niemirowski
Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego

O naturze rozwoju moralnego

On the nature of moral development

Streszczenie

Artykuł zawiera propozycję rozumienia rozwoju moralnego jako wzrastającego stopnia poczucia wolności oraz altruizmu. Człowiek, który czuje się wolny, a zarazem działa pozytywnie na innych (jest altruistą), osiąga pełnię rozwoju moralnego. Poziom rozwoju moralnego można mierzyć za pomocą oceny stopnia i rodzaju altruizmu: naiwnego, subiektywnego lub obiektywnego, a przede wszystkim oceniając stopień wolności wewnętrznej, czyli bycia sobą przez osobę badaną. Zakłada się przy tym, że bycie sobą ma pozytywną wartość moralną.

S u m m a r y

The article presents the issues of moral development as an increasing form of freedom and altruism. A person who feels free and at the same time acts positively towards others (is an altruist), achieves the fullness of moral development. The level of moral development can be measured by assessing the degree and type of altruism: naive, subjective or objective, and above all by assessing the degree of internal freedom: being oneself, perceived subjectively by the person. It is assumed that being oneself has a positive moral value.

S ł o w a k l u c z o w e : rozwój moralny, bycie sobą, wolność, cel rozwoju, altruizm

K e y w o r d s : moral development, being oneself, freedom, purpose of development, altruism

Wstęp

Rzecz jasna rozwój moralny człowieka można uznać za najważniejszy element jego rozwoju. Z pewnością ważniejsze jest bycie dobrym niż bycie sprawnym fizycznie albo umysłowo. Dlatego wspomaganie tego procesu jest najważniejszym zadaniem rodziców i pedagogów. Działalność ta natomiast musi się opierać na jakiejś teorii, która powinna zawierać też – jako najważniejszy element – opis ideału wychowawczego. Dotychczasowe badania psychologiczne nad rozwojem moralnym człowieka, a zwłaszcza teorie J. Piageta (1967) i L. Kohlberga (1984) dotyczyły bardziej czynników kształtujących moralność oraz rozumowania i uzasadnień działania moralnego, niż problemu doskonalenia się człowieka. Według Piageta rozwój moralny to przejście od heteronomii do autonomii moralnej. Natomiast osiągnięcie poziomu postkonwencjonalnego wg Kohlberga oznacza autonomię zasad i wartości moralnych, czyli uniezależnienie wyborów moralnych od zewnętrznych nacisków. Człowiek potrafi postąpić zgodnie ze swoimi zasadami nawet wbrew obowiązującym prawom.

Można zatem powiedzieć, że Piaget uważa za kres rozwoju moralnego osiągnięcie stadium moralności autonomicznej, a Kohlberg – ukształtowanie człowieka dojrzałego z wyraźnym poczuciem dobra i sprawiedliwości. Sam Kohlberg wyraził to słowami: *„nasza praca nad stadiami moralnymi przyjęła filozoficzne pojęcie adekwatnych zasad sprawiedliwości (reprezentowane szczególnie przez Kanta i Rawlsa) jako przewodnie w określaniu kierunku rozwoju”* (za: Chutorański 2012, s. 101). Jednak teoria Kohlberga była krytykowana, m.in. przez Jamesa Resta, za zbyt ogólny i arbitralny charakter oceny poziomu moralnego (wg: Lepert, Splitt, Trempała 1991, s. 119).

Zwróćmy też uwagę, że wyżej wymienione kierunki (cele) rozwoju moralnego akcentują postawę samego działającego; dotyczą jego samego. Zachodzi więc tu niebezpieczeństwo, że skupienie się na własnej doskonałości moralnej utrudni poszukiwanie dobra innych. Na ten aspekt rozwoju moralnego wskazuje Martin L. Hoffman, który uważa, że „to empatia jest iskrą zainteresowania drugą osobą, spoiwem, bez którego życie społeczne byłoby niemożliwe. (...) Motywacją i podstawą moralnego działania w koncepcji M.L. Hoffmana jest – inaczej niż w koncepcjach Kohlberga/Piageta – umiejętność współodczuwania i rozpoznawania potrzeb innych” (Chutorański 2012, s. 102). – W tej koncepcji nacisk jest położony na innych. Na czym zatem polega rozwój moralny? Czy da się połączyć powyższe koncepcje?

Z pewnością można powiedzieć, że rozwój moralny to w swej istocie stawanie się **coraz lepszym** poprzez aktualizację wrodzonych zdolności do działania moralnie dobrego. Pojęcia: „moralność”, „poziom etyczny”, „dobro”, „zło” są pojęciami wartościującymi i dlatego należą zasadniczo do etyki, a więc filozofii. Zatem adekwatna teoria rozwoju moralnego powinna zawierać filozoficzną wizję lub model człowieka „doskonałego moralnie” oraz opis sposobów realizacji tej

wizji; powinna też zawierać jakąś wizję dobra i zła, czyli normę. Gdy chodzi o rozwój biologiczny, albo umysłowy, to normą jest przeciętna, obliczona statystycznie na podstawie wyników odpowiednio dużej grupy badanych z każdego poziomu wieku. Gdy jednak chodzi o rozwój moralny, to błędne będzie twierdzenie, że im ktoś starszy, tym bardziej jest rozwinięty (lepiej), a to dlatego, że postępowanie moralne wymaga wysiłku i zależy przede wszystkim od własnych decyzji, co w o wiele mniejszym stopniu występuje w rozwoju umysłowym, a zwłaszcza fizycznym. Ten wysiłek czasem jest podejmowany w dzieciństwie i w młodości, a później zaniechany, a czasem jest odwrotnie; człowiek może stawać się coraz lepszy, albo coraz gorszy w swoim postępowaniu wobec innych. Ten rozwój więc nie idzie w parze z wiekiem. Jest tu podobna sytuacja, jak z rozwojem religijnym, co stwierdza Czesław Walesa (2005, s. 66): „Religijność dziecka, o prostszych strukturach i funkcjach, ale też o mniejszej liczbie komponentów destrukcyjnych – niekiedy jawi się jako bardziej wartościowa niż religijność człowieka dorosłego.” – Autor pisze o rozwoju religijnym, ale z pewnością jego stwierdzenie jest słuszne również w odniesieniu do rozwoju moralnego. U dziecka nie ma tyłu „komponentów destrukcyjnych”, co u dorosłego i dlatego może ono być bardziej moralne od niego. Dość często zdarza się, że postępowanie jakiegoś dziecka nam się podoba, a postępowanie kogoś z dorosłych uznajemy za złe. Rozwój moralny – jak żaden inny – zależy bowiem przede wszystkim od decyzji rozwijającej się osoby. Oczywiście, wiek ma tu duże znaczenie, gdyż człowiek – jeśli chce – może uczyć się na swoich błędach i im jest starszy, tym lepiej odróżniać dobro od zła. Ale jednak z pewnością nie zawsze człowiek dorosły postępuje bardziej moralnie od dziecka i nie pomoże mu jego autonomia moralna wobec heteronomii dziecka. Zresztą w tym przypadku autonomia to uwewnętrzniona heteronomia. Dziecko jest posłuszne dorosłym, a dorosły też jest posłuszny; z tym, że sam sobie może wybierać komu; to znaczy u kogo będzie szukał uznania, pochwały i dowartościowania. Poza tym, pomimo wszelkich – wewnętrznych i zewnętrznych – uwarunkowań i doświadczeń, to on w końcu decyduje, czy postępuje dobrze czy źle i jest za swoje decyzje odpowiedzialny.

Jeśli więc kryterium wieku nie jest zbyt przydatne do określania poziomu rozwoju moralnego, to kryterium to należy wziąć z filozoficznej teorii rozwoju. Teorie Kohlberga i Piageta nie wystarczają, gdyż nie podają wyraźnego ideału człowieka, czyli celu rozwoju moralnego. Ponadto, w literaturze pedagogicznej jest dużo cennych wskazówek na temat wychowania moralnego i ideału człowieka. Potrzeba jednak idei systematyzujących różne ujęcia i podkreślających to, co najważniejsze w rozwoju moralnym. Potrzeba analizy: na czym polega rozwój, albo niedorozwój moralny. Nie wszystko da się tu wyprowadzić z teorii funkcjonujących w psychologii. Potrzeba również ideału w wychowaniu w rodzinie. Zapytajmy więc: co to znaczy, że człowiek staje się **coraz lepszy** i na czym ta „lepszość” polega, tzn. kiedy człowiek jest doskonały (w pełni rozwinięty) moralnie? Odpowiedź na to pytanie jest warunkiem pełnego rozumienia tego procesu. W niniejszym artykule podej-

muję próbę zarysowania filozoficznych podstaw teorii rozwoju moralnego, rozpoczynając od określenia istoty rozwoju moralnego.

Na czym polega rozwój moralny?

Kiedy człowiek jest dobry? Kiedy jest „lepsz” albo „gorszy” pod względem moralnym? Wydaje się, że należy wziąć tu pod uwagę dwa podstawowe fakty, które można też uznać za założenia:

1. Człowiek jest istotą społeczną, sens swego życia znajduje w pozytywnych relacjach z innymi, żyje nie dla siebie, nie chce być samotny. Jego poziom moralny musi więc być rozpatrywany w odniesieniu do jego środowiska.
2. Człowiek dąży do samorealizacji, odczuwa swoją godność, jest indywidualnością; chce realizować swoje zdolności, chce być wolny.

Jak z tego wynika, człowiek w pełni rozwinięty moralnie to człowiek wolny, a zarazem umiejący żyć w bliskich związkach z innymi osobami. Umiejętność harmonijnego połączenia i osiągnięcia tych dwóch celów jest istotą rozwoju moralnego. A zatem człowiek u kresu swego rozwoju moralnego:

1. Ma dobry wpływ na innych, znajduje swoje miejsce w społeczeństwie, potrafi nawiązać bliskie relacje z innymi, zachowuje się prospołecznie; ma przyjaciół, jest ceniony, przynajmniej przez niektórych ludzi. Zwraca też uwagę w konkretnych sytuacjach na to, jak inni czują się przy nim, co w nich wywołuje swoimi słowami i postępowaniem, w jakim nastroju odchodzą od niego, jakie uczucia, myśli i pragnienia w nich wzbudza; stara się mieć dobry wpływ na nich.
2. Jest sobą, czuje się wolny, wykorzystuje swoje zdolności. Jest autentyczny, asertywny. Mówi, co czuje, co myśli, czego chce; wyraża siebie. Nie ma lęku przed opinią otoczenia, potrafi zachować się w sposób niezależny. Wie, kim jest i postępuje zgodnie ze swoją tożsamością.

Wolność (autonomię) jako cel rozwoju moralnego akcentują również inne teorie, np. Immanuela Kanta:

„Wychowanie w ujęciu Kanta to pomoc jednostce w jej rozwoju, której celem jest osiągnięcie pełnej autonomii oraz kształtowanie umiejętności korzystania we właściwy sposób – zgodny z prawem moralnym – z własnej wolności” (Mordzińska 2009, s. 222). – Zatem im wyższy poziom rozwoju, tym więcej wolności, a zarazem wolność ta musi być wykorzystywana w sposób zgodny z prawem moralnym, czyli korzystny dla innych.

Podobnie pisze Dariusz Buksik: „Wszystkie teorie rozwoju moralnego zmierzają do ukazania rozwoju, przebiegającego od silnego uzależnienia i uległości wobec wpływów zewnętrznych oraz ciągłej walki ze sobą przez przezwyciężanie kryzysów, do autonomii moralnej” (Buksik 1997, s. 147).

Istotę rozwoju moralnego, a także rozwoju dojrzałej osobowości, można więc sprowadzić do osiągania coraz większej wolności. Zauważmy jednak, że nikt nie chce czuć się złym, dlatego człowiek czuje się w pełni wolny wtedy, gdy ma pewność, że to, co robi, lub zamierza zrobić, jest dobre dla innych, czyli bezinteresowne. Bez tej pewności nie ma wolności. Warunkiem wolności jest więc prawdziwy i pełny obraz rzeczywistości: człowiek wie wszystko, co mu jest potrzebne do podjęcia prawidłowej decyzji, a jego wiedza jest prawdziwa. Szczególnie chodzi o umiejętność odróżnienia dobra i zła, czyli znajomość konsekwencji swoich czynów. Na tym polega odpowiedzialność. Dlatego człowiek w pełni rozwinięty moralnie jest w pełni wolny. Wszystkie kryteria dojrzałości, podane np. przez Piotra Olesia (Oleś 2016), można do tego sprowadzić. Autor ten wymienia 12 kryteriów dojrzałości osobowości; przedstawię je kolejno, ukazując ich związek w wolnością:

1. Dążenie do powiększania wewnętrznego bogactwa przeżyć, przekonań czy też wiedzy, które wiąże się z poszerzaniem horyzontów myślenia i rozumienia zjawisk, polega na dążeniu do pełnego i prawdziwego obrazu rzeczywistości, bez którego nie ma wolności.
2. Wzrastające dążenie do szczęścia; uwarunkowane poczuciem, że człowiek wie, czego chce oraz przekonaniem, że podejmowane działania są wartościowe i sensowne, również zależy od prawdziwego obrazu rzeczywistości.
3. Wzrastająca umiejętność wybierania celów i realizowania dążeń życiowych jest uwarunkowana zdobywaniem kompetencji, które mogą decydować o sukcesie w przewidywalnej przyszłości, a więc prowadzić do wolności.
4. Powiększanie umiejętności uczenia się kreowania nowych zachowań czy też plastycznego przechodzenia od jednych przeżyć i form aktywności do drugich sprawia, że osoba dojrzała potrafi trafnie wskazać, jakie działania lub warunki życia sprzyjają pełnemu rozwojowi człowieka, czyli, jakie są dobre, a więc zwiększające wolność.
5. Zwiększanie odporności na frustrację, czyli postawa kontynuowania sensownych działań mimo pojawiających się przeszkód i niepowodzeń lub doświadczania braku wsparcia ze strony innych, zależy od pewności, że to, co robię, jest dobre; a więc też ma związek z wolnością.
6. Wzrastanie w umiejętności klaryfikowania hierarchii wartości polega na umiejętności oceny tego, co ważne, ważniejsze i najważniejsze dla ludzkiego życia. Stąd pochodzi postawa właściwego oceniania własnych działań i postępowania innych pod kątem tego, w jakim stopniu sprzyjają one człowiekowi, czyli umiejętność odróżniania dobra od zła, która prowadzi do wolności.
7. Rozwijanie zdolności do angażowania się na rzecz dobra wspólnego polega na wybieraniu działań, które przekraczają osobisty interes, potrzeby i indywidualne aspiracje, a przy tym w sposób jak najbardziej wolny od osobistych korzyści służą innym ludziom. Chodzi więc o bezinteresowność, która najbardziej pozwala doświadczyć wolności.

8. Zdolność do transgresji, czyli do wykraczania poza to, co typowe, znane i sprawdzone, jest warunkiem wolności, ponieważ rzeczywistość się zmienia, stąd konieczność ciągłego korygowania swojego obrazu rzeczywistości; tak, żeby był prawdziwy i pełny.
9. Szacunek wobec drugiego człowieka oraz podmiotowe traktowanie ludzi wyklucza manipulowanie i wykorzystywanie drugiej osoby do osiągnięcia własnych korzyści lub uzyskania jakichkolwiek przywilejów. Chodzi więc znowu o to, że bezinteresowność jest źródłem wolności.
10. Odpowiedzialność stanowi kryterium dojrzałości ponieważ jest warunkiem wolności. Polega na zdolności do dokonywania i realizacji ważnych egzystencjalnie wyborów oraz do gotowości do ponoszenia ich bezpośrednich i odległych skutków. Odpowiedzialność to znajomość i akceptacja skutków swoich czynów.
11. Dążenie do rozsądnej autonomii to postawa odwagi i gotowości do ryzyka, a także do działania „na własne konto”, bez oglądania się na wsparcie czy przykłady innych. Wymaga rozwijania umiejętności przezwyciężania lęku przed nowym i nieznanym oraz postawy przyjmowania odpowiedzialności za poniesione straty i popełnione błędy, bez skłonności do przypisywania winy innym. – Również wolność wymaga odwagi i podejmowania ryzyka; czasem także sprzeciwienia się otoczeniu.
12. Poszerzanie w sobie postawy dojrzałości moralnej opiera się zarówno na jasno uświadamianych wartościach i wyraźnych normach, jak i na umiejętności rozeznania okoliczności danego działania oraz rozpoznawania wyjątków. Wolność zatem zależy od pewności, że to, co robię, jest dobre.

Bezinteresowność jest więc źródłem wolności, co stwierdza m.in. sformułowanie z konstytucji „*Gaudium et spes*” (II, 24): „człowiek będąc jedynym na ziemi stworzeniem, którego Bóg chciał dla niego samego, nie może odnaleźć się w pełni inaczej jak tylko poprzez bezinteresowny dar z siebie samego.” – Słowa „odnaleźć się w pełni” można chyba rozumieć jako samorealizację, wypowiedzenie albo zaktualizowanie siebie; nie może to się dokonać bez wolności. A wolność tę można znaleźć w bezinteresownym działaniu dla innych. Jak więc wynika z własnej analizy i z powyższych cytatów, człowiek doskonały, czyli w pełni rozwinięty moralnie, to taki, który czuje się w pełni wolny w swoim działaniu, a przez to, co czyni, służy dobru innych osób.

To samo stwierdza również J. Monbourquette (2003, s. 18), określając podstawowe powołanie człowieka: „termin ‘misja’ odnosi się do pewnego zorientowania na społeczne działanie, wpisane w duszę każdej osoby. Innymi słowy, oznacza naszą potrzebę znalezienia spełnienia w działaniu, które odpowiada naszej tożsamości i służy wspólnocie” – Autor twierdzi, że każdy człowiek ma „misję”, czyli jest „zorientowany na społeczne działanie”, to znaczy takie działanie dla dobra innych osób, które jest „służbą wspólnocie”. Działanie to jednak musi odpowiadać

„naszej tożsamości”, to znaczy musi być spełniane w wolności. Jest to więc to samo stanowisko, co powyżej.

Warto tu jeszcze zwrócić uwagę na zwrot „służenie dobru innych”. Taką postawę określa się w psychologii i w języku potocznym zwykle jako altruizm. Istnieje bardzo bogata literatura psychologiczna na temat altruizmu, jednak, jak się zdaje, raczej nie badano i nie analizowano zjawiska altruizmu w relacji do poczucia wolności. A jeśli rozwój moralny polega na osiąganiu coraz większej wolności, to musi się też wiązać z doskonaleniem postawy altruistycznej. W sumie jest to problem wymagający badań empirycznych, ale wydaje się, że na podstawie obserwacji postępowania ludzkiego można odróżnić trzy stopnie altruizmu, zależne od wzrastającej wolności altruisty.

Stopnie rozwoju altruizmu

Problem przejścia od troski tylko o siebie samego do „bycia dobrym dla innych” nie jest taki prosty. Dziecko, a zwłaszcza niemowlę, jest początkowo „całkowitym egoistą”, domagającym się obsługi, a nietroszczącym się o innych. Rozwój moralny będzie zaś polegał na przechodzeniu od egoizmu do altruizmu, czyli coraz większej bezinteresowności, jak to wynika z poprzednich sformułowań. Chodzi więc o zmianę postawy „inni są moimi służącymi” na: „ja jestem służącym innym”. Będzie to przejście od tylko brania do także dawania; od skoncentrowania na sobie, na swoich potrzebach, do skoncentrowania na innych, na ich potrzebach; na przejściu od: „jak ja się czuję przy innych”, do: „jak inni czują się przy mnie”.

Egoista traktuje innych jako swoich służących, którzy mają spełniać jego wolę, zaspokajając jego potrzeby, spełniać jego życzenia. Uważa swoje pragnienia, nawyki i zwyczaje za najważniejsze, a nie troszczy się o pragnienia, nawyki i zwyczaje drugiego i nie liczy się z nimi. To postawa: „jesteś po to, aby mnie było dobrze”. Przy takim człowieku – jeżeli jest dorosły – czujemy się wykorzystywani, zniewoleni i poniżeni.

Altruista natomiast ma postawę: „chcę, żeby tobie było dobrze”. Troszczy się o dobro drugiego, o zaspokojenie jego pragnień i potrzeb, i w tym znajduje satysfakcję. Potrafi być bezinteresowny w swych działaniach, nie szuka ani korzyści materialnej, ani rozgłosu. Zatem człowiek w pełni rozwinięty moralnie żyje dla innych, a nie dla siebie, i ma pewność, że to, co robi, jest dobre, a dzięki tej pewności czuje się wolny. Nie ma prawdziwej wolności ten, kto działa w wątpliwości albo z poczuciem, że robi źle. Autentyczna wolność jest zależna od całkowitej pewności, że to, co się robi, jest dobre.

A gdy chodzi o relację z drugim człowiekiem, to nie wystarczy chcieć dobra drugiego, aby czynić dla niego to, co dobre. Trzeba jeszcze wiedzieć, co jest **rzeczywiście** dla niego dobre, tzn. czego on naprawdę potrzebuje; w jakim działaniu

znajdzie swoje szczęście, jakie są jego zdolności i potrzeby. I, zależnie od tego, w czym się widzi to dobro drugiego, można zaproponować odróżnienie różnych etapów altruizmu:

1. Altruizm naiwny – to działanie dla drugiego według jego życzeń, spełnianie jego woli, dążenie do zadowolenia go – według jego wizji jego szczęścia. Nie bierze się pod uwagę własnych potrzeb. Taką postawę: „Napoleon ma zawsze rację” – miał np. koń Boxer ze „Zwierzęcego folwarku” Orwella, albo też małe dziecko wobec rodziców (heteronomia moralna). Przy takim altruizmie czujemy się dowartościowani, bo on uzależnia się od nas, polega na nas, ale i musimy myśleć za niego, jest niesamodzielny. Altruista taki nie jest też w istocie wolny, ponieważ chce czynić dobro, ale to, czego chce drugi, nie zawsze jest dobre. Gdy altruista naiwny to spostrzeże, czuje się zawiedziony. Ale to poczucie jest szansą przejścia na wyższy poziom rozwoju.

2. Altruizm subiektywny – to działanie dla drugiego według swojej własnej (subiektywnej) wizji tego, co dla niego dobre. Jest to tzw. miłość ślepa, objawiająca się np. jako nadopiekuńczość. Polega na działaniu dla dobra drugiego bez zastanawiania się nad rzeczywistymi skutkami swoich działań i stosowaniu wobec drugiego takich metod, jakie dla mnie okazały się, albo wydają się, skuteczne. Np. częstowanie drugiego tym, co mnie smakuje; dawanie takich prezentów, jakie mnie by się przydały. Postawa taka jest oparta na, często fałszywym, założeniu, że drugi jest taki sam, jak ja; że myśli tak, jak ja; przeżywa tak, jak ja; cieszy się tym, co mnie cieszy; chce tego, co ja, itd.; a to, co było dla mnie dobre, będzie i dla niego dobre. Przy takim altruizmie czujemy się zniewoleni i zakłopotani. Również altruista subiektywny nie jest do końca wolny, ponieważ osoba, na którą chce oddziaływać, stawia często opór i altruista nie może przeforsować własnych zamierzeń. Zastanowienie się nad przyczynami tego oporu umożliwia osiągnięcie trzeciego poziomu.

3. Altruizm obiektywny – to działanie dla drugiego według tego, co jest obiektywnie dla niego dobre, co służy jego szczęściu. Jest to miłość dojrzała. Etap 1 i 2 polega na pragnieniu dobra drugiego, a na etapie 3 dołącza się wiedza o tym, co jest naprawdę dla niego dobre. Wymaga to poznania drugiego człowieka, jego aktualnego stanu, możliwości, dążeń i pragnień, a zwłaszcza jego zadań życiowych. Dopiero wtedy jest to rzeczywista pomoc drugiemu człowiekowi w rozwoju i dobrym działaniu. Przy człowieku, który prezentuje ten etap altruizmu, czujemy się wolni, pomaga nam być sobą. Taki też altruista jest w pełni wolny, ponieważ kieruje się obiektywnymi kryteriami dobra i zła; wie, że jego postępowanie wobec innych osób jest **naprawdę** dla nich dobre.

Ujęcie takie, jak się zdaje, przynajmniej częściowo jest zgodne z koncepcją L. Kohlberga, według którego „rozwój polega na przechodzeniu od sądów, przekonań i zasad postępowania, uwzględniających jedynie własną perspektywę jednostki, do ogólnych uniwersalnych reguł, które odnoszą się do wszystkich ludzi i do wszystkich sytuacji” (Czyżowska 2008, s. 86). – Niewątpliwie altruizm obiek-

tywny wymaga wczucia się w drugą osobę i spojrzenia na sytuację jej oczami, co jest warunkiem szukania jej autentycznego dobra. Wchodzi tu też w grę problem poczucia własnej wartości. Altruści naiwni albo subiektywni chcą raczej być w porządku wobec innych osób, kładą nacisk na własne samopoczucie, spełnienie obowiązku; nie chcą popełniać błędów; biorą pod uwagę tylko własny osąd sytuacji. Natomiast altruista obiektywny szuka tego, co naprawdę dobre dla drugiego, mniej – albo wcale – myśli o sobie.

Z pewnością – prowadząc badania empiryczne – można wyróżnić więcej typów czy odmian altruizmu, od najmniej do najbardziej doskonałego, jednak dokonanie podstawowych odróżnień musi być podstawą takich badań. Trzeba w nich wyjść od jakiejś teorii, a następnie weryfikować jej zgodność z faktami. Twierdzę – wstępnie – zatem, że **człowiek w pełni rozwinięty moralnie to taki, który jest sobą; wyraża siebie, ale w taki sposób, który służy innym, a więc dzięki któremu inni stają się lepsi** (kładzie akcent nie na siebie, ale na drugiego): „Chcę być lepszy nie dlatego, aby mnie podziwiano, ale dlatego, aby inni dzięki temu byli lepsi”. To taki człowiek, od którego odchodzimy pocieszeni, umocnieni, radośni itp., który nigdy nie rani, nie krzywdzi, nie poniża, budzi w innych chęć do życia i działania, optymizm, radość, itp. Człowiek w pełni rozwinięty moralnie nie myśli więc o sobie: „jestem dobry”, raczej w ogóle o sobie nie myśli; lecz stara się sprzyjać rozwojowi innych osób i potrafi je dowartościować. Bardzo trafnie wyraża to Jean Vanier (1985, s. 145):

„Kochać nie znaczy robić coś dla kogoś; kochać znaczy być z kimś. Cieszyć się jego obecnością, utwierdzać w nim wiarę w wartość jego istnienia. Otwierać się na niego, być wrażliwym na jego potrzeby i pragnienia. Pomagać mu w zdobywaniu zaufania do samego siebie, pewności, że potrafi się podobać, działać, służyć i być użytecznym.” – Jeżeli bowiem staram się robić coś dla kogoś, to łatwo tu o akcent na samego siebie: „ja to zrobiłem”; natomiast jeżeli staram się dowartościować nie – siebie, ale – drugiego, to wtedy dopiero jest to czyn właściwy moralnie, tzn. sprzyjający rozwojowi.

Człowiek w pełni rozwinięty moralnie kieruje się więc w swoim postępowaniu rozsądną (dojrzałą) miłością do innych, opartą na posiadaniu pewności, co jest dla nich naprawdę dobre. Natomiast człowiek jeszcze nieukształtowany w pełni moralnie ma dwie cechy, z których zwykle jedna bywa dominująca:

1. Nie liczy się z innymi. Nie zwraca uwagi na samopoczucie innych. Nie bierze pod uwagę ich uczuć, jest egoistą. Zwykle dominuje nad innymi.
2. Nie czuje się wolny. Nie jest sobą; boi się wyrażać siebie, tłumi swoje uczucia, jest konformistą i oportunistą; nie idzie za swoimi istotnymi pragnieniami; uważa, że nie ma wartości; że nie jest dobry; poddaje się drugim w relacjach z nimi.

Po tych teoretycznych rozważaniach nad istotą rozwoju moralnego, należy zastanowić się, jak można ocenić poziom tego rozwoju.

Problem mierzenia poziomu rozwoju moralnego

Jeżeli człowiek w pełni rozwinięty moralnie ma dwie cechy: dobry wpływ na innych oraz poczucie wolności, to chcąc ocenić poziom rozwoju moralnego dowolnej osoby, należy ocenić stopień i poziom jej altruizmu oraz zmierzyć jej poczucie wolności.

Gdy chodzi o altruizm, to jego poziom należałoby oceniać przede wszystkim poprzez analizę wypowiedzi osób mających bliski kontakt z osobą badaną: jak się przy niej czują: czy uważają, że ona myśli o nich, a nie o sobie, a jeśli już stara się zaspokoić ich potrzeby, to który – i w jakim stopniu – poziom altruizmu reprezentuje. Można też zaprojektować eksperyment, który ujawniałby postawy altruistyczne uczestników. Takie badanie jednak jest pracochłonne, trudno też byłoby wystandaryzować wyniki; łatwiej więc będzie zapytać wprost osobę badaną, co ona myśli o swej relacji do innych osób. Można zrobić to za pomocą wzorcowych opisów sytuacji społecznych, wobec których osoba badana ma zająć stanowisko (por. Śliwak 2005). Można też – opierając się na powyżej zaprezentowanych rozważaniach – zadać osobie pytanej szereg poniższych pytań. Część A dotyczy oceny poziomu altruizmu – jak bardzo jest ktoś bezinteresowny, część B koncentruje się na rodzaju altruizmu – czy ta bezinteresowność jest racjonalna, a część C pozwala ocenić stopień rozwoju moralnego i daje wskazówki co do ukierunkowania rozwoju.

A. Ocena stopnia egoizmu i altruizmu: czyli częstotliwości i rodzaju działań podejmowanych dla siebie (egoistycznych – dla swojego zadowolenia) oraz dla innych (altruistycznych – dla dobra innych):

1. Czy zastanawiasz się nad tym, co myślą i co czują inni w Twoim towarzystwie?
2. Czy bierzesz pod uwagę reakcję otoczenia na to, co robisz?
3. Czy myślisz o potrzebach innych osób, czy raczej o swoich?

B. Ocena rodzaju altruizmu: czyli racjonalności przekonań.

1. Czy starasz się dogadzać drugim według ich życzeń, nie zastanawiając się nad wartością tych życzeń?
2. Czy starasz się pomagać (służyć) innym według tego, co Ty uważasz za dobre dla nich?
3. Jak często uważasz, że lepiej od innych wiesz, co jest dla nich dobre?
4. Czy starasz się rozpoznać pragnienia oraz drogę życiową drugiej osoby i pomóc w ich realizacji?

C. Ocena poziomu wolności. Ponieważ w tym wypadku oceniamy raczej uczucia, niż fakty, najlepiej chyba będzie zapytać wprost osobę badaną:

1. Czy wyrażasz siebie, czy nie boisz się mówić swego zdania, gdy jest odmienne niż wszystkich? Czy masz odwagę przeciwstawiania się otoczeniu?
2. Czy czujesz się wolny?
3. Czy zawsze mówisz to, co myślisz?

4. Czy często ukrywasz swoje zdanie z obawy przed reakcją otoczenia?
5. Czy często udajesz kogoś, kim nie jesteś?

Oczywiście, każde z powyższych sformułowań **jest tylko wskazaniem kierunku pytania, a nie gotowym pytaniem testowym**.

Warto też zauważyć, iż takie ujęcie pozwoli osobie badanej nie tylko ocenić swoje wyniki na skali poziomu rozwoju moralnego, ale też zachęci ją do zastanowienia się nad swoją moralnością, nad jej istotą. A zatem test nie będzie tylko testem, ale też pomocą w ukształtowaniu realistycznego obrazu samego siebie. Zastanówmy się jeszcze nad ważnością poszczególnych kwestii związanych z poziomem moralnym.

Najważniejszy wskaźnik poziomu moralnego

Ideą jest gdy człowiek robi to, co chce, a jego działanie jest dobre dla innych, a zatem taka sytuacja, gdy wybiera w wolności dobro drugiego jako własne, bez pogwałcenia poczucia wolności. Problem tylko w tym, jak do tego dojść. W tej pracy przyjąłem, że im więcej wolności i im więcej altruizmu, tym wyższy stopień rozwoju. Ale co jest ważniejsze, jako cel w rozwoju moralnym: **wolność czy altruizm**? Czy bardziej rozwinięty moralnie jest ten, kto czuje się bardziej wolny, czy też ten, kto stara się o dobre samopoczucie innych w jego towarzystwie? Czy średnia wyników z obu dziedzin będzie najlepszym wskaźnikiem poziomu rozwoju moralnego? Kto reprezentuje wyższy poziom: czy ten, kto raczej wyraża siebie i jest asertywny, czy też ten, kto bardziej stara się zaspokajać potrzeby innych, troszczy się o nich? Można czasem stanąć przed dylematem: wyrazić siebie czy dostosować się do innych i zadowolić ich? Co bardziej będzie sprzyjało rozwojowi moralnemu? Lepiej nie wyrazić siebie z obawy przed skrzywdzeniem innych czy też odważyć się na autentyczność z możliwością popełnienia błędu? Co jest lepsze: ryzyko czy ostrożność? Z której dziedziny warto mieć lepsze wyniki, czyli inaczej mówiąc, kto jest lepszy: człowiek autentyczny czy altruistyczny?

Można powiedzieć, że to zależy od sytuacji, ale jednak wydaje się, że raczej autentyczny, o ile wolności nie rozumiemy jako samowoli. Altruizm niewiele ma wartości, jeśli jest spełniany z przymusu, bez przekonania (radości), na pokaz czy z przyzwyczajenia. Natomiast akcent na autentyczność opiera się na założeniu, że ludzka natura jest zasadniczo dobra i jeśli człowiek idzie za tym, czego **naprawdę** chce, to jego działanie będzie rozwijało jego samego, a zarazem służyło innym. Mariola Łąguna (1996, s. 32).- referując poglądy Abrahama Masłowa – wyraża to następująco: „świadomość wewnętrzna nalega by człowiek był wierny swojej wewnętrznej naturze i podjął realizację swoich najwyższych możliwości. Pójście za głosem tej wewnętrznej świadomości daje człowiekowi poczucie szczęścia i akceptacji siebie. Przecistawienie się jej, niepodjęcie samorealizacji prowadzi do pogardy wobec siebie, wewnętrznego konfliktu, cierpienia”.

Taka postawa opiera się na założeniu, że człowiek raczej z natury nie chce innych niszczyć ani im szkodzić, gdyż jest istotą społeczną, a jeśli to czyni, to głównie po to, aby samego siebie dowartościować. Wiąże się to z pytaniem: kim ja **naprawdę** jestem i na czym polega moja wartość? Kto chce się rozwinąć, musi znaleźć na te pytania prawidłową odpowiedź, gdyż inaczej nie stanie się sobą. Rozpoznanie, kim się naprawdę jest i w jakim działaniu można się spełnić oraz postępowanie zgodne z tym rozpoznanie, są warunkami doświadczenia wolności. A ponieważ wolność wewnętrzna i wyrażanie siebie mają dobry wpływ na innych, dlatego właśnie ta autentyczność i szczerość są ważniejsze od dobroczynności. Lepszy jest człowiek autentyczny; mówiący to, co myśli i czego chce, oraz postępujący zgodnie ze swoimi przekonaniem; niż ten, kto dużo robi dla innych, ale nie jest szczery. Bycie sobą więc samo w sobie ma dobry wpływ na innych, ponieważ człowiek czuje się sobą tylko wtedy, gdy ma pewność, że to, co robi, jest dobre. Działanie w wątpliwościach, albo z poczuciem niepewności, nie powoduje poczucia wolności i bycia sobą. Tylko więc człowiek wrażliwy na potrzeby innych, a jednocześnie będący sobą, może być moralnym.

Potwierdza to następujący fragment wspomnień o Karolu Wojtyłe:

„Pewien biskup wyznaczony do zaszczytnego zadania zapytał: „Ksiądz zna mnie bardzo dobrze. Co powinienem zrobić, by skutecznie sprawować mój nowy urząd?”. Wojtyła pomyślał nad właściwą odpowiedzią, po czym rzekł: „To jest to samo pytanie, które skierowałem w podobnej sytuacji do mojego przełożonego, a który mi odpowiedział po prostu: bądź sobą. To samo mówię również teraz tobie.” (Oder, Gaeta 2010, s. 65). – Warto wziąć pod uwagę tę wypowiedź, gdyż Jan Paweł II na pewno był człowiekiem, który osiągnął bardzo wysoki poziom rozwoju moralnego i miał bardzo pozytywny wpływ na ludzi, z którymi się spotykał. Zatem podstawowym warunkiem wykonywania swej funkcji społecznej jest bycie autentycznym.

Kolejny autor stwierdza tę samą prawidłowość, odnosząc się do całości życia, rozumianego jako spełnianie swej misji dla innych:

„Człowiek, który wypełnia swoją misję, wcześniej czy później stwierdzi jej dobroczynny wpływ na otoczenie, na społeczeństwo. (...) Realizacja misji okazuje się zaraźliwa; tworzy pole niewidzialnej, ale przez to nie mniej rzeczywistej energii. Odkąd zaakceptowałeś swoją misję, inni ludzie zaczną budzić się z odrętwienia i egzystencjalnej pustki, pozwolą wzrosnąć swemu marzeniu duszy i zaczną wierzyć we własną misję” (Monbourquette 2003, s. 59 (...) 206).

Ponadto, warto tu wziąć pod uwagę następującą prawidłowość: „Większość ludzi odczuwa większy żal nie z powodu rzeczy, które zrobiło, ale właśnie tych, których nie zdołało zrobić” (Myers 2003, s. 132). – Wynika z tego, że to raczej **zaniedbanie, lęk, nadmierna nieśmiałość, marnowanie zdolności, konformizm, postępowanie bez przekonania** – są głównymi „grzechami” przeciw rozwojowi.

Wniosek jest następujący: **lepiej jest nacisk na wolność niż na altruizm**, ponieważ kto będzie naprawdę wolny, ten będzie też altruistą. Prawidłowo przebiegający rozwój moralny zwiększa więc poczucie wolności. Troska o innych musi płynąć „z głębi serca”, nie może być graniem jakiejś roli. A więc wyniki na skali wolności są ważniejsze dla oceny poziomu moralnego niż wyniki na skali altruizmu. Oczywiście, altruizmu nie można zaniedbać, należałoby więc ustalić jakąś normę, minimum altruizmu, który musi być, aby można było na podstawie wyników na skali wolności oceniać poziom rozwoju moralnego. Niemniej jednak wydaje się, że we wspomaganiu rozwoju moralnego, czyli w wychowaniu, które dokonuje się głównie w rodzinach, należy kłaść nacisk raczej na wolność.

Zakończenie

Za jedną z przyczyn problemów współczesnej psychologii, czy pedagogiki można uznać m.in. brak właściwej wizji człowieka w pełni rozwiniętego. W pewnej mierze jest to spowodowane programową nienormatywnością współczesnej psychologii, wskutek której teorie psychologiczne nie zawierają opisu człowieka doskonałego. Jeśli jednak rozwój jest procesem celowym, to teoria moralnego rozwoju człowieka musi zawierać opis człowieka, który w pełni osiągnął ten cel. Za najbardziej istotne wskaźniki wysokiego poziomu tego rozwoju proponuję uznanie poczucia wolności oraz rozsądnego działania na rzecz innych osób. W praktyce jest to problem pogodzenia właściwie rozumianej wolności z właściwie rozumianym altruizmem. Z tych dwóch wskaźników – oraz celów – rozwoju moralnego ważniejsze jednak wydaje się poczucie wolności i bycia sobą w działaniu. Tak więc wychowanie moralne powinno być przede wszystkim wychowaniem do wolności.

Na podstawie twierdzeń z niniejszego artykułu można opracować zestaw metod badawczych, pozwalających ocenić stopień rozwoju moralnego danego człowieka, a następnie ustalić program działań naprawczych czy też rozwijających. Ciekawe też byłoby przeprowadzenie badań np. nad dojrzałością moralną młodzieży, albo niedojrzałością moralną osób starszych przy takim rozumieniu istoty i kryteriów rozwoju moralnego. Wysoki poziom altruizmu powinien korelować pozytywnie z poczuciem wolności.

Bibliografia

- Buksik, D. (1997). Wybrane psychologiczne teorie rozwoju moralnego człowieka. *Seminare. Poszukiwania naukowe*. 13, 147–166.
- Chutorzański, M. (2012). Moralność, rozwój moralny, wychowanie moralne. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*. 2/58, s. 97–106.
- Czyżowska, D. (2008). O celu i granicach rozwoju moralnego. *Analiza i Egzystencja*. 8, 85–101.
- Gaudium et spes. Internet. http://www.nonpossumus.pl/encykliki/sobor_II/gaudium_et_spes/I.php
- Kohlberg, L. (1984). *The Psychology of Moral Development. Vol. 2. The Nature and Validity of Moral Stages*. San Francisco: Harper & Row.
- Leppert, R., Split, M., Trempała, J. (1991). Test wyboru jako zobiektywizowane narzędzie pomiaru poziomu rozwoju sądów moralnych. *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy. Studia Psychologiczne*, z. 8, s. 119–126.
- Łaguna, M. (1996). *Budować obraz siebie*. Lublin: RW KUL.
- Monbourquette, J. (2003). *Twoja misja. Jak odkryć swój życiowy cel*. Poznań: W drodze.
- Mordzińska, A. (2009). Autonomia i wolność jednostki w pedagogicznej koncepcji Immanuela Kanta. W: A. Szudra, K. Uzar (red.), *Personalistyczny wymiar filozofii wychowania* (s. 211–226). Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Myers, D.G. (2003). *Psychologia społeczna*. Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.
- Oder, S., Gaeta, S. (2010). *Dlatego święty. Prawdziwy Jan Paweł II, o którym opowiada postulator procesu beatyfikacyjnego*. Kraków: Wydawnictwo św. Stanisława.
- Oleś, P. (2016). *Psychologia człowieka dorosłego. Ciągłość – zmiana – integracja*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Piaget, J. (1967). *Rozwój ocen moralnych dziecka*. Warszawa: PWN.
- Śliwak, J. (2005). Altruizm i jego pomiar. Kwestionariusz A–N. *Roczniki Psychologiczne* 8,1, 121–144.
- Vanier, J. (1985). *Wspólnota*. Kraków: Michalineum.
- Walesa, C. (2005). *Rozwój religijności człowieka. Tom 1. Dziecko*. Lublin: Wydawnictwo KUL.

Dariusz Kuncewicz
Uniwersytet Humanistyczno-społeczny

Edyta Nogaj
Mazowiecka Jednostka Wdrażania Programów Unijnych

Motywy użalania się nad sobą

Self-pity motives

Streszczenie

Celem badania było sprawdzenie, jakie motywy interpersonalne oraz intrapersonalne towarzyszą użalaniu się nad sobą. W badaniu udział wzięło 168 studentów (126 kobiet) kierunków pedagogicznych. Wykorzystano następujące kwestionariusze: Skalę Użalania się nad sobą, Skalę Orientacji Interpersonalnej, Kwestionariusz Form Pognębiania / Wspierania Siebie. Wyniki pokazały pozytywny związek między użalaniem się nad sobą a motywami poszukiwania uwagi (u obu płci), społecznego porównywania się (tylko u kobiet) oraz pognębiania siebie (w przypadku obu płci). Uzyskane rezultaty skomentowano w kontekście wybranych zjawisk klinicznych i społeczno-rozwojowych..

Summary

The aim of the study was to examine which interpersonal and intrapersonal motives accompany self-pity. The study involved 168 students (126 women) of pedagogical studies. The following questionnaires were used: The Self-Pity Scale, The Interpersonal Orientation Scale, and The Forms of Self-Criticizing/Attacking & Self-Reassuring Scale. The results showed a positive relationship between self-pity and attention-seeking motives (in both sexes), social comparison (only in women) and self-criticizing (in both sexes). The obtained results were discussed in the context of selected clinical and socio-developmental phenomena.

Słowa kluczowe: użalanie się nad sobą, motywy kontaktu społecznego, formy wspierania i pognębiania siebie

Keywords: self-pity, social contact motives, forms of self-reassuring and self-criticizing

Wprowadzenie

Czasem spotkamy osoby, które nie mogą oderwać się od przeżywania własnej krzywdy. Jakby pielęgnowały swój żal, ale nie podejmowały żadnych konstruktywnych kroków w kierunku zmiany własnego położenia. Twórca tzw. terapii decyzji psychoterapeuta Greenwald (1973) uważał, że jeśli pacjent nie podejmuje decyzji o zmianie, można przypuszczać, że podjął decyzję o tym, żeby się nie zmieniać. Choćby decyzja ta wydawała się autodestrukcyjna, w świecie pacjenta może mieć sens oraz w jakiś osobisty i symboliczny sposób mu służyć. Czy użalanie się nad sobą czemuś służy? Czy może czemuś służyć tym, którzy nie borykają się z dużymi trudnościami psychologicznymi? Celem artykułu będzie próba odpowiedzi na pytanie o motywy, jakie towarzyszą użalaniu się nad sobą w „warunkach nieklinicznych”.

Pojęcie użalania się nad sobą

Zgodnie z definicją słownikową użalanie się nad sobą („self-pity”) to „współczujący, przejmujący żal w stosunku do samego siebie, wynikający z przeżywania własnego fizycznego, psychicznego cierpienia lub nieszczęścia” (Webster Third New International Dictionary, 1961, s. 1726). W sensie psychologicznym użalanie się nad sobą jest odmianą emocjonalnej reakcji na stres, utratę, chorobę lub inne życiowe trudności (Elson, 1997; Stöber, 2003; Wilson, 1985). Przy czym, użalanie się nad sobą zdaje się istotnie różnić od współczucia sobie („self-compassion”). Zdaniem Neff (2012) to dwie przeciwne reakcje na doświadczanie niepowodzenia. Współczucie sobie przejawia się w postawie życzliwości wobec siebie, akceptacji własnych trudności jako części ludzkiej kondycji. Tymczasem osoby użalające nurzą się wręcz w stanie cierpienia, są pełne krytycyzmu wobec siebie i innych oraz zapominają, że inni mogą mieć podobne problemy.

Przegląd badań

Jak dotąd zjawisko użalania się nad sobą było głównie przedmiotem obserwacji klinicznych. Na przykład Charmaz (1980) wskazała, iż u pacjentów terminalnie chorych użalanie się nad sobą jest częścią szerszego konglomeratu przeżyć i występuje łącznie z poczuciem smutku, utraty i ogromnej niesprawiedliwości. Kahn (1965; za Stöber, 2003) natomiast poddał analizie potencjalne motywy, którymi kierują się osoby użalające się. Jego zdaniem chcą one od innych uzyskać uwagę, empatię bądź lub pomoc. Gdy nie otrzymują tego, czego chcą, złością się, prowokując do odrzucenia. Niniejsze ustalenia korespondują z klinicznymi opisami masochistycznego wzorca charakteru (Johnson, 1998, McWilliams, 2009). Do jego istoty należy deprecjonowanie siebie, wręcz „cierpiętnictwo”, dławienie ekspresji złości oraz szukanie kontaktu z innymi w celu wyrażenia własnych skarg. Osoby o charakterze masochistycznym początkowo rzeczywiście wywołują zain-

interesowanie otoczenia, prowokują je nawet do udzielania rad. Jednak im bardziej ktoś chce im pomóc, tym bardziej ich stan się pogarsza, co prowokuje do reakcji odwetowych. Co ciekawe, osoby o wzorcu masochistycznym zdają się je znosić lepiej, niż ci, którzy do odwetu zostali sprowokowani (Johnson, 1998).

Jedynie badanie empiryczne, kwestionariuszowo-korelacyjne, eksplorujące zjawisko użalania się przeprowadził Stöber (2003). Rezultaty okazały się być spójne z obserwacjami klinicystów. Im wyższy poziom użalania się nad sobą, tym wyższy neurotyzmu, a w szczególności jego komponenty depresyjnej, przekonań o zależności od losu i kontroli sił zewnętrznych, lękowego stylu przywiązania, poczucia osamotnienia (ale nie braku sieci wsparcia społecznego), ruminacji gniewu oraz kierowania go do siebie i innych.

Użalanie się nad sobą w perspektywie modelu przywiązania

Związki użalania się nad sobą z przywiązaniem lękowym i poczuciem osamotnienia przy wystarczającej sieci wsparcia społecznego zachęcają do analizy tego zjawiska w kontekście modelu przywiązania (Bowlby 1969/1982; Mikulincer, Shaver i Pereg, 2003). Zgodnie z założeniami modelu, osoby z dysfunkcją systemu przywiązania w sytuacji zagrożenia nie są w stanie odwołać się do własnych pozytywnych doświadczeń wsparcia ani skutecznie szukać go u innych. Korzystają więc z wtórnych strategii łagodzących cierpienie: hamujących (dezaktywacyjnych) lub nadmiernie aktywizujących (hiperaktywacyjnych) poszukiwanie wsparcia emocjonalnego. Mikulincer, Shaver i Pereg (2003) zauważają, że strategie hiperaktywacyjne sprzyjają wyolbrzymianiu i podtrzymywaniu negatywnego afektu oraz hamowaniu pozytywnego. Analogicznie „pielęgnują” negatywny afekt osoby użalające się nad sobą – ruminując gniew, jak też kierując go do siebie i innych (por. Stöber, 2003; por. Charnaz, 1980).

Potencjalne motywy użalania się nad sobą

Jeśli strategia użalania się nad sobą faktycznie sprzyja podtrzymywaniu, a nie redukcji, negatywnego afektu, warto zastanawiać się, czemu faktycznie służy. Mikulincer, Shaver i Pereg (2003) sugerują, iż hiperaktywacyjne strategie przywiązania nasilają się w kontekście interpersonalnym. Pozwalają na chwilę przyciągnąć uwagę innych osób w zastępstwie trudnej do osiągnięcia bliskości z nimi (por. Kahn, 1965; za: Stöber, 2003).

Alternatywna odpowiedź brzmi, że użalanie się nad sobą jest strategią o charakterze intrapersonalnym, służy bowiem potwierdzaniu schematu bezradności lub bezsilności, który się uruchamia wraz z hiperaktywacyjnymi strategiami przywiązania, (Mikulincer i in., 2003). Osoba użalająca się nad sobą może nie przyjmować realnej pomocy i wsparcia od innych właśnie dlatego, że działa zgodnie z aktywizowanym automatycznie schematem „osoby bezradnej/bezsilnej” (por. związek użalania się z przekonaniem o zależności od losu i kontroli sił zewnętrz-

nych; Stöber, 2003). Im bardziej ktoś stara się jej pomóc, tym bardziej „naciska” na zmianę schematu, co w konsekwencji wzmacnia jego aktywność. Powoduje to pogorszenie się stanu psychicznego osoby użalającej się i wtórne potwierdzenie schematu osoby bezradnej/ bezsilnej (por. McWilliams, 2009).

Trzecia odpowiedź Mikulincera i współpracowników (2003) jest taka, iż podtrzymywanie negatywnego stanu związanego z wyrażaniem bólu i bezradności pozwala jednak skutecznie przyciągnąć współczucie i bliskość innych osób. Permanentne wyrażanie bezsilności czy bezradności jest przejawem niedojrzałej interpersonalnej taktyki obliczonej na uzyskanie wsparcia, bezpieczeństwa i ochrony. Niniejsza odpowiedź przeczy pogładowi Neff (2012), zgodnie z którym, użalanie się nad sobą prowadzi jednak do zmniejszenia współczucia sobie i bliskości z innymi. Przeczą jej również wyniki badań Stöbera (2003) wskazujące na dodatni związek użalania się i poczucia osamotnienia.

Ponieważ nie ma dotąd jasności, na jakich profitach może zależeć osobom użalającym się, warto sprawdzić, motywy interpersonalne, którymi się kierują. Czy rzeczywiście zależy im na przyciąganiu uwagi innych osób? Czy jednak na uzyskiwaniu emocjonalnego wsparcia? A może chodzi o jeszcze inne korzyści interpersonalne? Po drugie, warto poddać eksploracji motywy intrapersonalne. Czy użalanie się służy bardziej wspieraniu siebie w trudnych chwilach, jak sugerują Mikulincer i współpracownicy (2003)? Czy raczej deprecjonowaniu siebie, jak uważa Neff (2012)? Aby zbliżyć się do rozstrzygnięć przeprowadzono badanie, w którym sprawdzono zależności między użalaniem się nad sobą a możliwymi motywami interpersonalnymi oraz intrapersonalnymi.

Do grupy testowanych motywów interpersonalnych włączyliśmy cztery, które Hill (1987) na podstawie analizy czynnikowej wyodrębnił jako podstawowe: emocjonalne wsparcie, pozytywna stymulacja, uwaga, społeczne porównywanie się. Źródłem każdego z motywów jest dążenie do odmiennych gratyfikacji z kontaktów społecznych. Motywy emocjonalnego wsparcia służą otrzymywaniu od innych emocjonalnego wsparcia lub współczucia; pozytywnej stymulacji – przyjemnego pobudzenia afektywnego i poznawczego; uwagi – podnoszenia poczucia własnej wartości i ważności; społecznego porównywania się – redukcji niejednoznaczności wiedzy o sobie. Do eksploracji włączyliśmy też dwa motywy intrapersonalne: wspieranie i pognębienie siebie (Gilbert, Clarke, Hempel, Miles i Irons, 2004). Oba odzwierciedlają podstawowe, pozytywne lub negatywne, ustosunkowania (myśli, uczuć) do siebie w trudnych chwilach. Wspieranie siebie jest postawą życzliwości, współczucia w stosunku do samego siebie (por. Neff, 2012), która służy redukcji dystresu; natomiast pognębienie siebie obliczone jest na podtrzymanie negatywnej koncepcji siebie (por. Mikulincer i in., 2003).

Podsumowując, celem badania jest odpowiedź na następujące pytania:

P1: Czy jest związek między użalaniem się nad sobą a motywami: a) emocjonalnego wsparcia; b) uwagi; c) pozytywnej stymulacji; d) społecznego porównywania się?

P2: Czy jest związek między użalaniem się nad sobą a motywami: a) wspierania siebie; b) pogłębiania siebie?

Ze względu na rozbieżność poglądów na temat motywów użalania się nad sobą, opartych dotąd na obserwacjach klinicznych, nie formułowano przewidywań do niniejszego badania.

Metoda

Uczestnicy badania

W badaniu udział wzięło 168 osób (126 kobiet i 42 mężczyzn) studiujących na kierunkach pedagogicznych: pedagogika opiekuńczo-wychowawcza, praca socjalna, pedagogika resocjalizacyjna. Dane zebrano na trzech uczelniach: Uniwersytet Łódzki, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II oraz Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy Jana Kochanowskiego w Kielcach. Wiek osób badanych wahał się w przedziale: od 19 do 25 lat (średnia wieku $M = 21,5$ lat; $SD = 1,23$).

Narzędzia badawcze¹

Skala Użalania Się nad Sobą. To 6-itemowa skala *Selbstbemitleidung* (użalania się nad sobą), będąca jedną z 19 podskal narzędzia *Streßverarbeitungsfragebogen*, przeznaczonego do pomiaru różnych rodzajów strategii radzenia sobie ze stresem (Janke i in., 1985, za: Stober, 2003). Jak dotąd, jest jedyną znaną skalą do pomiaru użalania się nad sobą. Pierwsza pozycja dotyczy wprost użalania się nad sobą; pozostałe odnoszą się do reakcji towarzyszących; np. zazdrości, że inni mogą mieć lepiej. Osoba badana odpowiada, w jakim stopniu zgadza się z twierdzeniami używając pięciopunktowej skali Likerta, (0 = zdecydowanie nieprawdopodobne, 4 = zdecydowanie prawdopodobne). Przykładowa pozycja skali brzmi: „Nie mogę zrozumieć, dlaczego to ja zawsze jestem poszkodowany/na”.

Skala użalania się nad sobą, wykorzystana jako osobne narzędzie w badaniach Stöbera (2003) na 141 studentach, uzyskała zadowalającą rzetelność (α Cronbacha = 0,84). Zarówno to, jak i pozostałe wykorzystane w badaniu narzędzia, zostały dostosowane do warunków polskich metodą tłumaczenia zwrotnego przez Autora pierwszego (2010). W niniejszym badaniu skala użalania się nad sobą uzyskała satysfakcjonującą rzetelność (α Cronbacha = 0,85).

Skala Orientacji Interpersonalnej. Kolejna skala (*The Interpersonal Orientation Scale*) (Hill, 1987, 1991) służy do pomiaru podstawowych motywów kontaktu społecznego. Ogółem liczy 26 pozycji, które odnoszą się do czterech podsta-

¹ Tłumaczenie i wykorzystanie prezentowanych narzędzi kwestionariuszowych za zgodą ich Autorów

wowych grup motywów interpersonalnych: emocjonalnego wsparcia (4 pozycje), pozytywnej stymulacji (9 pozycji), uwagi (6 pozycji) i społecznego porównywania się (5 pozycji). Do twierdzeń kwestionariusza osoba badana ustosunkowuje się na skali 5-stopniowej (od 0 do 4; 0 = całkowicie nieprawdziwe, 4 = całkowicie prawdziwe). Przykłady pozycji testowych: „Trudne dla mnie doświadczenia przeżyłem/am mniej boleśnie, gdy ktoś był ze mną” (emocjonalne wsparcie); „Sądzę, że czerpie więcej przyjemności z kontaktu z innymi ludźmi, niż oni zdają sobie z tego sprawę” (pozytywna stymulacja); „Lubię być z innymi ludźmi, gdy mogę być w centrum ich uwagi” (uwaga); „Myślę, że często przypatruje się pewnym ludziom, aby sprawdzić, jaki jestem w porównaniu z nimi” (społeczne porównywanie się).

Rzetelność (α Cronbacha) dla amerykańskiej wersji poszczególnych skal przedstawia się następująco: 0,83 emocjonalne wsparcie, 0,81 pozytywna stymulacja, 0,80 uwaga oraz 0,71 społeczne porównywanie się. Empiryczną podstawą wyodrębniania czterech grup motywów w warunkach polskich były rezultaty analizy czynnikowej z rotacją skośną. W wyniku analizy czynnikowej metodą głównych składowych (rotacja Oblimin z normalizacją Kaisera) również otrzymano cztery czynniki. Prawie wszystkie pozycje weszły do tych samych czynników/wymiarów, co w przypadku próby amerykańskiej – oprócz pozycji 20 i 25, które oryginalnie były w skali „pozytywna stymulacja” a w niniejszym badaniu znalazły się w czynniku „uwaga” (pozycja 20) oraz „społeczne porównywanie się” (pozycja 25). Rzetelność (α Cronbacha) skali emocjonalnego wsparcia 0,76; pozytywnej stymulacji 0,75; uwagi 0,69; natomiast społecznego porównywania się 0,76 okazały się być zadowalające.

Formy Pogńębienia i Wspierania Siebie. Skala Form Pogńębienia i Wspierania Siebie (*The Forms of Self-Criticizing/Attacking & Self-Reassuring Scale*) (Gilbert i in., 2004), służy do pomiaru dwóch odmiennych motywów ustosunkowania do siebie: pogńębienia się i wspierania się. Osoba badana ma określić na 5-stopniowej skali (0 = w ogóle taki/a nie jestem; 4 = zdecydowanie taki/a jestem), w jakim stopniu każde z 22 twierdzeń odzwierciedla jej różne myśli i uczucia, gdy „układa się jej źle”. Podskala form pogńębienia siebie liczy 14 pozycji (np. „Nie lubię być sobą”) a wspierania siebie 8 pozycji (np. „Potrafię zatroszczyć się o siebie i zaopiekować się sobą”).

Rzetelność (α Cronbacha) brytyjskiej wersji podskali form pogńębienia siebie wyniosła 0,88, natomiast form wspierania siebie 0,86 (Gilbert i in. 2004). Analiza czynnikowa metodą głównych składowych (rotacja Oblimin z normalizacją Kaisera) wersji polskiej skali również pozwoliła na wyodrębnienie dwóch czynników. Rozkład pozycji w obu podskalach okazał się być taki sam jak w wersji anglojęzycznej. Rzetelności α Cronbacha podskali form pogńębienia siebie 0,85 oraz form wspierania siebie 0,76 można uznać za zadowalające.

Procedura

Badanie zostało przeprowadzone na terenie kilku uczelni w grupach kilkunasto- lub kilkudziesięcioosobowych. Osoby badane najpierw zapoznawały się ze standardowym arkuszem „zgody na badanie”. Po jego podpisaniu i odebraniu otrzymywały zestaw kwestionariuszy obejmujący kolejno krótką ankietkę socjodemograficzną, Skalę Użalania Się nad Sobą, Skalę Orientacji Interpersonalnej, Formy Wspierania i Pognębiania Siebie. Średni czas wypełniania zestawu kwestionariuszy wynosił około 20-25 minut.

Wyniki

Analizy wstępne

Podstawowe statystyki analizowanych zmiennych, jak też wyniki testu rozkładu normalności analizowanych zmiennych zawiera Tabela 1.

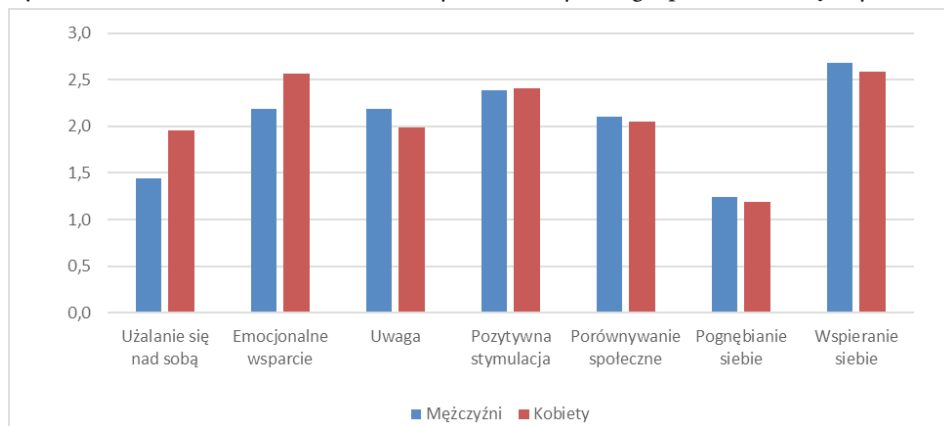
Tabela 1. Średnie (M), odchylenia standardowe (SD), wartości minimalne (Min) i maksymalne (Max) analizowanych zmiennych, statystyki testu Kołmogorowa-Smirnowa dla jednej zmiennej (K-S).

Zmienne	M	SD	Min	Max	K-S
użalanie się nad sobą	1,83	0,98	0,00	4,00	0,07*
emocjonalne wsparcie	2,47	0,87	0,17	4,00	0,09**
uwaga	2,03	0,82	0,14	4,00	0,07†
pozytywna stymulacja	2,40	0,72	0,17	4,00	0,07†
porównywanie społeczne	2,06	0,75	0,17	3,83	0,06
pognębianie siebie	1,20	0,66	0,00	2,93	0,08**
wspieranie siebie	2,60	0,71	0,63	3,88	0,07†

† $p < 0,1$; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Wyniki testu Kołmogorowa-Smirnowa pokazały, że rozkłady większości zmiennych (z wyjątkiem zmiennej motywy porównywania społecznego) nie spełniają założeń rozkładu normalnego ($p < 0,05$; $p < 0,1$). Dalsze analizy przeprowadzono więc z wykorzystaniem testów nieparametrycznych.

Przy pomocy testu U Manna-Withneya sprawdzono, w jakim stopniu nasilenie uzalania się nad sobą, motywów kontaktu społecznego oraz ustosunkowania do siebie jest zależne od płci. Rezultaty porównań ilustruje Rysunek 1.

Rysunek 1. Średnie nasilenie analizowanych zmiennych w grupie kobiet i mężczyzn.

Wystąpiły istotne różnice w zakresie użalania się nad sobą ($U = -3,005$; $p < 0,001$) i motywów emocjonalnego wsparcia ($U = -2,268$; $p < 0,05$). Kobiety prezentowały wyższy poziom użalania się nad sobą ($M = 1,96$, $SD = 0,98$) oraz motywów emocjonalnego wsparcia ($M = 2,56$; $SD = 0,83$), niż mężczyźni (odpowiednio: $M = 1,44$; $SD = 0,87$; $M = 2,19$; $SD = 0,93$). Mając na uwadze niniejsze różnice, analizy poświęcone odpowiedziom na pytania badawcze zostały wykonane z podziałem na płeć

Analizy główne

Aby sprawdzić, czy jest związek między użalaniem się nad sobą a motywami kontaktu społecznego (P1) i ustosunkowania wobec siebie (P2) wykonano analizę korelacji *rho*-Spearmana pomiędzy użalaniem się nad sobą a motywami uwagi, emocjonalnego wsparcia, pozytywnej stymulacji, społecznego porównywania się oraz wspierania i pognębienia siebie. Sprawdzono również różnice płciowe w zakresie ww. związków przy pomocy testu istotności różnic między współczynnikami korelacji *z*-Fishera. Wyniki analiz przedstawiono w Tabeli 2.

Tabela 2. Współczynniki korelacji *rho*-Spearmana między użalaniem się nad sobą w grupie mężczyzn i kobiet a motywami kontaktu społecznego i ustosunkowania do siebie. Statystyki *z*-Fishera istotności różnic między współczynnikami korelacji w grupie kobiet i mężczyzn.

Motywy kontaktu społecznego/ ustosunkowania do siebie	użalanie się nad sobą		z-Fishera
	mężczyźni (N = 42)	kobiety (N = 126)	
emocjonalne wsparcie	0,12	-0,16	1,53
uwaga	0,43**	0,33***	0,64
pozytywna stymulacja	-0,25	-0,06	-1,09
społeczne porównywanie się	0,13	0,27**	-0,8
pognębienie siebie	0,42**	0,48***	-0,41
wspieranie siebie	-0,16	-0,17	-0,11

† $p < 0,1$; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Wystąpiły dodatnie korelacje między użalaniem się nad sobą a motywami uwagi w grupie mężczyzn ($p < 0,01$) i kobiet ($p < 0,001$) oraz motywami społecznego porównywania się tylko w grupie kobiet ($p < 0,01$). Ponadto, użalanie się nad sobą pozostawało w dodatnim związku z pognąbaniem siebie tak w grupie mężczyzn ($p < 0,01$) jak i kobiet ($p < 0,001$).

Wartości statystyk z -Fishera dla wszystkich par współczynników korelacji u kobiet i mężczyzn okazały się nieistotne ($p > 0,05$; $p > 0,1$), co wskazuje na brak różnic płciowych w zakresie związków między użalaniem się nad sobą a motywami kontaktu społecznego i ustosunkowania do siebie.

Dyskusja

Głównym celem badania było sprawdzenie, jakie motywy kontaktu społecznego (interpersonalne) oraz ustosunkowania do siebie (intrapersonalne) towarzyszą użalaniu się nad sobą.

Motywy interpersonalne użalania się nad sobą

Spośród testowanych motywów interpersonalnych, z użalaniem się nad sobą współwystępowały jedynie motywy uwagi (niezależnie od płci) oraz społecznego porównywania się (tylko u kobiet). Co ciekawe, użalaniu się nad sobą nie towarzyszyły ani motywy pozytywnej stymulacji, ani emocjonalnego wsparcia, czyli te bardziej jednoznacznie pozytywnie gratyfikujące i sprzyjające budowaniu więzi (zob. Hill, 1987; 1991). Oznacza to, że osoby użalające się nad sobą nie są ukierunkowane na taki kontakt z innymi, który miałby być źródłem pozytywnych emocji, myślenia lub wsparcia emocjonalnego. Kontakt z innymi ludźmi byłby raczej okazją do podnoszenia własnej wartości poprzez koncentrowanie uwagi na sobie oraz do monitorowania wiedzy na swój temat poprzez porównywanie się z nimi (w przypadku kobiet).

Zgodnie z teorią socjometru (Baumeister i Leary, 2000; Leary, 2005; Leary i Guadagno, 2011) poczucie własnej wartości jest tylko wskaźnikiem (socjometrem) odzwierciedlającym stan więzi z innymi. Zabieganie o własną wartość w oderwaniu od starań w kierunku poprawy jakości relacji z ludźmi jest skazane na niepowodzenie, analogicznie jak próby skalibrowania wskaźnika ilości paliwa bez dostarczenia go do baku. Dążenie do „zastrzyków” poczucia własnej wartości odzwierciedla wówczas dążenie do gratyfikacji potrzeby substytuowej, rozwiniętej nadmiernie w miejsce, niezaspakajanej wystarczająco w dzieciństwie, bardziej podstawowej potrzeby więzi (zob. Deci i Ryan, 2000). Tym samym użalanie się nad sobą może być strategią radzenia sobie ze dystresem zorientowaną na przyciągnięcie uwagi innych osób w celu gratyfikacji potrzeby własnej wartości, rozwiniętą wskutek niepowodzeń w zaspokajaniu potrzeby więzi.

Pozytywny związek między użalaniem się nad sobą a motywami porównywania się społecznego dodatkowo sugeruje, iż osoby użalające się mogą monitorować własną wartość w oczach innych osób. Jakkolwiek mogą mieć tendencję raczej do porównań w górę, szukając ostatecznie potwierdzenia, że „mają gorzej, niż inni” (Stöber, 2003). Uzyskując potwierdzenie, że mają gorzej, a tym samym należy się im wsparcie, paradoksalnie mogą nie być zainteresowane przyjęciem go (por. brak związku użalania się z motywami poszukiwania emocjonalnego wsparcia). W przeciwnym wypadku musiałyby zmienić przekonania na swój temat – korzystając realnie ze wsparcia innych nie byłyby już osobami godnymi pożałowania, a przez to straciłyby na wartości.

Należy jeszcze zwrócić uwagę na fakt, iż związek między użalaniem się nad sobą a społecznym porównywaniem się wystąpił tylko w grupie kobiet (u mężczyzn nie osiągnął poziomu istotności statystycznej). Może być to związane z tym, że porównywanie się społeczne wyraźnie wiąże się z gotowością do angażowania się w kontakty społeczne w reakcji na stres (Hill, 1987), która jest bardziej typowa dla kobiet, niż mężczyzn (Wojciszke, 2002). Z niniejszą tezą korespondują rezultaty niniejszego badania niezwiązane z odpowiedzią na pytania badawcze – kobiety, w porównaniu z mężczyznami, odznaczały się wyższym nasileniem motywów poszukiwania emocjonalnego wsparcia i strategii użalania się nad sobą. Być może mechanizmy regulowania emocji poprzez rozmaite formy kontaktów społecznych, w tym użalanie się motywowane m.in. porównywaniem się z innymi w celu redukcji niejednoznaczności wiedzy na swój temat, u kobiet są po prostu bardziej rozwinięte lub łatwiejsze do identyfikacji w badaniu kwestionariuszowym

Motywy intrapersonalne użalania się nad sobą

Spśród dwóch testowanych motywów intrapersonalnych, z użalaniem się nad sobą korelowało tylko pogńębienie siebie – pozytywnie zarówno w grupie kobiet jak i mężczyzn. Uzyskane rezultaty są spójne z poglądem Mikulincera i współpracowników (2003), iż aktywne pielęgnowanie negatywnego afektu związane z hiperaktywacją systemu przywiązania (i użalaniem się nad sobą) służy podtrzymywaniu negatywnej koncepcji siebie. Osoby użalające się przypominają tych, którzy „utrudniają sobie” czy nawet prowokują trudności, aby potwierdzić negatywny obraz siebie (Gomoradzka, 2015; por. Szmajke, 1996). W szczególności osoby użalające się, w sytuacji dystresu, mogą chcieć potwierdzić i podtrzymać obraz siebie jako osoby bezradnej i bezsilnej. Dlatego, jak twierdzi McWilliams (2009), że w dzieciństwie otrzymywały opiekę sporadycznie; wtedy, gdy na przykład ciężko chorowały. Potwierdzanie obrazu siebie jako osoby bezradnej i bezsilnej poprzez pogńębienie się w przeżywaniu i myśleniu miałoby więc przede wszystkim znaczenie symboliczne. Służyłoby nie tyle otrzymaniu realnej opieki, ile podtrzymywaniu jej substytutu w postaci wzmocnienia „wartości relacyjnej”

(por. Leary, 2005) jako osoby, która może być dla innych ważna tylko wtedy, gdy ktoś jej pożałuje i potencjalnie mógłby się nią zaopiekować.

Komplementarnego wyjaśnienia związku użalania się z motywami pognębieniem siebie dostarcza koncepcja charakteru masochistycznego. Rozwija się on m.in. w odpowiedzi na porażki w relacji z nadmiernie karzącym, dominującym opiekunem, wobec którego niemożliwa jest ekspresja sprzeciwu, gniewu lub innych negatywnych emocji. Konieczność ich odwleknięcia może rodzić chęć odwetu. Wobec totalnej przewagi rodzica nad dzieckiem jedyną dostępną formą zemsty staje się zemsta na sobie, czyli przysparzanie sobie dodatkowych porażek, cierpienia oraz szukanie w nich zastępczej radości lub tryumfu. Z czasem mechanizm ten utrwała się, uwewnętrznia i rozwija się potrzeba nękania siebie, która realizuje się właśnie poprzez użalanie się nad sobą (Johnson, 1998).

Brak związku między użalaniem się nad sobą a wspieraniem siebie jest w zgodzie z rezultatem komentowanym powyżej oraz z poglądem Neff (2002), iż użalanie się nad sobą niewiele ma wspólnego ze współczuciem sobie, a dużo więcej z postawą negatywną, dręczeniem siebie.

Uwagi końcowe

Podsumowując, uzyskane rezultaty są spójne – użalanie się nad sobą zdaje się nie służyć pozyskiwaniu wsparcia emocjonalnego ze strony innych, ani też wspieraniu się w trudnych chwilach. Przeciwnie, obliczone jest głównie na przyciąganie uwagi otoczenia bez wchodzenia w nim w relację oraz na pognębienie się. U podstaw tej strategii radzenia sobie z dystresem prawdopodobnie leży mechanizm podtrzymywania negatywnej koncepcji siebie jako osoby bezradnej i bezsilnej. Podtrzymywanie takiej koncepcji siebie może dostarczać substytutowych (względem więzi) gratyfikacji w postaci „zastrzyków” poczucia wartości.

Aby zweryfikować, czy niniejszy kierunek interpretacji jest zasadny, warto kontynuować badania nad fenomenem użalania się. Dobrze byłoby zacząć od replikacji obecnych badań na grupie bardziej zróżnicowanej wiekowo i lepiej zbilansowanej pod względem płci. Po drugie, eksploracji wymaga zawartość treściowa i struktura koncepcji siebie osób o wysokim poziomie użalania się nad sobą – na przykład w badaniu ich autonarracji na zadany temat (por. Bruner, 1991, Trzebiński, 2002; Autor pierwszy i in., 2016). Po trzecie, w badaniach eksperymentalnych należałoby sprawdzić, czy użalanie się rzeczywiście wzmacnia aktywność negatywnych auto-scenariuszy i czy/do jakiego rodzaju gratyfikacji prowadzi.

Niezależnie od dalszych badań, już teraz można pokusić się o sugestie praktyczne. W pracy terapeutycznej z osobami użalającymi się warto skupić się na wglądzie w substytutowe korzyści z użalania się oraz na angażowaniu w taki styl komunikowania się z innymi, który oparty jest na dwustronnej wymianie i sprzyja budowaniu więzi. Jednocześnie konieczne wydaje się aktywne blokowanie

samonapędzających się cykli pognębiania się poprzez wycofywanie współczucia i modelowanie postawy zdrowej pewności siebie.

Bibliografia

- Autor pierwszy (2010). *Dane usunięte na użytek recenzji*.
- Autor pierwszy i współpracownicy. (2016). *Dane usunięte na użytek recenzji*.
- Bowlby, J. (1982/1969). *Attachment and Loss: Vol. 1. Attachment* (2nd ed.). New York: Basic Books.
- Bruner, J. (1991). The Narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, 18(1), 1-21.
- Charmaz, K. (1980). The social construction of self-pity in the chronically ill. *Studies in Symbolic Interaction*, 3, 123–145.
- Deci, E. L. i Ryan R. M. (2000). The „what” and „why” of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- Doliński, D. i Szmajke, A. (1994). *Samoutrudnianie. Dobre i złe strony rzucania kłód pod własne nogi*. Olsztyn: Polskie Towarzystwo Psychologiczne Pracownia Wydawnicza
- Elson, M. (1997). Self-pty, dependence, manipulation and exploitation: A view from self-psychology. *Annual of Psychoanalysis*, 25, 5–16.
- Geenwald, H. (1973). *Decision Therapy*. Oxford, England: Peter H. Wyden.
- Gilbert, P., Clarke, M., Hempel, S., Miles, J.N.V. i Irons, C. (2004). Criticizing and reassuring oneself: An exploration of forms, styles and reasons in female students. *British Journal of Clinical Psychology*, 43, 31–50.
- Gomoradzka, A. (2015). *Dlaczego rzucamy sobie kłody pod nogi? Motywacyjne, samoświadomościowe i kliniczne aspekty samoutrudniania*. Niepublikowana praca magisterska, Warszawa, SWPS.
- Hill, C. (1991). Seeking emotional support: The influence of affiliative need and partner warmth. *Journal of Personal and Social Psychology*, 60(1), 112–121.
- Hill, C.A. (1987). Affiliation motivation: people who need people...but in different ways. *Journal of Personality and Social Psychology*, 5, 1008–1018.
- Johnson, S. M. (1998). *Style charakteru*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i s-ka.
- Leary, M.R. (2005). Sociometer theory and the pursuit of relational value: Getting to the root of self-esteem. *European Review of Social Psychology*, 16, 75–111.
- Leary, M.R. i Baumeister, R.F. (2000). The nature and function of self-esteem: Sociometer theory. *Advances in Experimental Social Psychology*, 32, 1-62.
- Leary, M.R. i Guadagno, J. (2011). The sociometer, self-esteem, and the regulation of interpersonal behavior. W: K.D. Vohs i R.F. Baumeister (red.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (s. 339–354). New York: Guilford Press.

- McWilliams, N. (2009). *Diagnoza psychoanalityczna*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Mikulincer, M., Shaver, P.R. i Pereg, D. (2003). Attachment theory and affect regulation: The dynamics, development, and cognitive consequences of attachment-related strategies. *Motivation and Emotion*, 27(2), 77–102.
- Neff, K.D. (2012). The science of self-compassion. W: C. Germer i R. Siegel (red.), *Compassion and Wisdom in Psychotherapy* (s. 79–92). New York: Guilford Press.
- Stöber, J. (2003). Self-Pity. Exploring the links to personality. Control beliefs and anger. *Journal of Personality*, 71(2), 183–220.
- Szmajke, A. (1996). *Samoutrudnianie jako sposób autoprezentacji: Czy rzucanie sobie kłód pod nogi jest skuteczną metodą wywierania korzystnego wrażenia na innych?* Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.
- Trzebiński, J. (2002). *Narracja jako sposób rozumienia świata*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Webster Third New International Dictionary of the English Language, (1961). Springfield, Mass.
- Wilson, S. (1985). The self-pity response: A reconsideration. W: A. Goldberg (red.), *Progress in Self Psychology, Vol. 1* (s. 178–190). New York: Guilford Press.
- Wojciszke, B. (2002). *Kobiety i mężczyźni: odmienne spojrzenie na różnice*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Uroczystość Jubileuszowa w Wyższej Szkole Ekonomii i Innowacji w Lublinie



Uroczystość Jubileuszowa

Prof. Czesława Walesy

Prof. Andrzeja Meissnera

Prof. Jana Sarana

Komitet naukowy

dr hab. Mirosław J. Jarosz, prof. nadzw. WSEI

dr Michał Jarmuł, prof. WSEI

ks. dr hab. Marian Z. Stepulak, prof. nadzw. WSEI

dr Małgorzata Dubis

Uroczystość odbyła się dnia 20 czerwca 2017 roku w Wyższej Szkole Ekonomii i Innowacji w Lublinie. Uroczystość rozpoczęły wystąpienia przedstawicieli Władz Uczelni – Pani Kanclerz mgr Teresy Bogackiej i Prorektora dr. Michała Jarmuła.

Dziekan Wydziału Pedagogiki i Psychologii ks. dr hab. Marian Stepulak omówił szczegółowo dokonania i osiągnięcia zawodowe Profesorów: Czesława Walesy, Andrzeja Meissnera i Jana Sarana.



Dziekan prof. M. Stepulak składa podziękowania i prezentuje osiągnięcia naukowe Jubilatów

Szanowni Jubilaci,

patrząc na kontekst słów św. Jana Pawła II, pragniemy podziękować Wam za to, że Wasza naukowa droga prowadziła zawsze do poszukiwania obiektywnej prawdy oraz do dzielenia się tą prawdą, zwłaszcza ze studentami Wydziału Pedagogiki i Psychologii. Podziwiamy i doceniamy Waszą naukową pasję w swoich obszarach wiedzy i działalności. W codziennej aktywności Panów Profesorów zwraca uwagę głębokie Człowieczeństwo, które jest wspaniałym darem jakże przydatnym w działalności wychowawczej.

Niniejszym pragniemy podziękować za dzielenie się tym darem ze studentami Wyższej Szkoły Ekonomii i Innowacji w Lublinie. Wasze naukowe prace stanowią znakomite studium o wybitnych walorach poznawczych. Dorobek naukowy Szanownych Jubilatów jest nie tylko wnikliwą analizą, ale także odkrywaniem wielu przestrzeni, które nigdy nie były akademicko zagospodarowane.



Profesorowi dr hab. Czesławowi Walesie w 50-lecie pracy naukowej dziękujemy za pionierskie prace z psychologii w obszarze rozwoju religijności człowieka.



Profesorowi dr hab. Andrzejowi Meissnerowi w 80. rocznicę urodzin dziękujemy za wybitne osiągnięcia w obszarze historii polskiego i galicyjskiego szkolnictwa wszystkich szczebli.



Profesorowi dr hab. Janowi Saranowi dziękujemy za ogromne zasługi w obszarze edukacji, zwłaszcza edukacji dorosłych.

Dostojni Jubilaci, w imieniu całej społeczności akademickiej Wyższej Szkoły Ekonomii i Innowacji w Lublinie; pracowników i Studentów życzymy Panom dużo zdrowia, siły do pokonywania wszelkich trudności w realizowaniu osobistych celów oraz twórczego natchnienia w dalszej naukowej i badawczej działalności.

*ks. dr hab. Marian Z. Stepulak,
prof. nadzw. WSEI
Dziekan Wydziału Pedagogiki
i Psychologii Wyższej Szkoły
Ekonomii i Innowacji w Lublinie*

*mgr Teresa Bogacka
Kanclerz
Wyższej Szkoły Ekonomii
i Innowacji w Lublinie*

*dr hab. Mirosław J. Jarosz,
prof. nadzw. WSEI
Rektor Wyższej Szkoły Ekonomii
i Innowacji w Lublinie*

Lublin, 20 czerwca 2017 r.



Publiczność zgromadzona na Uroczystości Jubileuszowej
– przemawia Prodziekan Wydziału Pedagogiki i Psychologii dr Małgorzata Dubis



Podziękowania i owacje dla Jubilatów

Wystąpienia gości Jubilatów

Wystąpienia mgr Eugeniusza Jakubasa

„Magnificencjo Rektorze, Drodzy Jubilaci, Szanowni Państwo, składam serdeczne gratulacje wszystkim dzisiejszym Jubilatom za wspaniałe osiągnięcia w życiu zawodowym.

Droga życiowa Jubilata, Czesława Walesy, uwieńczona dzisiejszą uroczystością, nie zawsze była usłana różami. Chciałbym w kilku słowach wspomnieć o „kolcach róż”, z którymi musiał zmierzyć się mój brat stryjeczny.

Czesław z siostrą Marią, z ojcem Janem i matką Emilią, przeżyli 5 lat II wojny światowej, z czego połowa to zsyłka na Syberię, a druga połowa, to pobyt w Uzbekistanie. Ojciec Czesława zaciągnął się do Armii Andersa, walczył we Włoszech, rodzina połączyła się po wojnie.

To tylko dwa zdania dotyczące dawnych losów Czesława, a jak wiele niosą treści. A przede wszystkim uświadamiają nam, jak wiele cierpienia i trudu zaznał Czesław i jego rodzina w tamtych czasach. Czesław w książce „Historia rodu Wałęsów z Wielkopolski” pisze o tamtych wojennych czasach w Azji tak:

„Nękały nas różne choroby. Prawie każdy przechodził przez czerwonkę, zaś malaria powracała regularnie. Wiosną 1944 roku, gdy jako prawie 10-letni chłopiec, będąc w Domu Dziecka, odwiedziłem mamę, zaskoczył mnie na polu bawełny, gdzie ona pracowała, a ja jej pomagałem, atak malarii. W fazie dreszczy położyłem się na ziemi, w ostrym słońcu. Odczułem ulgę i – zemdlałem. Wtedy mama, biegnąc z całych sił, zaniósła mnie do rzeki i ochłodziła. Odzyskałem przytomność. Musiałem jednak iść do szpitala na leczenie.”

Dzisiaj świętujemy Jubileusz, widzimy osiągnięcia Czesława i uświadamiamy sobie jeszcze inną rzecz, mianowicie, jaką wytrwałością, siłą woli i pracowitością musiał wykazać się Czesławie przez te wszystkie lata od wojny do dnia dzisiejszego. Mimo bagażu tragicznych doświadczeń ciągle się uczyłeś, zmieniałeś drogi, ale wytrwale szukałeś tej swojej. Znalazłeś ją, długo nią szedłeś i uczciwie zapracowałeś na dzisiejszy Jubileusz. Gratulujemy Ci tego, ale nie myśl sobie, że damy Ci spocząć na laurach. Magnificencjo Rektorze, ten Jubileusz to dla Czesława chyba za wcześnie, ma on przecież niewiele ponad osiemdziesiąt lat, a tyle nowych pomysłów. W każdym razie my w rodzinie odpowiednio Czesława „zagospodarujemy”. Popatrz Czesławie, ile mamy jeszcze do odnalezienia krewnych i wpisania ich do naszego drzewa genealogicznego.”



Eugeniusz Jakubas przekazuje drzewo genealogiczne rodu Wałęsów Czesławowi Waleś



Wystąpienie prof. Zbigniewa Gasia



Wystąpienie prodziekana Stanisława Kowalskiego



Wystąpienie Pani Danuty Kostrzewskiej



Wystąpienie kantora Pawła Staniewicza

Odczytanie listu prof. zw. dr hab. Karola Poznańskiego i jego Małżonki Marii skierowanego do Jubilatów, a w szczególności do Jana Sarana:

Panie Profesorze!

Kurierską Poczta Polska otrzymałem piękne i niezwykle miłe zaproszenie do wzięcia udziału w Uroczystości Jubileuszowej Pana Profesora, Pana Profesora Czesława Walesy i Profesora Andrzeja Meissnera.

Całym sercem jestem z Wami Panowie Profesorowie, ale stan mojego zdrowia nie pozwala mi na osobiste (razem z moją małżonką) uczestniczenie w tej pięknej uroczystości.

Korzystając jednak z tego, że w programie uroczystości przewidziane są wystąpienia Gości Jubilatów, chcę serdeczne słowa uznania i wysokiego szacunku skierować do Jubilatów, Bohaterów tego Dnia, którzy całe swoje życie oddali nauce i nauczaniu.

Jako uczeni i pedagodzy przez dziesiątki lat dzielili się Panowie swoimi osiągnięciami badawczymi w licznych publikacjach z bliskimi Wam środowiskami uczonych i to bez wątpienia jest ów szczególnie "ślad" Waszego osobistego wkładu w historię naszej kultury i pedagogiki przełomu XX i XXI stulecia. Najprawdopodobniej Wasze badania znalazły też odbicie w cyklicznych wykładach kursowych, w kształceniu studentów na seminariach licencjackich i magisterskich, jak również w przygotowanych pod Waszym kierunkiem rozprawach doktorskich. Nikt prawdopodobnie tego bardziej wnikliwie nie będzie badał, chociaż jest to najbardziej wymierny wkład w kreowanie innowacji w naukach pedagogicznych i nadzieja, że dadzą oczekiwany owoc w naszej przyszłej, nieodległej rzeczywistości.

Przy tej okazji z wyrazami wielkiego uznania odnoszę się do Władz Uczelni, które wspierając niezwykłą życzliwością inicjatywy "Komitetów Naukowych" i kolejnych "Jubileuszowych uroczystości" ukazują znakomicie osiągnięcia polskiej nauki w dłuższym horyzoncie czasowym oraz że właśnie wyłącznie Ich zasługą jest ukazywanie całego, w postaci doskonale edytorsko wydawanych dokumentów, dorobku naukowego i edukacyjnego własnych nauczycieli akademickich, czym znakomicie wzbogacają naszą wiedzę o roli i znaczeniu tego dorobku ludzi szczególnie zasłużonych dla nauki i edukacji Lublina i Lubelszczyzny.

Na koniec parę słów do Pana Profesora Sarana, z którym więzi przyjaźni i bliskiej współpracy wiążą mnie bodaj od półwiecza! Są to lata pracy w UMCS. To moja młodość i ludzie, z którymi zawierałem bliskie i szczerze przyjaźnie. Serdecznie cieszę się z zaproszenia na tę jakże miłą dla Pana uroczystość. Proszę o przyjęcie podobnych serdeczności od mojej żony. Z wyrazami szacunku i poważania Maria i Karol Poznańscy.

Warszawa 20 czerwca 2017 roku.-



Dziekan prof. M. Stepulak prezentuje książki pamiątkowe Jubilatów



Książka Czesława Walesy i Eugeniusza Jakubasa – „Historia rodu Wałęsów z Wielkopolski”



Książka Andrzeja Meissnera
– „W trosce o dziedzictwo polskiej edukacji”



Książka Jana Sarana
– „Edukacja dorosłych niejedno ma imię”



Kancelarz Teresa Bogacka wręcza Jubilatом pamiątkowe dyplomy

Wystąpienia Jubilatów



Wystąpienie prof. Czesława Walesy

„Dzisiejsza uroczystość zwieńcza 50-lecie mojej pracy naukowo – dydaktycznej. Dziełem życia była opublikowana w 2005 roku książka „Rozwój religijności człowieka. T. I. Dziecko”. Obecnie idę dalej i zajmuję się zagadnieniem żarliwości, czyli ogniem religijności. A z ogniem nie jest zbyt łatwo: gdy w latach 1942–1946 przebywałem w Uzbekistanie, to w czasie nasilenia działań wojennych zdobycie ognia było czymś bardzo trudnym. Z wyschniętym krowim łajnem wędrowałem od chaty do chaty – aż natrafiłem na miejsce, gdzie płonęło ognisko i życzliwi ludzie włożyli w moje wyschnięte łajno krowie kilka żarzących się węglików. Łajno powoli się tliło, tak że w domu rozpalaliśmy ognisko. Ogień trzeba było przechowywać i według potrzeb rozpalać. Jest to analogia do ognia religijności: jak ten ogień pozyskać, przemieścić, przechować i według potrzeby oraz natury zjawiska – rozpalić.”



Wystąpienie prof. Andrzej Meissnera

„Tradycja, rozumiana jako przekazywanie z pokolenia na pokolenie zwyczajów, obyczajów, sposobów myślenia i postępowania, to jedna z podstawowych wartości kształtujących osobowość człowieka w poszanowaniu dziedzictwa kulturowego. W procesie tym ważną rolę odgrywają instytucje edukacyjne. Miałem właśnie możliwość realizowania studiów na Uniwersytecie Jagiellońskim posiadającym wielowiekową tradycję. Było to wielkie dla mnie zobowiązanie, które zaowocowało kolejnymi stopniami naukowymi uzyskiwanymi na tej uczelni, a następnie wieloletnią współpracą z tą uczelnią. A kiedy podjąłem pracę nauczyciela akademickiego, czynnie uczestniczyłem w budowaniu tradycji kolejnych placówek oświatowych i akademickich, tj. Studium Nauczycielskiego w Krośnie (1961–1971), Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Rzeszowie i Uniwersytetu Rzeszowskiego (1971–2006) oraz Wyższej Szkoły Ekonomii i Innowacji w Lublinie (2006–2017). Składam podziękowanie Władzom Uczelni za zorganizowane tak pięknej uroczystości, która się wpisuje w tradycję Wyższej Szkoły Ekonomii i Innowacji. Jednocześnie życzę Uczelni wzbogacania własnego dorobku, co będzie sprzyjało budowaniu tożsamości akademickiej.”



Wystąpienie prof. Jana Sarana

„Każde pokolenie ma swoje wspomnienia, swój świat wewnętrzny, własne środowisko niewidzialne. Także każdy człowiek ma swoją historię, doświadcza wydarzeń stanowiących kamienie milowe, determinujące powstawanie jego tożsamości. Można te elementy wydobyć i zachować dla przyszłości za pomocą autobiografii, metody która odgrywa istotną rolę w badaniach jakościowych nad człowiekiem dorosłym.

Potrzeba spojrzenia wstecz i obrachunku z przeszłością stanowiła źródło moich motywacji do napisania tej jubileuszowej, autobiograficznej książki. Ukazana w niej – w sposób skrótowy i jeszcze niepełny – droga życiowa prowadziła mnie od okresu troski o przetrwanie w latach dzieciństwa w czasie wojny i okupacji, do wyjścia w szerszy świat, włączania się w nurt życia społecznego, pracy oświatowej i działalności naukowej. W czasie dorosłości wiodła mnie przez prawie wszystkie etapy pedagogicznej kariery zawodowej – od nauczyciela szkoły podstawowej do profesora uniwersytetu. Pozwoliła doświadczyć stanowisk – od dyrektora szkoły i podinspektora szkolnego, do kierownika zakładu naukowego w uniwersytecie, dziekana i rektora

uczelni wyższej. Na tej drodze powstało wiele publikacji naukowych, setki wypromowanych magistrów i kilkunastu doktorów, wiele recenzji naukowych, zaistniało szereg kontaktów naukowych z innymi uczelniami i ciekawymi ludźmi w Polsce i za granicą. To sprzyjało także podejmowaniu działalności społecznej i hobbistycznej w różnych dziedzinach. Podążanie ukazaną w autobiografii drogą wymagało sporo aktywności własnej, wiązało się często z wyrzeczeniami i ryzykiem oraz z odrobiną szczęścia. Ale było ono i wciąż jest dla mnie wielkim wyzwaniem oraz wspaniałą i piękną przygodą życiową w działalności w służbie edukacji i nauki.

Dziękuję więc serdecznie i jestem wdzięczny Panu Dziekanowi Wydziału i Władzom WSEI za zorganizowanie tego Jubileuszowego spotkania. Gorące słowa podziękii kieruję także do szacownych jego Uczestników – osób nam szczególnie życzliwych.”

