

MARIA KIELAR-TURSKA

Instytut Psychologii, Uniwersytet Jagielloński, Kraków  
Institute of Psychology, Jagiellonian University, Cracow

## Wiedza o rozwoju w poznawaniu człowieka. Wprowadzenie

### Knowledge about development in knowing of human. Introduction

Spółeczeństwo XXI wieku zostało nazwane społeczeństwem informacyjnym, społeczeństwem wiedzy. Jak pisał John Brockman (1996), coraz więcej ludzi czyni wysiłki w kierunku zdobywania wiedzy naukowej, a uczeni starają się, unikając pośredników, sami przedstawiać najbardziej skomplikowane idee w sposób jasny i klarowny, dostępny dla każdego inteligentnego człowieka. Ich zadaniem jest bowiem kształtowanie poglądów pokolenia, do którego należą.

Wiedza naukowa zmienia się obecnie szybciej niż w poprzednich epokach, wręcz błyskawicznie pojawiają się nowe idee, co powoduje brak kanonu akceptowanych koncepcji naukowych, w tym także tych dotyczących rozwoju człowieka. Współczesna nauka o rozwoju człowieka przedstawia wiele różnych koncepcji zmierzających do wyjaśnienia istoty procesu zmian rozwojowych. Ta tendencja jest oczywista zdaniem Marvinina Minsky'ego (1996), który stwierdza: „być może człowiek wcale nie może niczego pojąć, jeżeli nie zrozumie tego na kilka różnych sposobów. Poszukiwanie jednej prawdy, czystej i jedynie słusznej metody oraz najlepszej teorii reprezentacji wiedzy jest zwracaniem głowy” (s. 222).

Wiedza to ogół informacji wraz z umiejętnościami ich przechowywania, przetwarzania i wykorzystywania do celów teoretycznych i praktycznych (Kupisiewicz, Kupisiewicz, 2009). W XXI wieku informacja jest traktowana jak surowiec; ma wartość handlową. Zdaniem Jacquesa Attali (2002) informacja stanowi główne źródło legitymizujące władzę, instrument panowania nad układami i narzucania norm postępowania. Tak jak niegdyś burżuazja zawładnęła kapitałem, tak w XXI wieku hiperklasa, czyli osoby dysponujące kapitałem podłoża kulturalnego, które stanowią patenty, kompetencje, innowacyjność, kreatywność, opanowała informację – kapitał nowego wieku. Warto sobie uświadomić, że ważną częścią tego kapitału jest wiedza o rozwoju człowieka.

C.P. Snow (1999) rozdzielił nauki ścisłe i przyrodnicze (*science*) oraz nauki humanistyczne i społeczne (*humanities*). Podczas gdy w naukach ścisłych pojawiają się stale nowe pytania, problemy ulegają przeformułowaniu, uczeni znajdują odpowiedzi i podążają dalej, to w naukach *humanities* dawne pomysły i idee są wciąż przetwarzane na nowo. Brockman uważa, że to właśnie przedstawiciele *science* „dociekają, jaki jest najgłębszy sens ludzkiego życia i na nowo definiują, kim i czym jesteśmy” (2005, s. 10). Natomiast systemy edukacyjne promują nauki humanistyczne, które zdaniem Brockmana są oparte na procedurze „tekst na wejściu – tekst na wyjściu” i które nie powinny się znaleźć w centrum kultury; w centrum widzi on systemy nieopozbawione związku z realnym światem, czyli oparte na empirii.

Warto zauważyć, że wielu przedstawicieli nauk społecznych i humanistycznych poszukuje oparcia swych rozważań na twardych badaniach za pomocą metod charakterystycznych dla nauk

z grupy *science*. Wystarczy jako przykład podać badania psychologów współprowadzone z neurologami techniką tomografii komputerowej czy fMRI. Zdaniem M. Csikszentmihalyi (2005) humaniści muszą znać dorobek nauki (*science*) i rozumieć jego implikacje, a także muszą pamiętać, że od humanistyki oczekuje się oceny tego, co ważne i znaczące, oraz przekazania tego dziedzictwa kolejnym pokoleniom.

W psychologii synonimem wiedzy jest pamięć (Reber, 2000). Co zatem wiemy, czyli co pamiętamy o rozwoju człowieka? Chodzi przede wszystkim o tę część wiedzy, która jest wyrażana za pomocą języka, jest wynikiem obserwacji, badań i jest zapisana w formie teorii oraz raportów z badań. Jest to naukowa wiedza językowa o rozwoju. Można także mówić o wiedzy potocznej o rozwoju, która jest nie tylko językowa, ale także niejęzykowa, mająca postać doświadczeń, tajników przejawiających się w działaniu, ale niewerbalizowanych, przekazywanych drogą naśladowania i uczestniczenia we wspólnych aktywnościach (w skład takiej wiedzy wchodzi np. sposób układanie dziecka do karmienia). Potoczna wiedza o rozwoju, nazywana także orientacją w rozwoju (Kielar-Turska, 1997), stanowi dla działań praktycznych rodziców podstawę ich koncepcji wychowania, nauczycielom, wychowawcom zaś służy jako punkt wyjścia w pedagogizacji rodziców.

Językowa wiedza naukowa jest podatna na zmiany kulturowe i cywilizacyjne, dlatego jest ciągle transformowana i uzupełniana. Jednym z przejawów tego procesu zmian są transformacje podręczników: z jednej strony ciągle pojawiają się nowe wersje znanych podręczników o rozwoju człowieka (np. autorstwa A. Birch czy H. Bee), a z drugiej powstają nowe podręczniki. Wyrazem wpływu zmian cywilizacyjnych na wiedzę o rozwoju jest także nowa wersja polskiego podręcznika *Psychologia rozwoju człowieka*, którego pierwszy tom poprzedniej wersji ukazał się w latach dziewięćdziesiątych (autorstwa M. Przetacznik-Gierowskiej i M. Tyszkowej), a obecnie, w 2011 roku została wydana jego zupełnie nowa wersja (pod red. J. Trempały).

Wiedza o rozwoju dotyczy całego ludzkiego życia od okresu prenatalnego po wiek senioralny. Coraz pełniejsze stają się charakterystyki poszczególnych okresów rozwoju. O ile dawniej dobrze była opisana faza przeddorosłości, to obecnie mamy do czynienia z wyraźnym zintensyfikowaniem prac nad fazą dorosłości i odkrywaniem ważnych rozwojowo momentów, jak choćby okresu „stającej się dorosłości”<sup>1</sup>, którego istotą jest przechodzenie z fazy rozwoju zwanej dorastaniem do fazy dorosłości. Oprócz charakteryzowania stałych okresów rozwoju skupiono się obecnie na opisywaniu momentów przechodzenia między nimi, a takie podejście dobrze służy odkrywaniu znaczenia samej zmiany jako takiej, a nie ukazywaniu jedynie jej skutków, które charakteryzują stabilne okresy rozwoju.

Przedstawianie rozwoju polega zarówno na charakteryzowaniu poszczególnych etapów rozwoju z punktu widzenia wielu różnych funkcji, jak i na ukazywaniu zmian w zakresie poszczególnych funkcji w przechodzeniu od jednego do drugiego etapu rozwojowego. Obok wskazywania na korelacyjne powiązania różnych sfer rozwoju coraz wyraźniej poszukuje się predyktorów rozwoju. Ta ostatnia tendencja ma cel nie tylko poznawczy, ale zwłaszcza praktyczny – właściwe organizowanie procesu stymulowania rozwoju oraz zapobieganie jego zakłóceniom.

Wiedza o rozwoju pozostaje w relacji do innych dziedzin wiedzy o człowieku, takich jak filozofia, socjologia, medycyna, biologia, prawo. Ma z nimi powiązania historyczne; wielu myślicieli, będących przedstawicielami tych nauk, przyczyniło się do wyodrębnienia psychologii jako nauki. Rozważania o rozwoju nawiązują do myśli Herberta Spencera o zmieniającym się bycie i kierunkach tych zmian prowadzących do integracji, różnicowania, spójności, uporządkowania. Nawiązania psychologów rozwoju do idei M. Mead (1978) o etapach cywilizacyjnego rozwoju społeczeństw były i pozostają żywe, co pozwala zrozumieć mechanizmy funkcjonowania międzygeneracyjnego przekazu kulturowego. Psychologowie skupiający się na rozwoju społecznym nawiązują do myśli socjologa T. Parsonsa o roli instytucji takiej jak szkoła w socjalizacji jednostki.

Powiązania psychologii rozwoju człowieka z różnymi dziedzinami wiedzy są nadal istotne. W latach siedemdziesiątych o potrzebie tych związków pisał J. Piaget (1977). Jego zdaniem interdyscyplinarność jest charakterystyczna i ważna dla współczesnej nauki. „Rozdział dyscyplin naukowych jest konsekwencją uprzedzeń pozytywistycznych. (...) gdy tylko pogwałcimy zasady pozytywistyczne i zaczniemy szukać wytłumaczenia zjawisk i ich praw, zamiast ograniczać się do ich opisywania, przekraczamy z konieczności granicę obserwowalności, gdyż wszelkie związki przyczynowe uwzględniają konieczność wnioskowania, tzn. dedukcji, i struktur operacyjnych niedających się sprowadzić do prostego stwierdzenia. (...) Faktem jest, że granice między dyscyplinami zaczynają zanikać, gdyż ich struktury są albo wspólne, albo wzajemnie z sobą powiązane” (Piaget, 1997, s. 33–34). Piaget uważał, że każdą dziedzinę wiedzy należy pogłębiać w duchu interdyscyplinarnym, a więc uogólniać struktury, którymi posługuje się dana dziedzina wiedzy i ponownie umieszczać je w systemach całościowych obejmujących inne dyscypliny. W nauczaniu chodzi o to, „żeby student nie zaniedbując własnej specjalności, stale dostrzegał jej powiązania z całym systemem nauki” (Piaget, 1977, s. 35). Pisząc to w latach siedemdziesiątych, Piaget uważał, że tacy ludzie byli wówczas rzadkością.

Jak pisał Karel Čapek<sup>2</sup>, „nam ludziom został dany kawałek wszechświata, byśmy go zdobywali: docieramy do jego głębin niejedną drogą – sondujemy go swoimi czynami, nauką, poezją, miłością, religią; potrzebujemy różnych metod, by zbadać swój świat” (Čapek, 1984, s. 16). Postanowiliśmy zatem zapisać do rozważań nad rozwojem człowieka przedstawicieli różnych dyscyplin naukowych i różnych subdyscyplin psychologii.

Poszczególni autorzy, będący przedstawicielami różnych dziedzin wiedzy, wskazują na ważne tematy rozważań, związane z poznawaniem człowieka. Dla filozofii istotnym zagadnieniem jest przyjęcie określonej postawy wobec siebie i budowanie własnej tożsamości. Socjologia ukazuje naturę człowieka uwikłaną w kulturę, prawo z kolei wskazuje na potrzebę tworzenia barier prawnych, które pozwolą chronić poszczególne osoby przed zagrożeniami ze strony kultury mediów. Psychologia dostarcza wielu koncepcji teoretycznych i wyników badań empirycznych, które wspomagają poznanie człowieka. I tak, psychologia ewolucyjna wyjaśnia przyczyny międzypokoleniowych konfliktów. Neuropsychologia ujawnia złożone powiązania między funkcjonowaniem mózgu a sprawnościami poznawczymi człowieka. Psychologia twórczości opisuje tendencję człowieka do stałego tworzenia siebie. W prezentowanych rozważaniach istotną rolę odgrywa głos psychologów rozwojowych, ukazujących człowieka w dynamicznym procesie przemian od poczęcia do jesieni życia.

Prezentację rozważań nad rozwojem człowieka z różnych perspektyw otwiera artykuł autorstwa **Janusza Trempały** *Psychologia rozwoju jako nauka o genezie życia psychicznego: przełomowe dokonania i kierunki przyszłych badań*. Autor zwraca uwagę na zaznaczające się w rozważaniach nad rozwojem człowieka zmiany. Najważniejsze, jego zdaniem, to dostrzeżenie plastyczności i wyjątkowości zmian zachodzących w rozwoju oraz zwrócenie uwagi na rolę aktywności własnej jednostki w interakcji z otoczeniem. Zmiany te doprowadziły do powstania modelu rozwoju ujmującego całe życie człowieka z różnych perspektyw, do rozważania procesu rozwoju w kategoriach zachodzących zmian z uwzględnieniem jego wielowymiarowości i wielokierunkowości. Autor wskazuje na potrzebę zintegrowania wiedzy o rozwoju, która to wiedza pochodzi z badań zarówno prowadzonych z perspektywy mikrogenetycznej, jak i makrogenetycznej. Trempała wskazując na rolę aktywności własnej jednostki, pokazuje z jednej strony potrzebę ujmowania środowiska jako zmieniającego się nieustannie w życiu jednostki, a z drugiej strony zwraca uwagę na konieczność dookreślenia, co znaczy interakcja osoba–otoczenie. Zmiany rozwojowe autor ujmuje w kontekście relacji środowiska i genów.

**Maria Flis** w artykule *Czy psychologia potrzebuje koncepcji ludzkiej natury?* prowadzi rozważania wokół tezy, że człowiek ma naturę uwikłaną w historię. Odwołując się do biologicznych i ewolucyjnych koncepcji, szuka odpowiedzi na pytanie o istotę ludzkiej natury z punktu widze-

nia funkcjonowania ludzkiego umysłu, czego wyrazem jest relacja między myśleniem a działaniem. Flis zwraca uwagę na rolę języka jako czynnika dekonstrukcji rozumu, o czym świadczy wielość prawd i fałszów, co doprowadziło do pojawienia się postmodernizmu. Autorka uważa, że psychologia potrzebuje koncepcji ludzkiej natury, aby „móc interpretować mózg zobrazowany”, czyli odczytywać sens świata skonstruowanego w świadomości.

Artykuł *Troska o siebie a rozwój człowieka*, przygotowany przez filozofa **Marka Drwięgę**, dotyczy idei troski o siebie rozumianej jako postawa wobec siebie i świata, wyrażająca się w formowaniu, modyfikowaniu, oczyszczaniu siebie. Idea ta była różnie pojmowana w poszczególnych okresach historycznych. Autor śledzi przemiany tej idei od czasów starożytności, kiedy to troska o siebie przejawiała się w zdobywaniu wykształcenia, poprzez początek nowej ery, kiedy była rozumiana jako sztuka życia, aż po myśl chrześcijańską, gdy dotyczy zarówno formowania, jak i korygowania. Autor zwraca także uwagę na zainteresowanie tą problematyką w drugiej połowie XX wieku oraz zaznacza, że współcześnie obserwuje się przerost obiektywnej strony troski o siebie, a zapomina się o formowaniu siebie. Autor zaznacza, że troska o siebie wiąże się z budowaniem tożsamości, do czego potrzebny jest drugi człowiek jako wzór zachowania, kompetencji, tradycji i wiedzy.

**Andrzej Łukasik** w artykule *Psychologiczne i społeczne konsekwencje ewolucyjnego konfliktu rodzice–potomstwo* pokazuje, jak procesy ewolucyjne doprowadziły do powstania zachowań zapewniających zwiększenie dostosowania, takich jak opieka nad potomstwem. Autor zwraca uwagę na szczególne zjawisko w relacji rodzice–potomstwo, a mianowicie konflikt pokoleniowy. Jest on związany z obciążeniem rodziców inwestowaniem w potomstwo (energii, czasu) i ogromnym zapotrzebowaniem na uzyskiwanie dóbr przez potomstwo. Skutkiem tego konfliktu jest dzieciobójstwo, co autor opisuje na przykładach z życia zwierząt i ludzi.

**Grażyna Mendeka** w artykule *Aktywność własna jako czynnik rozwoju wybitnych twórców* stwierdza, że zarówno elitarna, jak i egalitarna twórczość ma znaczenie dla twórcy: zaspokaja potrzebę hubrystyczną, pozwala tworzyć siebie i poznawać istotę świata. Elitarna twórczość ma także wartość społeczną, ukazując innym sens świata. Autorka stara się pokazać, że to aktywność własna przejawiająca się w samodzielny wyborze drogi twórczej, doskonaleniu własnych kompetencji pozwala twórcom tworzyć. Tezę tę popiera przykładami z różnych dziedzin: literatury, tańca, malarstwa, muzyki. Twórców cechuje samodzielne zdobywanie wiedzy, zaufanie do własnych kompetencji, poczucie autonomii i nonkonformizm.

**Ewa Nowińska**, prawnik, w artykule *Reklama dziecięca w świetle prawa* zwraca uwagę, że reklama stanowi narzędzie kreowania potrzeb, wyznaczania stylu życia, proponowania wzorców osobowych. Ważną grupę odbiorców reklamy stanowią dzieci. Autorka wskazuje na negatywne wzorce zawarte w reklamach adresowanych do dzieci. Fakt ten spowodował opracowanie barier prawnych. Nowińska omawia akty prawne, które mają chronić dzieci przed negatywnym oddziaływaniem reklam. Wśród nich znajduje się Kodeks Etyki Reklamy opracowany przez reklamodawców i twórców reklam. Nowińska pokazuje także, jak ważna jest współpraca prawnika i psychologa przy stwierdzaniu, co i dla kogo może stanowić zagrożenie. Odrębnym problemem jest sam udział dzieci w reklamie.

Kolejne dwa artykuły dotyczą badań psychologicznych nad okresem późnej dorosłości. **Krzysztof Jodzio** w artykule *Neuropsychologia jesieni życia* łączy idee wyrażane przez psychologów z wynikami badań prowadzonych w ramach neuronauki (*neuroscience*). Autor omawiając procesy zachodzące w starzejącym się mózgu, opisuje różnice interindywidualne i intraindywidualne. I tak, jedne osoby mogą zachować sprawność umysłową przy ewidentnych zanikach mózgowych, a u innych osób, u których wyniki badania mózgu są zbliżone do normy, może występować proces otępienny. Zjawiska te tłumaczą hipotezy o rezerwie mózgowej i rezerwie poznawczej. Uważa się, że inteligencja i wykształcenie stanowią szansę wyzdrowienia i określają ryzyko zachorowania.

**Tomasz Frąckowiak** w artykule *Poczucie jakości życia osób długowiecznych* przedstawia przegląd badań nad tym problemem i na tym tle opisuje wyniki własnych badań na osobami w wieku sędziwym (> 90. r.ż.), zestawiając je z wynikami osób z dwóch poprzednich okresów rozwojowych: wieku późnego starzenia się (75.–89. r.ż.) i wieku wczesnego starzenia się (60.–74. r.ż.). Badania nad polskimi stulatkami przyniosły potwierdzenie wyników uzyskiwanych przez badaczy w różnych częściach świata. Osoby długowieczne cechuje dobre zdrowie, wysoki stopień sprawności fizycznej, zadowolenie z relacji społecznych, pozytywna postawa wobec życia oraz stopniowe przystosowywanie się do ograniczeń.

Zaprezentowane w niniejszym numerze artykuły stanowią odbicie wielu tendencji zaznaczających się we współczesnej nauce. Nauki humanistyczne wskazują na ważne problemy dotyczące życia człowieka we współczesnym świecie, ale także dostrzega się potrzebę współdziałania z naukami ścisłymi i uwzględnienia odkryć tych nauk w wyjaśnianiu ludzkich zachowań.

## PRZYPISY

<sup>1</sup> Termin „stająca się dorosłość” (*emerging adulthood*) został wprowadzony przez J.J. Arnetta (2004).

<sup>2</sup> Karel Čapek, czeski pisarz, 1890–1938.

## BIBLIOGRAFIA

- Arnett J.J. (2004), *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties*. New York: Oxford University Press.
- Attali J. (2002), *Słownik XXI wieku*. Wrocław: Wydawnictwo Dolnośląskie.
- Brockman J. (red.) (1996), *Trzecia kultura*. Warszawa: Wydawnictwo CIS.
- Brockman J. (red.) (2005), *Nowy renesans*. Warszawa: Wydawnictwo CIS.
- Csikszentmihalyi M. (2005), Epilog: Wokół nowego renesansu [w:] J. Brockman (red.), *Nowy renesans*. Warszawa: Wydawnictwo CIS.
- Čapek K. (1984), *Aformizmy*. Warszawa: PJW.
- Kielar-Turska M. (1997), Orientacja dorosłych w rozwoju dziecka (9–20) [w:] W. Pilecka, M. Kliś (red.), *Funkcje psychologii w dobie przemian społeczno-kulturowych w Polsce*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP.
- Kupisiewicz C., Kupisiewicz M. (2009), *Słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Mead M. (1978), *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*. Warszawa: PWN.
- Minsky M. (1996), Myślące maszyny [w:] J. Brockman (red.), *Trzecia kultura*. Warszawa: Wydawnictwo CIS.
- Parsons T. (1969), Klasa szkolna jako system społeczny [w:] *Struktura społeczna a osobowość*, 171–201. Warszawa: PWE.
- Piaget J. (1977), *Dokąd zmierza edukacja*. Warszawa: PWN.
- Reber A.S. (2000), *Słownik psychologii*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Snow C.P. (1999), *Dwie kultury*. Warszawa: Prószyński i Ska.