

Psychologia Rozwojowa

Psychologia Rozwojowa

Redaktor naukowy

Editor-in-chief

Maria Kielar-Turska

Sekretarz redakcji

Editorial secretary

Małgorzata Stępień-Nycz

Komitet redakcyjny

Associate editors

Dorota Czyżowska

Michał Grygielski

Joanna Kossewska

Dorota Kubicka

Rada redakcyjna

Editorial advisory board

Michael D. Berzonsky (SUNY at Cortland, USA)

Marta Bogdanowicz (UG Gdańsk)

Barbara Bokus (UW Warszawa)

Jerzy Brzeziński (UAM Poznań)

Maria Czerwińska-Jasiewicz (UW Warszawa)

Adam Frączek (APS Warszawa)

Barbara Harwas-Napierała (UAM Poznań)

Maria Jagodzińska (UW Warszawa)

Luciano L'Abate (Georgia State University, USA)

Maria Ledzińska (UW Warszawa)

Hanna Liberska (UAM Poznań)

Irena Obuchowska (UAM Poznań)

Milon Potmesil (Univerzita Palackého v Olomouci, Czechy)

Maria Straś-Romanowska (UWr Wrocław)

Marcin Szczerbiński (University College Cork, Irlandia)

Małgorzata Toeplitz-Winiewska (PTP)

Janusz Trempała (UKW Bydgoszcz)

Czesław Walesa (KUL Lublin)

Magdalena Wojcieszak (IE School of Communication, IE University, Hiszpania)

Redaktor statystyczny

Statistical reviewer

Jerzy Marzec (UE, Kraków)

Redaktor zeszytu

Editor of the issue

Maria Kielar-Turska

Adres redakcji

Editorial office

31-120 Kraków, al. Mickiewicza 3

sekcja@apple.phils.uj.edu.pl

Nakład 200 egz.

Print run: 200 copies

Psychologia Rozwojowa

tom 17 nr 1 rok 2012

Czasopismo wydawane dzięki dotacji Sekcji Psychologii Rozwojowej PTP



REDAKTOR PROWADZĄCY
Dorota Węgierska

OPRACOWANIE REDAKCYJNE
Joanna Myśliwiec

KOREKTA
Katarzyna Jagiela

SKŁAD I ŁAMANIE
Katarzyna Mróz-Jaskuła

© Copyright by Uniwersytet Jagielloński
Wydanie I, Kraków 2012
All rights reserved

Niniejszy utwór ani żaden jego fragment nie może być reprodukowany, przetwarzany i rozpowszechniany w jakikolwiek sposób za pomocą urządzeń elektronicznych, mechanicznych, kopiujących, nagrywających i innych oraz nie może być przechowywany w żadnym systemie informatycznym bez uprzedniej pisemnej zgody Wydawcy.

ISBN 978-83-233-3069-1
ISSN 1895-6297

Pierwotną wersją czasopisma jest wersja *online* publikowana w Internecie.



www.wuj.pl

Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego
Redakcja: ul. Michałowskiego 9/2, 31-126 Kraków
tel. 12-631-18-81, tel./fax 12-631-18-83
Dystrybucja: tel. 12-631-01-97, tel./fax 12-631-01-98
tel. kom. 506-006-674, e-mail: sprzedaz@wuj.pl
Konto: PEKAO SA, nr 80 1240 4722 1111 0000 4856 3325

SPIS TREŚCI

Wiedza o rozwoju w poznawaniu człowieka. Wprowadzenie Maria KIELAR-TURSKA	9
I. ARTYKUŁY TEORETYCZNE I PRZEGLĄDOWE	
Psychologia rozwoju jako nauka o genezie życia psychicznego: przełomowe dokonania i kierunki przyszłych badań Janusz TREMPAŁA	17
Czy psychologia potrzebuje koncepcji ludzkiej natury? Maria FLIS	31
Troska o siebie a rozwój człowieka Marek DRWIĘGA	39
Psychologiczne i społeczne konsekwencje ewolucyjnego konfliktu rodzice–potomstwo Andrzej ŁUKASIK	49
Aktywność własna jako czynnik rozwoju wybitnych twórców Grażyna MENDECKA	65
Reklama dziecięca w świetle prawa Ewa NOWIŃSKA	77
Neuropsychologia jesieni życia Krzysztof JODZIO	85
II. RAPORTY Z BADAŃ	
Poczucie jakości życia osób długowiecznych Tomasz FRĄCKOWIAK	101
III. RECENZJE I SPRAWOZDANIA	
Recenzja: Sokol B.W., Müller U., Carpendale J.I.M., Young A.R., Iarocci G. (red.) (2010), <i>Self and Social Regulation. Social Interaction and the Development of Social Understanding and Executive Functions</i> . Oxford: Oxford University Press Magdalena KOSNO	117

Recenzja: Dryll E., Cierpka A. (2011), <i>Psychologia narracyjna. Tożsamość, dialogowość, pogranicza</i> . Warszawa: Wydawnictwo Eneteia	
Kamil JEZIEŃSKI	123
Sprawozdanie z Międzynarodowego Sympozjum <i>Vocational counselling in the context of education practice in Poland</i>	
Joanna KOSSEWSKA	127

CONTENTS

Knowledge about development in knowing of the human. Introduction Maria KIELAR-TURSKA	9
I. ARTICLES	
Developmental psychology as a science of psychic life genesis: crucial achievements and future research Janusz TREMPAŁA	17
Does psychology require a concept human nature? Maria FLIS	31
Care of the self and human development Marek DRWIĘGA	39
Psychological and social consequences of evolutionary parent–offspring conflict Andrzej ŁUKASIK	49
Individual activity as a factor in the development of outstanding creator Grażyna MENDECKA	65
Children advertising Ewa NOWIŃSKA	77
Neuropsychology of later life Krzysztof JODZIO	85
II. RESEARCH REPORTS	
The sense of the quality of life for long-lived people Tomasz FRĄCKOWIAK	101
III. REVIEWS AND COMMENTARIES	
Sokol B.W., Müller U., Carpendale J.I.M., Young A.R., Iarocci G. (eds) (2010), <i>Self and Social Regulation. Social Interaction and the Development of Social Understanding and Executive Functions</i> . Oxford: Oxford University Press Magdalena KOSNO	117

Dryll E., Cierpka A. (2011), <i>Psychologia narracyjna. Tożsamość, dialogowość, pogranicza</i> . Warszawa: Wydawnictwo Eneteia	
Kamil JEZIERSKI	123
International Symposium: <i>Vocational counselling in the context of education practice in Poland</i>	
Joanna KOSSEWSKA	127

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 niepozabawione 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, tajemników 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”¹, 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 Čapek², „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

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

² 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.

I. ARTYKUŁY TEORETYCZNE
I PRZEGLĄDOWE

JANUSZ TREMPAŁA

Instytut Psychologii, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz
Institute of Psychology, Kazimierz Wielki University, Bydgoszcz

Psychologia rozwoju jako nauka o genezie życia psychicznego: przełomowe dokonania i kierunki przyszłych badań¹

Developmental psychology as a science of psychic life genesis: crucial achievements and future research

Summary. In the paper a state of art in contemporary psychology of human development is presented. Considerations are concentrated on two issues: the nature and mechanisms of developmental changes. Regarding the nature, we show a shift in research from a study on stable and universal changes to not regular and unique changes. Regarding the developmental mechanism, we try to describe a shift from research concentrated on reactivity to research on own activity of individual in relation with environments. The main thesis of the paper is statement, that psychology of development belongs to the sciences of life, and according to it, should to search for specific rules of change in human functioning and development. The holistic-interactive, functional and relative approaches are indicated as a most effective in this kind of studies.

Słowa kluczowe: adaptacja, interakcja, mechanizm zmian, natura zmian, rozwój

Key words: adaptation, development nature of change, interaction, mechanism of changes

WPROWADZENIE

W dyskusji o dokonaniach psychologii rozwoju w mijającym wówczas XX wieku wskazałem na dwa przełomy (Trempała, 2001a; 2001b). Pierwszy z nich wiązałem z przesunięciem zainteresowania badaczy dążących do zrozumienia natury zmian rozwojowych z tego, co jest **stałe i uniwersalne**, na to, co jest **zmienne i plastyczne** oraz **wyjątkowe**. Drugi przełom kojarzyłem z przesunięciem akcentu w rozumieniu mechanizmu rozwoju z badań nad **reaktywnością** jednostki w kie-

runku badań nad jej **aktywnością własną**, jaką podejmuje ona w interakcjach z otoczeniem. O ile dostrzeżenie plastyczności i wyjątkowości zmian rozwojowych wiązało się z wykroczeniem badaczy rozwoju poza jednowymiarowe i jednokierunkowe modele przebiegu zmian klasycznej psychologii rozwoju dzieci i młodzieży, o tyle idea aktywności własnej podmiotu wyrosła z dostrzeżenia przez nich wielowymiarowej, systemowej organizacji świata i dynamicznych powiązań pomiędzy różnymi elementami całości, której człowiek jest częścią.

Nadal uważam, że te dwa przesunięcia w badaniu natury i mechanizmu zmiany rozwojowej uogólniają najważniejsze odkrycia psychologii rozwoju człowieka w XX wieku: w pierwszym przypadku „odchylenia standardowe” od tendencji przeciętnych, na których koncentrowano dotąd uwagę, nie jest wyłącznie szumem informacyjnym, którego natury nie warto badać; w drugim jednostka w aktywnych interakcjach z otoczeniem uczestniczy w kształtowaniu siebie oraz we własnym rozwoju.

W prezentowanym opracowaniu postaram się rozwinąć nakreśloną wówczas analizę dokonań współczesnej psychologii rozwoju z punktu widzenia konsekwencji wspomnianych przesunięć dla badań nad rozwojem psychicznym w obszarze pytań o naturę i mechanizm zmiany rozwojowej, a także implikacji metodologicznych, które zarysowują się coraz wyraźniej w głównym nurcie współczesnych badań empirycznych nad rozwojem psychicznym człowieka. Skoncentruję uwagę na kilku kwestiach, które – moim zdaniem – mają decydujące znaczenie w dalszej ewolucji dyscypliny i które mogą się okazać ważne dla nauk o życiu, do których psychologia rozwoju należy².

CO SIĘ ZMieniŁO W BADANIACH NAD NATURĄ ZMIAN ROZWOJOWYCH?

Przesunięcie uwagi w badaniach nad naturą rozwoju z tego, co uniwersalne i trwałe, na to, co wyjątkowe i zmienne, doprowadziło we współczesnej psychologii rozwoju do: (1) poszerzenia przedmiotu badań, (2) przeformułowania koncepcji rozwoju i nadania terminowi „rozwój” nowego znaczenia oraz (3) prób integrowania wiedzy o rozwoju w ramach relacyjnej koncepcji zmian rozwojowych.

Poszerzenie przedmiotu badań

Przez pewien czas wydawało mi się – i nie byłem w tym przekonaniu odosobniony – że psychologia dzieci i młodzieży oraz reaktywowa-

na pod koniec XX wieku psychologia rozwoju człowieka w ciągu życia (*life span developmental psychology*) to dwie różne psychologie rozwoju. Z czasem – między innymi pod wpływem publikacji M. Przetacznik-Gierowskiej (1993) – doszedłem do wniosku, że są to tylko dwa różne podejścia w badaniach tego samego zjawiska. W obu tych psychologiach rozwoju przedmiot badań jest bowiem ten sam, tj. geneza życia psychicznego. Wyniki badań nad zmianami w ciągu całego ludzkiego życia poszerzyły jednak przedmiot badań tej subdyscypliny. Uświadomiliśmy sobie dwie sprawy: (1) że rozwój psychiczny nie kończy się w adolescencji, że jakościowo nowe postaci życia psychicznego pojawiają się nawet w późszym wieku, ale także (2) iż musimy wyjść poza wymiar ontogenezy w zrozumieniu tego zjawiska.

W konsekwencji pojawił się postulat Ogólnego Modelu Rozwoju (OMR). Najistotniejsze w tym zakresie było odkrycie przez K.W. Schaie (1965) nakładania się efektów wieku życia i różnic międzygeneracyjnych w pomiarze poprzecznym rozwoju intelektualnego³. Nie bez znaczenia był również wkład teoretyczny Gouleta i Baltesa (1970) w uzasadnieniu tego modelu. Podstawowa idea OMR głosi, że dążąc do uogólnienia wiedzy o genezie życia psychicznego, **nauki o rozwoju** muszą opisać i wyjaśnić zmiany/różnice wewnątrz- i międzyosobnicze, jakie dokonują się w indywidualnej historii całego życia organizmu, od poczęcia do śmierci (ontogeneza), w historii rozwoju gatunku, w różnych kulturach (antropogeneza), ale także w historii rozwoju gatunków, w ewolucji (filogeneza). Te trzy perspektywy genetyczne zjawisk psychicznych leżą u podstaw wyróżnianych współcześnie trzech głównych działów psychologii rozwoju (ontop-, antro- i filogenetycznej).

Wyniki badań empirycznych w ramach tak poszerzonego przedmiotu badań (w tym interdyscyplinarnych) doprowadziły do czasami zaskakujących stwierdzeń i dyskusji nad klasyczną koncepcją rozwoju, wskazując na konieczność jej przeformułowania.

Przeformułowanie klasycznej koncepcji rozwoju

Od początku badań nad tym zjawiskiem uwagę koncentrowano na filozoficznym ujęciu rozwoju i dwóch podstawowych znaczeniach tego terminu. W pierwszym z nich rozwój pojmowany jest jako **wzrost** czynności, funkcji czy procesów, od ich postaci niższych do wyższych, od mniej do bardziej złożonych albo od mniej do bardziej doskonałych. W drugim znaczeniu rozwój pojmowany jest jako **zmiana** w długotrwałym procesie ukierunkowanego różnicowania się czynności, funkcji czy procesów psychicznych. Większość badaczy reprezentujących tradycyjną psychologię rozwojową traktuje te dwa znaczenia jako uzupełniające się. Przyjmując, że rozwój charakteryzują zmiany wyrażające wzrost, równocześnie nadają oni pojęciu „rozwój” konotację teleologiczną, tzn. rozwój wiąże z postępem jako procesem zmian progresywnych, zmierzających w kierunku konkretnych celów czy punktów końcowych (*end-points*), wartościowanych zwykle pozytywnie. W tym tradycyjnym ujęciu określenie pewnych punktów końcowych, do których zmierzają zmiany (np. stany właściwe dla dorosłych lub idealne z teoretycznego punktu widzenia), traktuje się jako konieczność, w przekonaniu że ich brak uniemożliwia ocenę rozwoju.

Utożsamienie rozwoju z postępem i jednokierunkowym procesem zmian progresywnych zostało upowszechnione we wpływo- wych podręcznikach do tego stopnia, że mówienie o rozwoju w kategoriach innych niż przechodzenie od tego, co gorsze, do tego, co lepsze, wywołuje jeszcze dziś zdziwienie nie tylko wśród studentów rozpoczynających kurs z psychologii rozwoju człowieka.

Można wskazać trzy źródła przesłanek podważających obraz rozwoju jako monolitycznego, jednokierunkowego procesu wzrostu, które uświadamiają konieczność przeformułowania klasycznej koncepcji rozwoju.

- 1) Refleksja teoretyczno-metodologiczna. Zwrócono uwagę na to, że teleologizm miesza opisowe aspekty zjawiska rozwoju z jego wartościowaniem,

uzależnionym od przyjmowanych arbitralnie założeń na temat wartości obserwowanych zmian w funkcjonowaniu jednostki (zob. Zamiara, 1988; Tyszkowa, 1988; 1996). Ta sama zmiana w zachowaniu może mieć bowiem różną „wartość rozwojową” i różnie może być interpretowana, w zależności od ogólnie przyjmowanych przez badacza założeń na temat standardu rozwojowego. Zwykle są nimi jakieś stany idealne, optymalne czy normatywne, traktowane jako cele, którym są podporządkowane jakościowe przekształcenia. W takim ujęciu pojęcie rozwoju wydaje się zbyt wieloznaczne.

- 2) Badania mikrogenetyczne nad procesem powstawania zmiany. Badania te pokazują, że rozwojowe „przejścia” w wyłanianiu się zmian stadialnych nie są nagłe (Flavell, 1971), pojawiają się chwilowe ubytki i rozpad ukształtowanych czynności oraz spadki poziomu wykonania nowo nabytych aktywności (np. w uczeniu się chodzenia, Gesell, 1946; nabywaniu nowych słów, Gershkoff-Stowe, Smith, 1997). Ponadto pojawiają różnice międzyosobnicze (np. w częstości stosowania dostępnych sposobów sięgania po przedmiot, Corbetta, Thelen, 1999; strategii myślenia, Siegler, 2006; w rozumieniu stanów umysłu, Białecka-Pikul, 2007). Tych zmian nie można wyjaśnić w ramach dwóch dominujących w literaturze przedmiotu, klasycznych modeli rozwoju, tj. modeli stadialnych i/lub narastania czy kumulowania się zmian rozwojowych.
- 3) Badania nad długotrwałymi zmianami w ciągu życia. Badania te dowodzą, że w rozwoju ludzi można zaobserwować różnorodność trajektorii oraz mechanizmów zmiany lub ciągłości w funkcjonowaniu człowieka. W opisie tego zjawiska Baltes (1987) zaproponował dwa powiązane z sobą terminy: wielowymiarowość i wielokierunkowość.

Nadały one nowe znaczenie terminowi „rozwój”.

Termin „**wielowymiarowość**” mówi o tym, że różne aspekty zachowania (np. różne składniki pamięci czy emocji) mogą wykazywać różną dynamikę i różny przebieg zmian rozwojowych, ze względu na specyficzny mechanizm, leżący u podstaw rozwoju w danej dziedzinie (**specyficzność dziedziny**).

Termin „**wielokierunkowość**” stosowany jest zwykle, aby podkreślić, że w każdym punkcie ontogenezy zachodzą w różnych wymiarach rozwoju różnie ukierunkowane zmiany, zarówno progresywne, jak i regresywne, że można zaobserwować ubytki nawet we wczesnym dzieciństwie (np. w zakresie odruchów bezwarunkowych czy wrażliwości w rozpoznawaniu cech języków innych niż etniczny, kultury, w której dziecko się urodziło), ale także nowość lub poprawę w wielu funkcjach u osób starzejących się (np. jakościowo nowe strategie pozwalające zachować zdolność do zapamiętywania czy wzrost doświadczenia utożsamianego z inteligencją pragmatyczną, mądrością, zob. Straś-Romanowska, 2011; Zajac-Lamparska, 2011).

Uogólniając te tendencje, dowiedziono, że cechą zmian rozwojowych, obserwowanych nawet w późnej dorosłości, jest **plastyczność**. „Zasypano” tym samym lukę pomiędzy psychologią dziecka i psychologią człowieka starzejącego się.

W tych trzech nurtach dyskusji pojawiła się wątpliwość w sens stosowania terminu „rozwój” i pokusa zastąpienia go terminem „zmiana”. W polskim piśmiennictwie tę wątpliwość – moim zdaniem – najdobitniej wyraził Piotr Oleś, pisząc, że „łatwiej jest skupić się na zmianach, nie przesądzając o ich charakterze, niż analizować je pod kątem procesów rozwojowych” (2003, s. 77). Przychyłam się do poglądu, że źle zdefiniowane pojęcie rozwoju jest zbędne w badaniach nad zachowaniem człowieka.

Nowe znaczenie pojęcia „rozwój”

W konsekwencji tych wątpliwości wznowiono dyskusję nad pojęciem rozwoju. W głównym nurcie badań nad rozwojem doszło jednocześnie do uzgodnienia, że pojęcie rozwoju ma wartość heurystyczną. Zaczyna dominować pogląd, że główną kategorią badań w naukach o rozwoju jest zmiana, którą ogólnie ujmuje się jako różnicę w stanie danego zjawiska lub w organizacji struktury psychicznej i zachowania, jaką z czasem obserwujemy. Zwrócono tym samym uwagę na fakt, że obok pojęcia zmiany istotną kategorią analizy zmian rozwojowych jest czas: nie sposób bowiem badać dynamiczności czy procesu „poza” czasem.

Badacze są coraz bardziej zgodni co do tego, że w najbardziej ogólnym ujęciu rozwój oznacza proces systematycznych zmian w zachowaniu, które występują w ciągu życia. Przedmiotem badania czynią zmiany (różnice) zarówno wewnątrzsobnicze (zachodzące w jednostce), jak i międzyosobnicze (w relacjach między jednostkami), dające się zaobserwować bezpośrednio w danym odcinku czasu. Taki sposób pojmowania rozwoju ma zagwarantować większą obiektywność w opisie zjawiska rozwoju i jego analizie oraz doprowadzić do wykrycia praw leżących u podstaw genezy życia psychicznego. W takim ujęciu psychologia rozwoju człowieka, jako jedna z nauk o życiu, staje się coraz bardziej psychologią zmian związanych z wiekiem życia (inaczej można powiedzieć, że staje się bardziej psychologią historii życia psychicznego w ogóle niż psychologią wzrostu).

Przeciwnie, wydaje się, że współcześnie kategoria wzrostu jest coraz częściej włączana w zakres pojęcia „rozwój” jako procesu różnych zmian (długo- i krótkoterminowych, progresywnych i regresywnych) powiązanych z sobą funkcjonalnie z punktu widzenia adaptacji danej jednostki. W pojmowaniu rozwoju zrezygnowano więc z teleologicznych konotacji. W tym ujęciu celami rozwoju są nie tyle zakładane przez badacza standardy, do których rozwój „powinien” zmierzać, ile raczej przyszłe adaptacje, które nie dają się łatwo przewidzieć.

Poszukiwanie metateorii rozwoju

Uświadomienie sobie, że w psychologii rozwojowej bada się zmiany o różnym charakterze (naturze) w różny sposób, w różnych sytuacjach i w różnym czasie, doprowadziło pod koniec XX wieku do kryzysu teoretycznego, który trwa, a nawet się pogłębia. Dotychczas nie zintegrowano wiedzy o rozwoju w ramach jednej, ogólnej i wyczerpującej teorii.

Brak metateorii jest widoczny przede wszystkim wtedy, gdy chcemy zintegrować wyniki badań mikrogenetycznych (nad mikroprocesami) z wynikami badań nad dłuższymi trajektoriami zmian (nad makroprocesami), na przykład gdy analizujemy modele przebiegu zmian rozwojowych wynikające z badań nad zmianami krótko- i długotrwałymi.

Na trudność tę wskazywał ponad 60 lat temu Kurt Lewin (1936; 1946). Zauważył, że badania nad zmianami w organizacji zachowania są prowadzone w psychologii na dwóch różnych poziomach: mikro- i makroskopowym. Poziomy te różnią: ramy czasowe, rozmiar badanego zachowania i charakter sytuacji (zob. tab. 1).

Na podstawie tego rozróżnienia niektórzy badacze mówią o mikro- i makrorozwoju (np. Fischer, Bidell, 2006). Mikro- i makroprocesy są powiązane i współzależne, analogicznie do rzeczywistości fizycznej dwóch światów opisywanych przez mikro- i makrofizykę. Żaden z tych procesów nie może istnieć bez drugiego, ale nie może być zredukowany jeden do drugiego. Nie jest więc tak, jak sugerował to Werner (1957), uznawany za twórcę metody

mikrogenetycznej, że krótkoterminowe zmiany są miniaturą zmian długoterminowych oraz że u ich podstaw leżą te same procesy i takie same zasady powstawania zmian.

Próby zbliżenia obu nurtów badań, zarówno na gruncie teoretycznym, jak i metodologicznym, jak do tej pory nie są pomyślnie. W obu nurtach są stosowane różne metody gromadzenia danych, a na ich podstawie są formułowane różne twierdzenia i tworzone bardziej lub mniej wąskie teorie. W konsekwencji zdarza się, że dwóch badaczy dyskutuje na ten sam temat, kompletnie się nie rozumiejąc. W naszych dyskusjach często nie zdajemy sobie nawet sprawy z różnic charakteryzujących podejście mikro- i makroskopowe w opisie i wyjaśnianiu zmian w funkcjonowaniu i rozwoju psychicznym człowieka.

W dążeniu do uogólniającej teorii rozwoju coraz częściej jest proponowane podejście relacyjne. Do najbardziej obiecujących w tym zakresie należy zaliczyć – moim zdaniem – propozycję Overtona (2003; 2006). Jego koncepcja całościowej zmiany rozwojowej (wymiarów aktywności i typów zmian) pokazuje, że przedmiotem badań rozwojowych powinny być wszystkie, pozostające z sobą w określonych relacjach, rodzaje zmian wariacyjnych i transformacyjnych, ilościowe i jakościowe, ukierunkowane i nieukierunkowane, ciągłe/liniowe oraz nieciągłe/nieliniowe. W całościowym ujęciu koncepcja ta likwiduje większość klasycznych kontrowersji dotyczących natury rozwoju psychicznego, które bezproduktywnie do tej pory zajmowały naszą uwagę.

Tabela 1. Różnice pomiędzy poziomem mikro- i makroskopowym

	Poziom mikroskopowy	Poziom makroskopowy
Ramy czasowe	Badamy zmiany krótkotrwałe (w ms, s., min, godz.)	Badamy zmiany długotrwałe (w okresach tygodni, miesięcy, lat)
Rozmiar zachowania	Elementarne reakcje i czynności (RT, ruch gałek, dyskryminacja sylaby itp.)	Złożone formy aktywności (rozumienie, uczenie się, kariery, drogi życia itp.)
Charakter sytuacji	Dobrze określona sytuacja bezpośrednia (eksperymentalna)	Warunki naturalne, sytuacja życiowa lub sytuacja „w ogóle”

Podejście relacyjne pojawia się także w polskiej literaturze przedmiotu. Jest ono wskazywane w węższym lub szerszym zakresie w różnych wątkach dyskusji nad zmianami rozwojowymi, na przykład w rozważaniach na temat wnioskowania o rozwoju w zależności od przyjmowanych założeń (Tyszkowa, 1996; Brzezińska, 2000), o względności zmian w ramach temporalnego modelu rozwoju (Trempała, 2000; 2004a; 2004b). Zarysowuje się ono także w ostatnio opublikowanej koncepcji rozwoju osobowości ludzi dorosłych Oleśia (2011).

CO SIĘ ZMIENIŁO W BADANIACH NAD MECHANIZMAMI ZMIAN ROZWOJOWYCH?

Przesunięcie akcentu w zrozumieniu mechanizmu rozwoju z badań nad **reaktywnością** jednostki w kierunku badań nad jej **aktywnością własną** doprowadziło do trzech głównych ustaleń: (1) człowiek stale się zmienia w stale zmieniającym się środowisku; (2) interakcje mają funkcjonalny i dynamiczny charakter; (3) problem interakcji pomiędzy genami i środowiskami rozwoju w obecnej postaci nie jest konkluzyny.

Człowiek stale się zmienia w stale zmieniającym się środowisku

Badania nad aktywnością własną wyrosły z założeń systemowych i doprowadziły do ważnego stwierdzenia, że człowiek stale się zmienia w stale zmieniającym się świecie (Lerner, Hultsch, 1983)⁴. Założenie to spowodowało nową dyskusję na temat zmienności środowiskowej w funkcjonowaniu i rozwoju człowieka. W dyskusji tej są podkreślane trzy sprawy.

Po pierwsze, mimo że czynnikiem zewnętrznym jest przypisywana ważna rola w kształtowaniu się ludzkiego zachowania, to jednak terminologia, którą posługujemy się w psychologicznych analizach środowiska, jest uboga i nie zawsze jasno zdefiniowana. Wydaje się, że w badaniach psychologicznych

zbyt małą wagę przywiązuje się do tego, co jest dosyć dowolnie określane jako środowisko, otoczenie, sytuacja czy kontekst (czasami te terminy są stosowane wymiennie).

Po drugie, mimo że trudno wyobrazić sobie czyjeś życie i rozwój w środowisku, którego właściwości (fizyczne, społeczne czy psychologiczne) są stałe, to jednak zaniedbano w psychologii rozwojowej badania nad zmiennością środowiska, którą charakteryzuje nie mniejsza dynamika zmian niż w funkcjonowaniu jednostki oraz w rozwoju struktur i procesów psychicznych.

Brak szerszego zainteresowania różnorodnością i dynamiką zmian w środowisku został prawdopodobnie spowodowany trzema rozpowszechnionymi wśród psychologów przekonaniami: (1) przekonaniem o **uniwersalnym** i względnie **stałym** charakterze położenia ludzi w określonym wieku (które w badaniach różnicuje się zwykle w bardzo ogólnych kategoriach zmiennych socjokulturowych, np. płeć, miejsce zamieszkania, struktura rodziny, wykształcenie rodziców itp.); (2) przekonaniem o **instytucjonalizacji cyklu życia** społecznego (Kohli, Meyer, 1986) i o stałych wzorach zmian w zachowaniu ludzi wraz z ich wiekiem, związanych z normatywnymi wydarzeniami, takimi jak pójście do szkoły, podjęcie pracy, założenie rodziny czy przejście na emeryturę (Baltes, 1987); (3) przekonaniem o tym, że dla indywidualnego rozwoju empirycznie ważne są tylko **zdarzenia znaczące**, takie jak wojny, kryzysy (Elder, 1974), lub losowe zdarzenia krytyczne, na które nie mamy wpływu – wypadki czy choroby (Powell, 1983).

Okazuje się, że przekonania te są błędne, bowiem: (1) badania demograficzne i socjologiczne pokazują, że położenie życiowe ludzi, w tym kontekst rozwojowy, zwany przez Bronfenbrennera (1981) prymarnym (obejmujący np. strukturę rodziny czy jej zasoby finansowe), zmienia się wielokrotnie w ich życiu, nawet w krótkich okresach, mimo iż nie występowały w nich wojny, kryzysy ekonomiczne czy społeczne (Shanahan, Sulloway, Hofer, 2000); (2) wielu badaczy wskazuje współcześnie na rozregulowanie cyklu życia, które przejawia się głównie we wzroście liczby nienor-

matywnych zdarzeń życiowych (np. separacja, rozwód, utrata pracy, cykliczność w zatrudnieniu itp.) oraz w zmianach zakresu wiekowego realizacji zadań rozwojowych (np. podejmowanie pracy przed ukończeniem edukacji, późniejszy wiek zawierania małżeństw, rodzenia dzieci, przyspieszone i/lub opóźniane emerytury itp.) (Wrosch, Freund, 2001; Liberska, 2004; Trempała, 2004a; 2004b); (3) badania nad krytycznymi zdarzeniami życiowymi przekonują, że dla istotnych zmian w ludzkim funkcjonowaniu ważniejsze niż wydarzenia znaczące (tzw. makrozdarzenia) są drobne, codziennie powtarzające się kłopotliwe zdarzenia życiowe (*hassles*), takie jak niepowodzenia w szkole, w pracy, kłótnie z żoną, korki uliczne itp. (DeLongis i in., 1982; Russell, Davey, 1993).

Trzecią sprawą podkreślaną w dyskusji nad zmiennością środowiskową jest stwierdzenie, że dane środowisko nie oddziałuje na jednostkę w sposób izolowany. Jednostka podejmuje aktywność w wielu środowiskach, które mogą tworzyć skorelowane całości czynników współwystępujących i działających interaktywnie w sposób dynamiczny. W takich przypadkach, zdaniem Eldera i Shanahana (2006), można mówić o interakcjach **środowisko–środowisko**, szczególnie gdy wpływ odległych sobie układów (*settings*), w jakich żyje i rozwija się jednostka, nie daje się wyjaśnić w sposób addytywny.

Podsumowując, modele rozwoju psychicznego powinny w szerszym zakresie, niż to czyniły dotychczas, opisywać i wyjaśniać, obok indywidualnej dynamiki zmian w strukturach psychicznych i zachowaniu, również dynamiczne wzory zmian w środowiskowych warunkach życia i rozwoju człowieka.

Dynamiczny charakter interakcji w systemie relacji osoba–otoczenie

Badania nad aktywnością własną, jaką jednostka podejmuje w interakcjach z otoczeniem, uprzytomniło badaczom, że zrozumienie mechanizmu rozwojowego komplikuje brak jasnej i konsekwentnie stosownej w psychologii definicji pojęcia „interakcja”.

Termin ten w najbardziej rozpowszechnionym znaczeniu opisuje współzależność dwóch różnych ciągów zdarzeń. Odrzucamy współcześnie **jednokierunkowe modele** interakcji, zakładające wpływ bezpośredni osoby na otoczenie i/lub odwrotnie. Najczęściej są spotykane klasyczne, **topologiczne modele** interakcji jako dwustronnej współzależności między osobą (P) a otoczeniem (E). Niestety, mimo deklaracji składanych przez wielu badaczy rozwoju interakcja w ramach tych modeli jest zwykle przez nich rozpatrywana zbyt mechanistycznie (addytywnie) w kategoriach sumowania się sił lub proporcji wkładu czynników osobowych i środowiskowych w zmienność badanego zachowania⁵. Coraz częściej jest jednak postulowany bardziej całościowy **model dynamicznej** interakcji między rozwijającą się osobą a zmieniającym się środowiskiem – jako dwoma złożonymi i otwartymi systemami, w ramach których zmiana na jednym poziomie jest związana ze zmianami na innych poziomach danego systemu oraz w systemie powiązań między nimi. W ramach tego modelu Gottlieb (2003) zaproponował ciekawą koncepcję rozwojowej przyczynowości jako koakcji, zgodnie z którą rozwój jest procesem wieloczynnikowej i wielokrotnej w czasie współdeterminacji.

W tym kontekście Magnusson i Stattin (2006) zwracają uwagę, że tradycyjne wyróżnianie zmiennych zależnych i niezależnych w badaniach nad rozwojem traci swój sens. Można dodać, że z tego też powodu uogólnienia prawidłowości wywiedzionych z klasycznych badań eksperymentalnych nie zawsze są uprawnione.

Problem „geny–środowisko” w obecnej postaci nie jest konkluzywny

Mimo że postulat holizmu w badaniach nad zachowaniem i rozwojem człowieka jest coraz częściej akceptowany, to uwaga badaczy jest zwykle koncentrowana na interakcjach „geny–środowisko”. Problem ten jest uznawany za decydujący w zrozumieniu mechanizmu rozwoju człowieka. Wyniki badań nad korelacjami pomiędzy określonymi odcinkami DNA i ce-

chami zachowania (uzależnienia, agresja, testowany poziom zdolności umysłowych itd.), a także wyniki badań poprzecznych nad zmianami wraz z wiekiem ludzi w wariacjach środowiskowej i genetycznej z lat 90., spowodowały, że niektórzy genetycy zachowania wpadli w euforię. Steven Pinker (2005) do największych odkryć psychologii XX wieku zaliczył stwierdzenie, że każde zachowanie jest dziedziczone i prawie ogłosił zwycięstwo doktryny „dziedziczenia” w dyskusji nad mechanizmami rozwoju człowieka. Judith Harris (2000) ogłosiła, że środowisko wspólne (rodzinne) ma znikomy wpływ na rozwój człowieka, odbierając rodzicom nadzieję na wychowanie swoich dzieci. Na szczęście wyniki badań publikowane w ostatniej dekadzie studzą tę euforię.

Po pierwsze, badania podłużne pokazują, że wzory zmian w wariacji środowiskowej i genetycznej, obserwowane w ciągu życia, są bardziej złożone, niż oczekiwano na podstawie wcześniej dostępnych wyników badań poprzecznych. Przykładowo, zespół badaczy skupionych wokół Programu Badań Podłużnych nad Szwedzkimi Bliźniętami (SATSA) dostarczył danych, które pokazują, że wbrew badaniom poprzecznym wkład genotypu w różnice indywidualne w późnej dorosłości wcale nie wzrasta, wręcz przeciwnie – po 70. roku życia można zaobserwować wzrost roli specyficznego doświadczenia (środowiska) (np. Reynolds i in., 2005). Na podstawie tego rodzaju badań coraz bardziej uprawomocnione wydaje się stanowisko, że wszystkie procesy genetyczne i środowiskowe są związane z wiekiem. Wszystkie działają razem i odpowiedzialnie możemy jedynie powiedzieć, że prawdopodobnie zmienia się ich znaczenie w różnym czasie historii życia jednostki.

Po drugie, coraz częściej uświadamiamy sobie ograniczenia i nieadekwatność paradygmatu badania bliźniąt w ocenie dynamiczności w genetyce zachowania. Paradygmat ten bowiem:

- 1) Nie kontroluje dobrze zmienności środowiskowej. Model poszukiwania podobieństw, który wydaje się właściwy w badaniu wpływu genów, nie może być stosowany do badania wpływu środowiska. Psychologowie rozwoju

dowodzą, że o ile geny rodzą „klony”, to o wpływie środowiska nie można wnioskować na podstawie podobieństwa cech pomiędzy rodzicami i dziećmi. Brak korelacji między rodzicami i dziećmi nie jest wystarczającym dowodem braku wpływu rodziny.

- 2) Nie radzi sobie dobrze z kontrolą zmienności w czasie. Prawa genetyki zachowania są dedukowane na podstawie zbyt statycznego modelu wnioskowania, który nie jest dostosowany do natury mechanizmu rozwojowego. Mechanizm ten jest o wiele bardziej złożony i dynamiczny, niż zakłada to model porównań rodzinnych (zob. także dyskusję w: Łoś, 2010).

Po trzecie, jeśli nawet niektórzy badacze, dążąc do uogólnień, w jakiś sposób uśredniają szacunki odziedziczalności z różnych badań, to wydaje się, że w swoich wnioskach przeceniają efekty genetyczne, skoro nie wyjaśniają one przeciętnie więcej niż 50% zmienności (zob. np. Pinker, 2005). Problem obecnie przybiera więc ponownie postać sporu o to, czy szklanka jest w połowie pełna, czy w połowie pusta.

Po czwarte, niektórzy badacze zwracają uwagę na to, że użycie określenia „interakcje geny–środowisko” niczego nie wyjaśnia i samo wymaga wyjaśnienia (np. Rutter, Pickles, 1991). Statystyczne schematy myślenia na temat oszacowanych wariacji środowiskowej i genetycznej w kategoriach proporcji wkładów w zmiany zachodzące wraz z wiekiem mają ograniczone zastosowanie w zrozumieniu tego mechanizmu. Niestety, mimo powszechnie deklarowanej akceptacji założeń współzależności efektów genetycznych i środowiskowych dyskusja jest często sprowadzana do statycznych modeli interakcji statystycznej, cofając debatę nad interakcją w psychologii do jej początków, tj. dwukierunkowej zależności addytywnych czynników (wątpliwości tego rodzaju rodzi stosowanie w genetyce zachowania tzw. współczynnika odziedziczalności).

W dyskusji nad tym problemem powracamy więc do jej stanu sprzed lat i coraz bardziej jestem przekonany o tym, że pytanie o rolę ge-

notypu i środowiska w rozwoju jest źle postawione i w obecnej postaci problem ten jest nierozwiązywalny.

Dążąc do nowego sformułowania problemu interakcji „geny–środowiska”, należy – moim zdaniem – zwrócić uwagę na dwie sprawy:

- 1) Wszystkie procesy genetyczne i środowiskowe są związane z wiekiem (*age-graded*). Działają razem i, jak już wspomniałem, prawdopodobnie zmienia się jedynie ich znaczenie w różnym czasie historii życia jednostki. Zatem każde zachowanie ma swoją genetyczną podstawę, środowiskowy kontekst, ale i swoje ramy czasowe. Bardziej właściwe wydaje się więc poszukiwanie procesów genetycznych i środowiskowych jako uwikłanych w wielowymiarową współzależność i wielokrotnie współdeterminujących się w czasie (w koakcji) (Magnusson, Stattin, 2006).
- 2) Nie ma sensu stawianie pytania o interakcję „gen–środowisko”, dopóki nie zrozumiemy interakcji pomiędzy różnymi środowiskami oraz interakcji pomiędzy różnymi genami w ogólnym mechanizmie kształtowania się cech zachowania jednostki.

W naukach o rozwoju zbyt małą wagę przywiązujemy nie tylko – jak wskazywałem wcześniej – do różnorodności i zmienności środowisk, w których funkcjonuje i rozwija

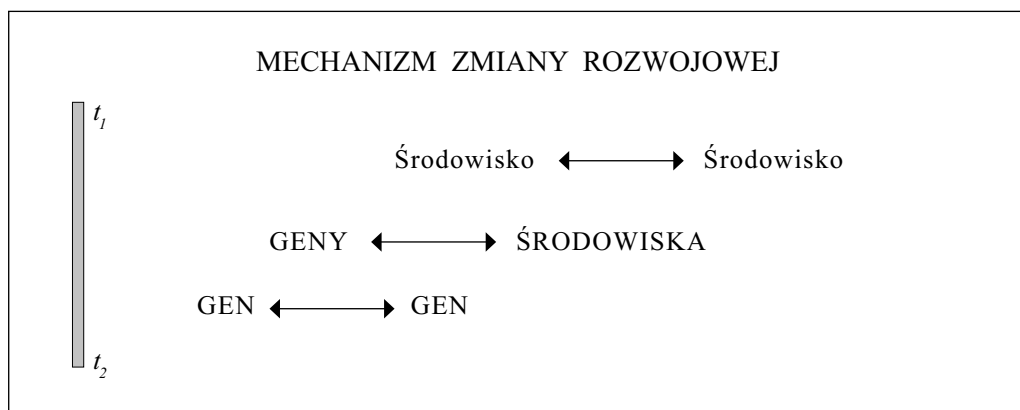
się jednostka, a które pozostają z sobą w dynamicznej interakcji (typu środowisko–środowisko), ale w dyskusji nad mechanizmem rozwoju pomijamy także interakcje pomiędzy genami (typu gen–gen), których – trzeba to podkreślić – nikt do tej pory wyczerpująco nie opisał i nie wyjaśnił.

Lepsze poznanie interakcji „gen–gen” oraz interakcji „środowisko–środowisko” powinno ułatwić zrozumienie mechanizmu zmiany rozwojowej w danym odcinku czasu ($t_1 - t_2$) (zob. rys. 1).

Rysunek 1 obrazuje przekonanie, że najważniejszym problemem w celu zrozumienia mechanizmu zmiany rozwojowej jest nie tyle pojedyncza interakcja „gen–środowisko”, ile raczej „geny–środowiska”. Przekonanie to wyrasta z założenia o złożoności organizacji świata na różnych jej poziomach (np. fizycznym, społecznym czy psychologicznym, mikro- i makrogenetycznym), której częścią jest człowiek.

Neorealizm w badaniu zmian rozwojowych

Rozważania nad mechanizmami rozwoju psychicznego są zazwyczaj podsumowywane w ramach trzech modeli mechanizmów rozwoju człowieka: mechanistycznego, organizmicznego i kontekstualnego. Modele te wyrażają różnorodność, ale równocześnie ewolucję poglądów na temat mechanizmu zmiany rozwojowej:



Rysunek 1. Mechanizmy zmiany rozwojowej

- 1) od mechanistycznej reaktywności organizmu na stymulację zewnętrzną (**model mechanistyczny**),
- 2) poprzez własną aktywność podmiotu podejmowaną w interakcjach z otoczeniem (**model organizmiczny**),
- 3) do systemu dynamicznych powiązań pomiędzy ciągłymi zmianami na różnych poziomach organizacji w świecie (zewnętrznymi i wewnętrznymi, zarówno fizycznymi, biologicznymi, jak i psychicznymi), w których kontekście dokonuje się rozwój (**model kontekstualny**).

Modele te porządkują wiedzę o mechanizmach rozwoju, ale równocześnie uświadamiają brak metateorii, spajającej różnorodność poglądów w tym zakresie. Kryzys pogłębia dodatkowo podejście kontekstualne do badań nad rozwojem, które charakteryzują trzy podstawowe założenia:

- 1) świat jest kompozycją aktywnych, „dziejących się” zdarzeń, w ciągłym procesie ich powstawania i rodzi wrażenie płynności, nieogarnioności i niepewności w przewidywaniu ludzkiego zachowania,
- 2) badana przez nas rzeczywistość jest na tyle złożona i niejednoznaczna, że nie daje się zredukować do prostych zasad, traktowanych jako uniwersalne, niezienne i niepodważalne prawa zachowania,
- 3) żadna zmiana nie istnieje i nie daje się zrozumieć poza kontekstem, w jakim występuje.

Nacisk w tym ujęciu na stale zmieniającą się rzeczywistość ostro kontrastuje z pozytywnym dążeniem do wiedzy o niezmiennym, dającym się określić porządku. Istnienie uniwersalnych i trwałych praw jest wątpliwe, ale nie dają się one wykluczyć (zob. Jaeger, Rosnow, 1988). Zgodnie ze wspomnianą całościową koncepcją zmian Overtona zachodzą one w różnorodny sposób. Niektóre z nich wyrażają kompletność, spójność, liniowy porządek. Inne zaś – nowość, nieokreśloność i wyjątkowość. Ten drugi porządek, którego zwykle nie bierze się pod uwagę, poszukując

uniwersalnych i trwałych reguł, powoduje, że błądzimy w płynności, nieogarnioności i niepewności zdarzeń.

Od razu należy powiedzieć, że kontekstualizm nie rozwiązuje problemów, jakie napotykałyśmy we współczesnej psychologii w rozumieniu mechanizmów zachowania i rozwoju człowieka. Wskazuje jednak **neorealistyczną perspektywę poznawczą**, w ramach której sukcesem poszukiwań naukowych jest nie tyle wiedza o uniwersalnych i niezmiennych regułach zachowania w różnych sytuacjach i w różnym czasie (w ciągu życia), ile raczej zrozumienie procesów leżących u podstaw funkcjonowania jednostki i jej rozwoju.

PODSUMOWANIE

W podsumowaniu chciałbym podzielić się bardziej ogólną refleksją. Otóż zrozumienie złożoności dynamicznych procesów, leżących u podstaw funkcjonowania i rozwoju człowieka, jest niezwykle trudnym zadaniem. Być może jest to jeden z podstawowych powodów, dla których w ostatnich latach w psychologii zostały zaniedbane badania teoretyczne, pozwalające na lepsze zrozumienie natury i mechanizmów zmian w funkcjonowaniu.

Coraz powszechniej jest wyrażany pogląd, że psychologia musi badać procesy leżące u podstaw ludzkiego funkcjonowania i rozwoju, które „(...) są sterowane specyficznymi zasadami” oraz „wykazują tendencję do nieprzewidywalności poza specyficznymi, ograniczonymi warunkami” (Magnusson, Stattin, 2006, s. 403). W poszukiwaniu specyficznie psychologicznych praw użyteczna wydaje się relacyjna perspektywa badań, coraz częściej podejmowana w badaniach nad rozwojem. U podstaw tego przekonania leży spostrzeżenie, że badania nad ludzkim funkcjonowaniem należą do **nauk o życiu**, w ramach których uniwersalne, tzw. mocne prawa opisywane w klasycznej fizyce, nie zawsze znajdują zastosowanie. Przychyłam się do poglądu Magnussona i Stattina, że „psychologia jako nauka o życiu musi więcej dowiedzieć się od biologii niż od fizyki” (2006, s. 404). Można dodać, że

w poszukiwaniu swoistego paradygmatu badań nad życiem również biologia może prawdopodobnie dowiedzieć się więcej od współczesnej psychologii niż klasycznej fizyki.

PRZYPISY

¹ Prezentowane opracowanie jest nieco zmienioną wersją *Wykładu inauguracyjnego* wygłoszonego na forum *XX Ogólnopolskiej Konferencji Psychologów Rozwoju* (Kraków: 2011, czerwiec).

² Rozwinięcie przedstawionych poniżej rozważań Czytelnik znajdzie w nowym podręczniku *Psychologia rozwoju człowieka* (Trempała, 2011a; 2011b).

³ Nie uczynił on tego wprawdzie jako pierwszy, ale jako pierwszy wytłumaczył.

⁴ Temat „Rozwijający się człowiek w zmieniającym się świecie” był ideą *V Ogólnopolskiej Konferencji Psychologów Rozwoju* (maj 1995, Bydgoszcz) i tytułem materiałów pokonferencyjnych (Trempała, 1995).

⁵ Najczęściej w wyniku nie zawsze świadomego stosowania statystycznych modeli analizy danych, o czym dalej.

BIBLIOGRAFIA

- Baltes P.B. (1987), Theoretical Propositions of Life Span Developmental Psychology: On the Dynamics Between Growth and Decline. *Developmental Psychology*, 23, 611–626.
- Bronfenbrenner U. (1981), *The ecology of human development. Experiments by nature and design*. Cambridge, London: Harvard University Press.
- Białecka-Pikul M. (2007), Krytycznie o sposobach badania teorii umysłu. Dziecięce strategie radzenia sobie z rozumieniem stanów mentalnych na materiale metafor. *Psychologia Rozwojowa*, 12 (1), 23–36.
- Brzezińska A. (2000), *Spoleczna psychologia rozwoju*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”.
- Corbetta D., Thelen E. (1999), Lateral Biases as Fluctuations in Infant’s Spontaneous Arm Movements and Reaching. *Developmental Psychology*, 34, 237–255.
- DeLongis A, Coyne J.C., Dakof G., Folkman S., Lazarus R.S. (1982), Relationship of Daily Hassles, Uplifts, and Major Life Events to Health Status. *Health Psychology*, 304, 1027–1029.
- Elder G.H. (1974), *Children of the Great Depression*. Chicago: University of Chicago Press.
- Elder G.H. Jr., Shanahan M.J. (2006), The Life Course and Human Development [w:] W. Damon, R.M. Lerner (red.), *Handbook of child psychology* (tom 1), 569–664. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Fischer K.W., Bidell T.R. (2006), Dynamic Development of Action and Thought [w:] W. Damon, R.M. Lerner (red.), *Handbook of child psychology* (tom 1), 313–399. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Flavell J.H. (1971), An Analysis of Cognitive Developmental Sequences. *Genetic Psychology Monographs*, 86, 279–350.
- Gershkoff-Stowe L., Smith L.B. (1997), A Curvilinear Trend in Naming Errors as a Function of Early Vocabulary Growth. *Cognitive Psychology*, 34, 37–71.
- Gesell A. (1946), The Ontogenesis of Infant Behavior [w:] L. Carmichael (red.), *Manual of child psychology*, 295–331. New York: John Wiley & Sons.
- Gottlieb G. (2003), Probabilistic Epigenesis of Development [w:] J. Valsiner, K.J. Connolly (red.), *Handbook of developmental psychology*, 3–17. Thousand Oaks: Sage.
- Goulet L.R., Baltes P.B. (1970), *Life-Span Developmental Psychology*. New York: Academic Press.
- Harris J.R. (2000), *Geny czy wychowanie? Co wyrosnie z naszych dzieci i dlaczego*. Warszawa: Jacek Santorski & Co Wydawnictwo.
- Jaeger M., Rosnow R. (1988), Contextualism and Its Implications for Psychological Inquiry. *British Journal of Psychology*, 79, 63–75.
- Kohli M., Meyer J.W. (1986), Social Structure and Social Construction of Life Cycle. *Human Development*, 29, 145–180.
- Lerner R., Hultsch D.F. (1983), *Human Development: A Life Span Perspective*. New York: McGraw Hill Book Company.

- Lewin K. (1936/1966), *Principles of Topological Psychology*. New York: McGraw-Hill Company.
- Lewin K. (1946), Behavior and development as a function of total situation [w:] L. Carmichael (red.), *Manual of Child Psychology*, 791–844. New York: John Wiley and Sons, London: Chapman and Hall, Limited.
- Liberska H. (2004), *Perspektywy temporalne młodzieży. Wybrane uwarunkowania*. Poznań: Wydawnictwo UAM.
- Łoś Z. (2010), *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu całego życia*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Magnusson D., Stattin H. (2006), The Person in Context: a Holistic-Interactionistic Approach [w:] W. Damon, R.M. Lerner (red.), *Handbook of Child Psychology* (tom 1), 400–515. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Oleś P. (2003), Zmiany i rozwój osobowości w okresie średniej dorosłości. *Kolokwia Psychologiczne*, 11, 75–96.
- Oleś P. (2011), *Psychologia człowieka dorosłego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Overton W.F. (2003), Metatheoretical Features of Behavior Genetics and Development. *Human Development*, 46, 356–361.
- Overton W.F. (2006), Developmental Psychology: Philosophy, Concepts, Methodology [w:] W. Damon, R.M. Lerner (red.), *Handbook of Child Psychology* (tom 1), 1–88. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Pinker S. (2005), *Tabula rasa. Spory o naturę ludzką*. Gdańsk: GWP.
- Powell D.H. (1983), *Understanding Human Adjustment. Normal Adaptation Through the Life Cycle*. Boston, Toronto: Little, Brown and Company.
- Przetacznik-Gierowska M. (1993), Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży a psychologia rozwoju człowieka. *Kwartalnik Polskiej Psychologii Rozwojowej*, 1, 3–20.
- Reynolds C.A., Finkel D., McArdle J.J., Gatz M., Berg S., Pedersen N.L. (2005), Quantitative Genetic Analysis of Latent Growth Curve Model of Cognitive Abilities in Adulthood. *Developmental Psychology*, 41, 3–16.
- Russel M., Davey G.C. (1993), The Relationship Between Life Event Measures and Anxiety, and its Cognitive Correlates. *Personality and Individual Differences*, 14, 317–322.
- Rutter M. (1996), Transitions and Turning Points in Developmental Psycho-pathology: As Applied to the Age Span Between Childhood and Midadulthood. *International Journal of Behavioral Development*, 19, 603–626.
- Rutter M., Pickles A. (1991), Person-environment Interactions: Concepts, Mechanisms, and Implications for Data Analysis [w:] T.E. Wachs, R. Plomin (red.), *Conceptualization and Measurement of Organism-environment Interaction*, 105–141. Washington, DC: American Psychological Association.
- Schaie K.W. (1965), A General Model for the Study of Developmental Change. *Psychological Bulletin*, 64, 92–107.
- Shanahan M.J., Sulloway F.J., Hofer S.M. (2000), Change and Constancy in Developmental Contexts. *International Journal of Behavioral Development*, 24, 421–427.
- Siegler S.R. (2006), How Does Changes Occur: A Microgenetic Study of Number Conservation [w:] J.G. Bremner, C. Lewis (red.), *Developmental psychology. Vol. 1: Perceptual and cognitive development in childhood*, 81–125. London: Sage Publications.
- Straś-Romanowska M. (2011), Późna dorosłość [w:] J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, 326–350. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Trempała J. (red.) (1995), *Rozwijający się człowiek w zmieniającym się świecie*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Naukowe WSP.
- Trempała J. (2000), *Modele rozwoju człowieka. Czas i zmiana*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Naukowe AB.
- Trempała J. (2001), Dwa przełomy w badaniach nad rozwojem psychicznym człowieka. *Przegląd Psychologiczny*, 44, 85–92.
- Trempała J. (2001b), Najważniejsze dokonania psychologii rozwojowej w mijającym wieku [w:] P. Francuz, P. Oleś, W. Otrebski (red.), *Studia z psychologii w KUL*, tom 10, 369–381. Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL.
- Trempała J. (2004), Derogulation of Life Course and Adolescents' Life Goals. *The New Educational Review*, 3 (2), 11–30.

- Trempała J. (2004), Models of Psychological Time in the Research on Time Perspectives [w:] J. Trempała, L.-E. Malmberg (red.), *Adolescents' Future-orientation. Theory and Research*, 111–122. Frankfurt am Main: Peter Lang Publishers.
- Trempała J. (2011a), Natura rozwoju psychicznego [w:] J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, 28–49. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Trempała J. (2011b), Mechanizm zmiany rozwojowej [w:] J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, 50–70, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Tyszkowa M. (1988), Rozwój psychiczny jednostki jako proces strukturacji i restrukturacji doświadczenia [w:] M. Tyszkowa (red.), *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia*. Warszawa: PWN.
- Tyszkowa M. (1996), Pojęcie rozwoju i zmiany rozwojowej [w:] M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa, *Psychologia rozwoju człowieka*, tom 1, S. 45–56. Warszawa: PWN.
- Werner H. (1957), The Concept of Development from a Comparative and Organismic Point of View [w:] B. Harris (red.), *The concept of development*, 125–147, Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Wrosch C., Freund A.M. (2001), Self-regulation of Normative and Non-normative Developmental Challenges. *Human Development*, 44, 264–283.
- Zajac-Lamparska L. (2011), Wspomaganie funkcjonowania ludzi starzejących się [w:] J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, 419–432, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Zamiara K. (1988), Formalne cechy rozwoju w różnych ujęciach modelowych [w:] M. Tyszkowa (red.), *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia*. Warszawa: PWN.

MARIA FLIS

Instytut Socjologii, Uniwersytet Jagielloński, Kraków
Institute of Sociology, Jagiellonian University, Cracow

Czy psychologia potrzebuje koncepcji ludzkiej natury?

Does psychology require a concept of human nature?

Summary. The primary thesis of this article is in accord with the postulate that notions about mankind are rooted in the concept of human nature. From the perspective of the history of ideas, it is clearly evident that the essence of the human being is intertwined with history while the influence of this intrinsic understanding of man has been and continues to exceed that of history. The strongest evidence of this is found in the philosophy of the human individual constantly present in the psychological discourse despite the intervening, temporary dominance of the empirical paradigm. The belief that everything can be measured and counted stems from mythical thought. This text undertakes an attempt to categorize the conceptual apparatus of contemporary cognitive science. Concurrently, it indicates the definitions and relationships which encompass such concepts as the mind, consciousness, and thinking.

Słowa kluczowe: działanie, ewolucja, kultura, ludzka natura, metafizyka, mit, myślenie, racjonalność, rozum

Key words: action, culture, evolution, human nature, metaphysics, mind, myth, rationality, thinking

WPROWADZENIE

Jeśli rację miał José Ortega y Gasset, że psychologia jest najbardziej metaforyczną nauką z wszystkich nauk społecznych, to na powyższe pytanie można od razu odpowiedzieć pozytywnie, co nie zwalnia z przeprowadzenia uzasadnienia. W tym celu odwołam się do fundamentalnego pojęcia antropologii filozoficznej i społecznej, a także psychologii, czyli do koncepcji natury ludzkiej. Różnokierunkowe tendencje myślenia o człowieku zaowocowały z jednej strony poszukiwaniem jego natury i niezmiennej istoty, z drugiej zaś wskazaniem na historię jako konkretną rzeczywistość człowieka. Ten spór sprowadza się do pytania: czy człowiek ma naturę, czy historię?

Myślę, że z różnorodności i pluralizmu powstałych w dziejach filozofii obrazów czło-

wieka można wywieść odpowiedź, że człowiek ma naturę uwikłaną w historię, a oddziaływanie „istotowej” koncepcji człowieka było i jest silniejsze niż historii.

Początki nauk społecznych są tego najlepszym dowodem. Nie jest przypadkiem fakt, że ich powstanie i rozwój przypada na drugą połowę XIX wieku. Był to czas dominacji kierunku nazwanego ewolucjonizmem, w obszarze którego najważniejszą tezą było założenie o tożsamości ludzkiej natury. Ewolucjonisci społeczni nie twierdzili, że jesteśmy tacy sami, lecz że w tym wielkim zróżnicowaniu musi być coś, co nas łączy, co stanowi *arché*, czyli prazasadę. Ową prazasadę stanowią ich zdaniem uniwersalne zasady funkcjonowania ludzkiego umysłu.

Czym są te zasady? Do dzisiaj nie ma na to pytanie jednej i zadowalającej odpowie-

dzi. Twórca teorii ewolucji społecznej – Herbert Spencer – uważał, że jest to użyteczna hipoteza robocza, bowiem ewolucja społeczna, tak jak ewolucja biologiczna, jest postrzegana jako proces różnicowania i jej rezultatem są nowe formy społeczeństwa. Podstawę tego procesu stanowią uniwersalne zasady funkcjonowania ludzkiego umysłu, który w trakcie swojego indywidualnego rozwoju absorbuje elementy otaczającej go kultury, posługując się genetycznie określonymi regułami.

W sporze o biologiczne uwarunkowanie kultury można wskazać na dobór płciowy jako istotny mechanizm ewolucji ludzkiego umysłu. Jerzy Dziki w książce *Dzieje życia na ziemi* pyta: „Co skłoniło przodków człowieka do dwunożności?”. W odpowiedzi podkreśla, że: „(...) dokonało się to przed znaczącym wzrostem mózgu w linii człowiekowatych, przyczyna musiała więc być natury biologicznej, a nie kulturowej. Stało się to mniej więcej wtedy, kiedy w wyniku rozwoju ryftu zaburzony został stabilny układ stosunków środowiskowych i rozpoczęło się stopownie południowo-wschodniej Afryki. Zmusiło to zamieszkujące te okolice mały człekokształtne do zmiany strategii rozrodczej. (...) Musiało więc dojść do specjalizacji funkcji pomiędzy płciami, czyli rozbieżnej ewolucji wyrażającej się nie tyle w dymorfizmie anatomicznym, co w odmiennym zachowaniu. (...) Dokonało się to zapewne w wyniku stosunkowo prostej ewolucyjnej zmiany działania czynników hormonalnych. (...) Powstał więc ewolucyjnie system krzyżujących się odruchów altruistycznych w obrębie grupy, złożonej z samca, samicy i potomstwa. Nazywamy je miłością, a grupę rodziną” (Dziki, 2003, s. 430–431).

Powyższa argumentacja wystarcza do przyjęcia tezy, że dobór płciowy był i prawdopodobnie nadal jest istotnym czynnikiem ewolucji ludzkiego umysłu. Pozostaje jednak bez odpowiedzi pytanie: Czym jest umysł człowieka? W jakiej relacji pozostają i jakie są pola znaczeniowe takich pojęć, jak: mózg, umysł, świadomość, myślenie?

Na te pytania również nie ma prostych odpowiedzi. Pozostając w konwencji biolo-

gicznych uwarunkowań kultury, można powiedzieć, że ewolucja biologiczna wyłoniła ewolucję społeczną, a ta wykreowała myślenie abstrakcyjne. Abstrakcja jest jedną z reguł umysłu – zdaniem Piotra Lenartowicza – polega na koncentrowaniu uwagi świadomości na tym, co podobne. „Zmysły dostarczają materiału bardzo różnorodnego. Umysł przeprowadza w tym materiale selekcję, grupując razem to, co podobne, a pomijając to, co niepodobne. Elementy podobne umysł łączy razem w coś, co nazywamy pojęciem” (Lenartowicz, 1984, s. 38). Abstrakcja umysłowa ukazuje zatem rzeczywiste pokrewieństwo na pozór różnych zjawisk i przypomina metaforę. Każda metafora ujawnia „intuicyjną percepcję podobieństwa w różnorodności” (Stróżewski, 1984, s. 84–85). Metafora wyposażyła myśl abstrakcyjną, pozbawioną danych naocznych, w intuicje pochodzące ze świata zjawisk, których funkcją jest zapewnienie realności naszym pojęciom. Dokonuje przeniesienia, przejścia od jednego stanu egzystencjalnego, jakim jest myślenie, do innego, jakim jest bycie zjawiskiem wśród zjawisk, a to może się dokonać jedynie przez analogie. Z tego właśnie powodu ewolucjoniści w naukach społecznych wierzyli, że istnieją uniwersalne zasady funkcjonowania ludzkiego umysłu, które stanowią podstawę różnorodności kultur.

MYŚLENIE I DZIAŁANIE

W filozofii te zasady nazwano myśleniem, a samo myślenie zostało uznane za zasadę systemową. Myślenie i działanie są podstawowymi formami realizacji człowieczeństwa. Podstawową relacją w obszarze uniwersalnych zasad funkcjonowania ludzkiego umysłu jest zatem relacja między myśleniem a działaniem, którą Florian Znaniecki oddał taką formułą: „każde działanie jest myślą” i „każda myśl jest działaniem” (Znaniecki, 1922, s. 105). Działanie bowiem zachodzi tylko tam, „gdzie przebieg idealny jest czynnikiem wywołującym i organizującym fakty realne” (Znaniecki, 1922, s. 104), jest więc procesem myślowym, który powoduje konsekwencje fi-

zyczne. Oznacza to, że jest takim aktem idealnym, który wywołuje realne skutki w świecie zewnętrznym dostępnym dla doświadczenia innych podmiotów.

W tym kontekście pojawia się pojęcie racjonalności. W czasach postmitycznych i postnowoczesnych to nauka przejęła rolę najwyższej zasady sterującej działaniem. Wyrazistą egzemplifikacją tej tezy jest scjentyzm rozumiany jako filozoficzna wiara nauki w samą siebie. Jest to stanowisko normatywne, które reguluje sposoby używania takich terminów, jak: „wiedza” i „poznanie”. Według Leszka Kołakowskiego (1966) jest to jedna z wielu form alienacji rozumu. Racjonalność nie jest jakimś faktem, ale połączeniem określonych dążeń, którym podporządkowujemy się w naszym myśleniu, mówieniu, poznawaniu i działaniu. To łączenie określonych dążeń jest efektem refleksyjności rozumu, która umożliwia racjonalne przekraczanie standardów racjonalności.

Jak pokazuje H. Schnädelbach (1995) w eseju *Rozum*, może ów rozum być pojmowany jako: rozum subiektywny albo rozum obiektywny. Z kolei rozum subiektywny może mieć wiele odmian: od „operacyjnej” (prowadzącej od przesłanek do konkluzji) i intelektualnej (intuicyjny ogłąd) po teoretyczną i praktyczną (z założeniem, że rozum w całości jest autorefleksyjnie krytyczny). Te rozróżnienia nie uchylają problemu historycznej przygodności rozumu ani jego językowego charakteru. Pozostaje także nierozwiązana kwestia rozumu obiektywnego.

Rozum obiektywny można określić jako sumę intelligibilnych, tj. uchwytnych przez intelekt struktur świata. Najlepiej zobrazował ten rodzaj rozumu Georg W. Hegel. Podstawową tezą jego systemu filozoficznego jest ta, która utożsamia myśl (absolut) z bytem. Człowiek jako podmiot poznania stwierdza „z jednej strony, że istnienie jest myślą, i ujmuje je pojęciowo, a z drugiej – na odwrót – odnajduje w swoim myśleniu istnienie” (Hegel, 1965, s. 78). Mamy tutaj wyraźne utożsamienie myśli i bytu, co oznacza, że byt musi być identyczny z myślą, ponieważ realizuje tylko jej prawa. Byt tożsamy z myślą rozwija się w spo-

sób logiczny i to właśnie stanowi korzenie heglowskiego racjonalizmu.

Racjonalizm ten opiera się na przekonaniu, że idea (rozum), poprzedzająca świat materialny, jest podłożem tego świata, myśl jest pierwotna względem przyrody (bytu materialnego). Świat materialny został wyłoniony z idei. Siłą stwórczą, która wyłoniła materię z myśli, jest rozum, a skoro poprzez rozum powstaje świat materialny, to prawa jego rozwoju są rozumne, logiczne. W świecie zatem nie ma tajemnicy, wszystko jest rozumne i dzięki temu wszystko można poznać, ogarnąć ludzkim umysłem. Należy dodać: wszystko z wyjątkiem rozumu.

Autor *Fenomenologii ducha* nie przewidywał sceptycyzmu D. Hume’a. Nie jesteśmy w stanie uprawomocnić naszego sposobu poznawania, bowiem rozum nie może sam siebie uzasadnić. Wzorem Hegla trzeba po prostu założyć, że jest, bowiem nie ma alternatywy do rozumu. Kryzys racjonalności polega na tym, że nastąpił wyraźny zwrot ku temu, co rozumowi obce, co jest nierozumne. Nie zmienia to jednak faktu, że rozum dekonstruowany nadal jest jedynym prawomocnym sposobem poznawania świata. Tym, co doprowadziło do dekonstrukcji rozumu/racjonalności, jest język.

HORROR METAFIZYCZNY

„Nie sposób – pisze Leszek Kołakowski – wymknąć się z piekielnego kręgu epistemologii: cokolwiek powiemy choćby negatywnie o wiedzy – zakłada wiedzę, której zdobyciem się chelpimy; «wiem, że nic nie wiem», wzięte dosłownie, jest wewnętrznie sprzeczne” (Kołakowski, 1990, s. 17). Nie ma zatem wiedzy czysto negatywnej. Wszelka wiedza jest pozytywna. Negacja bowiem, jak uczył Hegel, jest także określeniem (Hegel, 1967, s. 93 i nast.). Konsekwentnie rzecz biorąc, akt wątplenia zakłada wiarę, że **coś** jest prawdziwe, tyle że podmiot wątpliwy nie wie, co. Kiedy odrzuca się istnienie prawdy, wszelkie wątplenie staje się bezprzedmiotowe. Tak więc sceptycyzm jest stanowiskiem zarówno metafizycznym,

jak i antymetafizycznym w podobnym sensie, w jakim pozytywizm jest filozofią i antyfilozofią zarazem (Kołakowski, 1966, s. 7).

Można przyjąć, że fundamentem metafizyki jest rozum, a religii wiara. Metafizyka, podobnie jak religia – o czym nauczał już Kołakowski w *Obecności mitu* (1972) – stanowi odpowiedź na głębokie, egzystencjalne potrzeby człowieka, odpowiedź na pragnienie życia w świecie uporządkowanym, którego genezę, sens i przeznaczenie można uchwycić i określić w taki lub inny sposób. W tym sensie metafizyka jest wzorem doświadczenia kruchości egzystencji ludzkiej i dowodem na to, że nie wszystko można wiedzieć, a zatem w coś trzeba wierzyć. Rozum i wiara są w dialektycznej relacji, której oznakami są ich zdekonstruowane przejawy, takie jak sekularyzacja czy postmodernizm.

O tym, jak rozum/racjonalność zdekonstruowała chrześcijaństwo, pisał Max Weber, a dekonstrukcję rozumu/racjonalności przez język opisał Leszek Kołakowski w *Horrorze metafizycznym* (1990). Jedną z głównych tez tej książki można zrekonstruować następująco: nie ma i być nie może powszechnie obowiązujących standardów racjonalności, nie istnieje coś takiego jak prawomocność epistemologiczna *tout court*. Prawda i fałsz są pochodne wobec przyjętego zespołu reguł, a te z kolei są ufundowane kulturowo. Nie ma absolutnego początku myślenia ani absolutnych kategorii pojęciowych. Nie jesteśmy w stanie wykroczyć poza język, a język nie może uwolnić się od swoich korzeni tkwiących w postrzeganiu, wyobraźni i logice norm kulturowych. Innymi słowy, realność przedmiotów jest zrelatywizowana do gry językowej, do przyjętych schematów percepcji, które kształtują sposób poznawczej organizacji świata, dzięki czemu żadna filozofia nie jest w stanie przezwyciężyć – paraliżującego ją – paradoksu **samodmienienia**. „Czyniąc któryś z języków możliwych zdatnym do użytku i zrozumiałym – pisze Kołakowski – a zatem również czyniąc wiarygodnym jakiś metafizyczny czy epistemologiczny punkt widzenia, nigdy nie zaczynamy od początku. Wyboru spośród wszystkich języków możliwych dokonuje nie Bóg,

lecz cywilizacja. Filozofowie wypowiadają ich aspiracje i wybory; nie oznacza to, że filozofowie są biernymi przekąźnikami czy fonograficznymi instrumentami, których cywilizacje używają jako swoich środków wyrazu (jak hegliści zdają się niekiedy wierzyć). Czyniąc cywilizacje jawnie wypowiedzianą, filozofowie pomagają w jej ekspansji i utwierdzeniu, nie inaczej niż my wszyscy, którzy przez wysiłek ekspresji otwieramy nowe, niespodziewane drogi rozwoju nas samych” (Kołakowski, 1990, s. 120–121).

Według stanowiska zarysowanego powyżej istnieje fundamentalna i dwustronna zależność między kulturą *tout court* z jednej strony, a jej szczególnym segmentem, jakim jest filozofia, z drugiej. Filozofia – rzeczywistość myślowa zakorzeniona w kulturze – dziedziczy siłą rzeczy jej *esprit* i podstawowe cechy strukturalne. Ale nie tylko. Filozofia bowiem – przynajmniej częściowo – zwraca swój „dług” wobec kultury, przyczyniając się do jej ekspansji i intelektualnego utwierdzenia. Jeśli tak, to pluralizm i uderzające bogactwo myśli filozoficznej Zachodu jawi się jako strukturalne odzwierciedlenie pluralizmu i wewnętrznej złożoności tej cywilizacji. To oznacza, że wybitnie dyskursywny i racjonalistyczny charakter filozofii europejskiej wyrasta z kulturowo ufundowanego zaufania do ludzkich możliwości poznawczych i władzy Rozumu. Jeśli tak, to wreszcie sama filozofia może się ukonstytuować jako autonomiczna dziedzina ducha dopiero wówczas, gdy kultura wykroczy poza swój pierwotny stan przedliteracko-mityczny.

W tym kontekście dziwi Gellnerowska krytyka postmodernizmu jako mody, która przeminie. Autor *Postmodernizmu* uważa, że archaiczna jest lansowana przez postmodernistów sytuacja symetrii, w której odbywa się wszelka dyskusja i wymiana zdań. „Świat, który rzeczywiście zamieszkujemy – pisze – jest zupełnie inny. Być może około dwa i pół tysiąca lat temu przypominał on mniej więcej świat, który relatywiści lubią odmalowywać. (...) Od tego czasu wyłoniła się pewna ilość kultur, wewnątrz których doszło do tego, że stosunek między tym, co transcendentne, i tym, co społeczne, stał się nieco bardziej na-

pięty; to, co transcendentne, uwolniwszy się co najmniej od zbyt ewidentnej zależności od tego, co społeczne, zaczęło rościć sobie prawo do sądu nad tym ostatnim, nabrało autorytetu wykraczającego poza granice każdego społeczeństwa, każdego państwa i każdej grupy etnicznej” (Gellner, 1990, s. 57). Gellner zatem jest zwolennikiem Jaspersowskiego Wieku Osi, który jest skutkiem monoteizmu Starego Testamentu oraz greckiej filozofii idealnych form, czyli poglądu mówiącego, że kultura europejska jest syntezą judaizmu i greckiej filozofii.

Wielość i nieprzekładalność języków stanowi cechę konstytutywną filozofii w ogólności, a filozofii europejskiej w szczególności. „Filozofia – stwierdza Kołakowski – jest z definicji krainą pomieszania języków, tj. w której zgody co do kryteriów prawomocności nie da się osiągnąć. (...) Tak więc potwierdza się, przynajmniej tak się zdaje, historia katastrofy babilońskiej: pomieszanie języków w filozofii jest karą za samo jej wynalezienie, czy też odwetem wziętym przez mitologię na oświeceniu za aroganckie próby jej unicestwienia” (Kołakowski, 1990, s. 135). Jednym ze skutków dekonstrukcji mitologicznego obrazu świata, która w Europie dokonała się najpełniej i najkonsekwentniej, była problematyzacja i relatywizacja pojęcia prawdy. Rozwój filozofii zachodniej zaowocował wielością, równie prawomocnych, lecz nawzajem nieprzekładalnych języków, i – co się z tym wiąże – równie imponującą wielością prawd i fałszów. W ten sposób pojawił się *Horror metaphisicus*, wraz z widmem niekończącej się niepewności, oraz postmodernizm. Filozofia zachodu – dzięki podobieństwu cech strukturalnych – osiągnęła dynamikę analogiczną do tej, która stała się udziałem rozwiniętej kultury europejskiej: uruchomiła proces nieustannej samokrytyki i samokwestionowania.

NAUKA I ETYKA

Już Immanuel Kant pokazał, że wiedza jest moralnie neutralna, a to, co podlega ocenie, to zastosowanie wiedzy. Nauka nie zaj-

muje się zatem wartościami, ale to nie oznacza, że „etyka zawiera prawdy, których nauka nie może ani udowodnić, ani obalić” (Russell, 2006, s. 138). Zdaniem Bertranda Russella (2006) w ramach etyki można wskazać obszar reguł moralnych i obszar rozważań nad dobrem samym w sobie. Jak pokazały badania antropologów społecznych, można określić dwa źródła norm moralnych: religie i tradycje.

To kryterium posłużyło Ruth Benedict do skonstruowania typologii kultur. W pracy *Chryzantemy i miecz* wyróżnia „kultury winy” i „kultury wstydu”. Te pierwsze opierają się na koncepcji grzechu, wpajają jednostkom absolutne normy moralne i kładą nacisk na rozwój sumienia, te drugie absolutyzują pojęcie honoru i opinii publicznej. „Odpowiednie zachowanie człowieka w prawdziwych «kulturach wstydu» – pisze Ruth Benedict – wynika z sankcji zewnętrznych, a nie, jak w prawdziwych «kulturach winy» z wewnętrznego odczucia grzechu. Wstyd jest reakcją na krytykę ze strony innych. Człowiek wstydzi się, dlatego że otwarcie go wyszydono i odrzucono. Sankcja jest bardzo silna. Wymaga ona jednak istnienia publiczności. Wina natomiast – nie” (Benedict, 1999, s. 208)

Poczucie winy jest następstwem negatywnej **samooceny** jednostki płynącej z uchybienia obowiązkowi nałożonemu na nią przez autorytet moralny. Źródło wstydu stanowi z kolei łamanie norm, które prowadzi do negatywnej **oceny** jednostki przez grupę. Wina jest odczuciem prywatnym, wstyd – faktem zewnętrznym. Te alternatywne systemy kontroli społecznej mają swoje ograniczenia, które może pokazać nauka.

Jeśli chodzi o sprawę wartości, to raczej leżą one poza domeną nauki. Zgadzam się z Russellem, że idea dobra i zła wiąże się z naszymi pragnieniami, a nasze pragnienia bywają wzajemnie niezgodne. Etyka jest próbą przewyciężenia tej subiektywności. Moim zdaniem jest nie tylko tym. Istotę moralności stanowi odrzucenie przedmiotowego stosunku wobec innych ludzi, poszanowanie ich autonomii i podmiotowości, inaczej mówiąc: wzgląd na **cudze** dobro – dobro jednostki, grupy lub całego społeczeństwa. Nasze postępo-

wanie będzie służyło interesowi społecznemu w tej mierze, w jakiej harmonizuje on z interesami indywidualnymi. „Zadaniem mądrych instytucji życia społecznego jest maksymalizacja tej harmonii (...). Każdy system etyki jest artikulacją pragnień ludzi, którzy go akceptują” (Russell, 2006, s. 149).

Emmanuel Mounier wiedział, że nauka dąży do zmniejszenia cierpienia, podczas gdy teologia podsyca naturalne okrucieństwo ludzkie. Jego krytyka chrześcijaństwa zaowocowała koncepcją osoby. „Osoba jest przeżywaną działalnością autokreacji, komunikacji i przynależności, którą daje się uchwycić i poznać w swoim akcie jako ruch personalizacji” (Mounier, 1960, s. 10). Pierwotnym doświadczeniem osoby jest doświadczenie drugiej osoby. Twórca personalizmu wychodzi ze stanowiska subiektywistycznego, rozpoczął analizę bytu ludzkiego od jednostkowego, myślącego «ja» i jak zauważa Tadeusz Pułzański: „(...) zamknął sobie z góry możliwość przejścia od «ja» do «ty». *Cogito* w klasycznej kartezjańskiej postaci stanowi dowód istnienia jednostkowego myślącego podmiotu, nie zakłada natomiast istnienia innych podobnych myślących podmiotów” (Pułzański, 1967, s. 59) Myślę, że niekoniecznie. Kartezjusz stworzył podstawy do ujęcia myślenia jako zasady systemowej, którą Mounier nazwał „bezosobową myślą” i widział możliwość istnienia społeczności racjonalnej, opartej na zgodności umysłów w bezosobowej myśli i zgodności postępowania w formalnym porządku prawnym. Być może wynika to z faktu ulokowania „etyczności” w myśleniu.

Personalizm chrześcijański wiąże byt osobowy z Bogiem. Pomiędzy bytem osoby ludzkiej i osoby boskiej leży tajemnica transcendencji, którą Mounier rozumie dwojako: jako przekraczanie przez człowieka samego siebie oraz jako dążność do najwyższego istnienia. Wolność jest zaangażowaniem tak jak u Heideggera odpowiedzialność, a egzystencja autentyczna jest tożsamy z aktywnym uczestnictwem w świecie. Atrybutem osoby jest prawo wyboru, dlatego należy dążyć do poszerzania pola wolności. Godność bowiem to nic innego jak możliwość wyboru.

Leszek Kołakowski w pracy o Husserlu pokazuje mistrzowsko, ponieważ „gdy już staniemy na gruncie świadomości transcendentalnej, zauważamy, że ma ona zawsze do czynienia ze światem, który uczyniła świadomym. To, że świat jest «sensem świata», ukonstytuowanym w świadomości; że pojęcie rzeczy samych w sobie jest absurdem; że tylko świadomość jest rzeczywistością w sobie ugruntowaną – wszystko to u Husserla – to tylko warianty tradycyjnych argumentów idealizmu. Nie można myśleć o świecie, który nie jest myślany; gdy myślimy o rzeczy samej w sobie, staje się ona przedmiotem myśli, a zatem *pojęcie* rzeczy samej w sobie, rzeczy która nie jest przedmiotem myśli, jest wewnętrznie sprzeczne. Argument ten nie jest do obalenia, ponieważ jest tautologią. Filozofia Husserla potwierdza zatem krytykę Gilsona (skierowana pod adresem kartezjańczyków, kantystów i tych chrześcijańskich realistów, którzy naśladowują Descartesa i Kanta): jeśli zaczynamy od immanentnego świata, tam też kończymy; gdy raz przyjmujemy idealistyczny sposób stawiania pytań, akceptujemy tym samym idealistyczne odpowiedzi. Idealizmu nie można przezwyciężyć na podstawie jego własnych pytań” (Kołakowski, 1987, s. 36).

Niestrudzonym hermeneutą na gruncie psychologii był Zygmunt Freud, który uznał pragnienie rozumienia za najbardziej etyczny i jedyny sens życia. To twórca psychoanalizy pokazał, że skazani jesteśmy na horror metafizyczny, a myślenie jako zasada systemowa sprawia, że jakość życia zdominowała życie jako przeżycie. Znaleźliśmy się w świecie Fryderyka Nietzschego czytanego przez okulary Zygmunta Freuda, w którym jednostka uwolniona od społeczeństwa określa się przez kulturę. Właśnie dlatego psychologia potrzebuje koncepcji ludzkiej natury, aby móc interpretować mózg zobrazowany.

MIT ZDEKONSTRUOWANY

„Sens”, który nie może być zdefiniowany psychologicznie i który nie jest tożsamy z – jakkolwiek pojętym – doświadczeniem ludzkim,

jawi się jako swoistego rodzaju język Du-cha, jako pewien szyfr odznaczający się ontologiczną autonomią i – konsekwentnie rzecz biorąc – stanowiący odrębną dziedzinę bytu. W tym kontekście pojawia się pytanie o genezę owego sensu. Czy jest to coś, co sami tworzymy, wyposażając różne sektory rzeczywistości w zobiektywizowany „naddatek” ducha, czy też coś, co jedynie w świecie odnajdujemy? A może i jedno, i drugie? „Wydaje się – stwierdza Kołakowski – że z hermeneutycznej perspektywy odpowiedź brzmi: jedno i drugie. Jeśli tak, to nie wytwarzamy sensu w dowolny sposób, ale też nie tkwi on w naturze czy historii gotowy do użytku, czekając na odkrywcę. Jest to raczej sensotwórczy Duch, który aktualizuje się w samym procesie obja-wniania się naszym umysłem, albo też w sens wyposażony Byt «co staje się tym, czym jest» dzięki ludzkiemu zrozumieniu, czym jest” (Kołakowski, 1990, s. 142).

Alternatywę powyższej koncepcji stanowi scjentyistyczny obraz świata, który programowo odrzuca pytania teleologiczne jako nieuprawnione i wykraczające poza kompetencje Rozumu, który głosi, że „«być» nie jest do «czegoś», że ani wszechświat, ani życie, ani historia nie mają żadnego celu i że nie istnieje sens poza ludzkimi intencjami” (Kołakowski, 1990, s. 142). Scjentyzm, unikalny wytwór kultury europejskiej, jest – według Kołakowskiego – w zasadniczy sposób sprzeczny z naturą (samoświadomej) egzystencji ludzkiej nałogowo poszukującej zakorzenienia w uniwersum sensów i znaczeń. „Nigdy – powiada on – nie pozbedziemy się pokusy postrzegania świata jako tajemnego szyfru, do którego uparcie usiłujemy znaleźć klucz. Czemuż zresztą mielibyśmy wyzbywać się tej pokusy, skoro okazała się być najplodniejsza we wszystkich cywilizacjach – z wyjątkiem naszej własnej, a przynajmniej prądu w niej dominującego? Jedynie stąd, że cywili-

zacja ta – nasza – która w znacznym stopniu się ich wyrzekła, odnosiła w pewnych dziedzinach olbrzymie sukcesy; ale w innych zawiodła z kretesem” (Kołakowski, 1990, s. 143).

Poza przytoczonym powyżej argumentem egzystencjalistycznym istnieje, zdaniem autora, inny jeszcze powód, który uprawomocnia światopogląd hermeneutyczny. „Czy nie narzuca się podejrzenie – pyta on w ostatnim zdaniu *Horror metaphysicus* – że gdyby «być» nie było do «czegoś», a świat pozbawiony sensu, to nie tylko nigdy nie zdołalibyśmy wyobrazić sobie, że jest inaczej, lecz nawet pomyśleć nie byłibyśmy w stanie tego właśnie, że «być» nie jest w istocie «do czegoś», a świat pozbawiony sensu?” (Kołakowski, 1990, s. 144). A zatem doniosłość perspektywy hermeneutycznej polega również na tym, że stanowi ona warunek *sine qua non* scjentyzmu, że jest, innymi słowy, konstrukcją myślową, której negacja zrodziła stanowisko scjentyistyczne. Jeśli tak, to opozycja hermeneutyki i scjentyzmu zarówno przypomina relację metafizyka–sceptycyzm, jak i otwacza najbardziej zasadnicze strukturalne cechy kultury europejskiej *tout court*. W kontekście powyższych argumentów nie można przyjąć konstatacji Ernesta Gellnera, że istnieje absolutna, tj. niezrelatywizowana do żadnej kultury procedura, dzięki której powstają teorie naukowe o nieabsolutnej wartości. Jerzy Szymura nazywa to stanowisko fundamentalizmem metodologicznym.

Powyższa metoda domaga się transcencji, którą jest mit Rozumu, a ten z kolei jest efektem niezgody człowieka na swoją intelektualną przypadkowość i kolejną daremną próbą zakorzenienia się w niepodlegającym relatywizacji sensie. Można stwierdzić, że „nie ma uprzywilejowanych przedstawień” i skazani jesteśmy na horror metafizyczny oraz jego najbardziej widoczny przejaw, którym jest koncepcja ludzkiej natury.

BIBLIOGRAFIA

- Benedict R. (1999), *Chryzantemy i miecz*. Warszawa: Wydawnictwo Muza.
- Dziki J. (2003), *Dzieje życia na ziemi*. Warszawa: PWN.
- Geertz C. (2004), *Rytuał a zmiana społeczna: przykład jawański* [w:] M. Kempy, E. Nowicka (red.), *Badanie kultury. Elementy teorii antropologicznej*. Kontynuacje, Warszawa: PWN.
- Gellner E. (1990), *Postmodernizm*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hegel G.W. (1965), *Fenomenologia ducha*. Warszawa: PWN.
- Hegel G.W. (1967), *Wykłady z filozofii dziejów*. Warszawa: PWN.
- Kołąkowski L. (1966), *Filozofia pozytywistyczna (od Hume'a do Koła Wiedeńskiego)*. Warszawa: PWN.
- Kołąkowski L. (1972), *Obecność mitu*. Paryż: Instytut Literacki.
- Kołąkowski L. (1990), *Horror metaphysicus*. Warszawa: Wydawnictwo Res Publica.
- Lenartowicz P. (1984), *Elementy filozofii zjawiska biologicznego*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Martens E., Schnädelbach H. (red.) (1995), *Filozofia. Podstawowe pytania*. Warszawa: Wydawnictwo KiW.
- Mounier E. (1960), *Personalizm* [w:] *Wprowadzenie do egzystencjalizmu*. Warszawa.
- Peirce C.S. (1931), *Collected Papers*, vol. 1. Cambridge: Harvard University Press.
- Płużański T. (1967), *Mounier*, Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Ricoeur P. (2006), *Model tekstu. Znaczące działania rozważane jako tekst* [w:] A. Jasińska-Kania, L. Nijkowski, J. Szacki, M. Ziółkowski (red.), *Współczesne teorie socjologiczne*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Russell B. (2006), *Religia i nauka*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Książka i Prasa.
- Schnädelbach H. (1995), *Rozum* [w:] E. Martens, H. Schnädelbach (red.), *Filozofia. Podstawowe pytania*. Warszawa: Wydawnictwo KiW.
- Stróżowski W. (1984), *Dialektyka twórczości*, Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Znaniecki F. (1922), *Wstęp do socjologii*, Poznań: Wydawnictwo PTPN.

MAREK DRWIĘGA

Instytut Filozofii, Uniwersytet Jagielloński, Kraków
Institute of Philosophy, Jagiellonian University, Cracow

Troska o siebie a rozwój człowieka

Care of the self and human development

Summary. In the paper *Care of the self and human development* the author would like to draw readers' attention to the concept of self-care. This concept, according to the Czech philosopher Jan Patočka, is crucial for humanity formation. Patočka and another 20 century thinker Michel Foucault tried to revive the tradition of the care of the self. It is a matter of fact that this tradition lost its significance in the modern time partially because of the growing importance of scientific approaches toward human being. Despite this, care of the self can still be an important element in the human life. Care of the self can be understood as an alternative in the world dominated by scientism and instrumentalism because it tries to see human development as a process in which two approaches scientific and spiritual become one in the art of living.

Słowa kluczowe: bycie sobą, duchowość–naukowość, formowanie człowieczeństwa, Jan Patočka, Michel Foucault, rozwój, sztuka życia, troska o siebie

Key words: art of living, be a true self, care of the self, human formation, Jan Patočka, Michel Foucault, scientism, self-development, spirituality

WPROWADZENIE

W artykule opiszę problematykę troski o siebie. To stare i znaczące pojęcie było przez wiele wieków częścią składową kultury europejskiej. Niektórzy, jak Jan Patočka, uważają nawet, że troska o siebie, czy dokładniej bardzo blisko z nią spokrewniona troska o duszę, to jeden z elementów, który ukształtował kulturę Europy i człowieka europejskiego¹. Niestety, pojęcie to zostało niemalże całkowicie zapomniane i poza nielicznymi wyjątkami przez długi czas nie stanowiło przedmiotu uwagi myślicieli. O pewnym wzroście zainteresowania można mówić w drugiej połowie XX wieku. Wtedy pojawiło się kilku autorów, którzy starali się, jeśli nie odnowić, to przynajmniej przypomnieć tę zapomnianą tradycję. Do tego grona należą wspomniany już czeski

filozof Jan Patočka oraz francuski myśliciel Michel Foucault². Obydwaj, jak się zdaje, inspirowali się poglądami Heideggera. Nawiązując do nich, postaram się przedstawić niektóre charakterystyczne cechy problematyki skupiającej się wokół pojęcia troski o siebie. Będę się starał szczególnie uwzględnić kwestię rozwoju człowieka, która w tym kontekście odgrywa istotną rolę. Co charakterystyczne i godne zauważenia, pojęcie troski o siebie można między innymi interpretować jako odnoszące się do rozwoju człowieka i jako pojęcie z zakresu pedagogiki, niemniej u swego źródła jest to kategoria o wiele szersza, obejmująca o wiele rozleglejszy obszar aktywności człowieka. Krótko mówiąc, jest to pojęcie wchodzące w skład tego, co starożytni Grecy nazywali Paideią. Jest więc związane z kształtowaniem siebie (niem. *Selbstbildung*), z for-

owaniem się człowieczeństwa, na który to proces ma wpływ wiele czynników. Mieści się tu także rozwój i regres człowieczeństwa, wiedza o świecie i ludziach oraz wiele innych elementów, które można dostrzec w tej bogatej problematyce.

1

Czym zatem jest troska o siebie? Jakie cechy charakterystyczne da się w niej wyróżnić? Trzeba zacząć od tego, że greckie pojęcie *epimeleia heautou*, co oddano po łacinie jako *cura sui*, jest fundamentalne, nie tylko dla filozofów. Jest to bowiem zasada, która stała się zasadą każdego racjonalnego postępowania, zasada obecna w każdej formie aktywnego życia, które chce podporządkować się pewnej postaci racjonalności. „Nakłanianie do zajmowania się sobą – podkreśla autor *Historii seksualności* – nabrało tak wielkiego zasięgu, że stało się prawdziwym zjawiskiem kulturowym” (Foucault, 1995, s. 11). Sam Foucault zajmował się tym zjawiskiem, biorąc za punkt odniesienia jego historię zaczynającą się od IV wieku p.n.e., a biegnącą aż do IV–V wieku n.e., z kolei Patočka skupiał się przede wszystkim na trosce o dusze w Grecji okresu klasycznego. Osobną kwestią, która powinna się tutaj pojawić, jest pytanie o stosunek, jaki istnieje między antyczną kulturą bycia sobą w różnych jej odmianach: greckiej, helleńskiej, rzymskiej i wczesnochrześcijańskiej, a dzisiejszą, współczesną kulturą podmiotowości. Jest to relacja złożona. Nie można jednak dokonać prostego utożsamienia antycznych i współczesnych zabiegów wokół siebie ani też, jak sądzę, ich całkowicie przeciwstawić. Trzeba raczej powiedzieć, że niektóre elementy starożytnej kultury podmiotowości, w bardziej szczątkowy lub całościowy sposób, podlegały transformacjom i w różnej formie pojawiały się w czasach nowożytnych, na przykład w renesansie czy kulturze XIX i XX wieku. Posiadają one, także współcześnie, swoje znaczenie. Sądzę, że w trakcie wywodu stanie się to jeszcze bardziej oczywiste. Chodzi o to, by uchwycić te elementy, gdzie „zjawisko kulturowe może

ukonstytuować decydujący moment, w którym zostaje zaangażowany, aż do naszych czasów, sposób bycia współczesnego podmiotu” (Foucault, 1995, s. 11).

Historia troski o siebie, historia samego pojęcia *epimeleia heautou* jest długa. Zaczyna się wraz z Sokratesem, choć samo pojęcie było już znane przed nim, i biegnie do pierwszych wieków chrześcijaństwa. W trakcie tej historii, co oczywiste, zakres pojęcia poszerza się, a jego znaczenia podlegają modyfikacjom. Pomimo to można wyodrębnić kilka podstawowych jej elementów. Po pierwsze, w *epimeleia heautou* można wyróżnić element pewnej ogólnej postawy, sposobu odnoszenia się do rzeczy, świata, działań i relacji z drugim człowiekiem. Jest to zatem postawa wobec świata, innych ludzi oraz siebie samego. Patočka umieszcza te elementy postawy w następujących po sobie kręgach. Najpierw jest obszar, który nazywa ontokosmologicznym, dotyczący tego, czym jest świat w ogóle, następnie sfera związana z życiem z innymi ludźmi we wspólnocie, wreszcie krąg własnego wewnętrznego życia (Patočka, 1983, s. 105–107)³. Po drugie, *epimeleia heautou*, troska o siebie jest także jakąś formą uwagi. Innymi słowy, troszczyć się o siebie oznacza odwracać uwagę od tego, co zewnętrzne, i kierować ją do siebie samego. Jest to rodzaj czuwania, skupienia się nad tym, co się dzieje w myślach, to jednocześnie rodzaj ćwiczenia i medytacji. Po trzecie, pojęcie to nie wskazuje wyłącznie na ogólną postawę zwrócenia się ku sobie. Odnosi się także do pewnych działań wykonywanych na sobie. W działaniach tych rzeczywiście bierzemy za siebie odpowiedzialność, modyfikujemy siebie, oczyszczamy, przekształcamy, formujemy, kształtujemy itd.

W przeszłości troska o siebie była obecna w różnych postaciach. Paradoksalnie jednak mimo że odegrała niezwykle ważną rolę, to obecnie kojarzy się ona albo z egoizmem, albo z ascetyzmem, czyli z surowymi regułami wyrzeczeń lub czymś podobnym. Dlaczego tak się stało? Jest wiele powodów, które zdecydowały, że zapomnieliśmy o trosce o siebie. Patočka zwraca uwagę na przerost „obiek-

tywniej strony troski o siebie” połączonej z jej praktycznym zastosowaniem, co dokonuje się z pominięciem, zapomnieniem drugiego ważniejszego jej aspektu, którym jest formowanie siebie. Z kolei Foucault jeden z ważnych powodów wiązał z tzw. momentem kartezjańskim. Wydaje się, że obaj myśliciele wskazują na coś wspólnego.

Skupmy się na Foucaulcie. Co oznacza to użyte przez francuskiego filozofa określenie i jaką rolę ów moment odegrał? By to wyjaśnić, należy powiedzieć, że Foucault przeciwstawia sobie duchowość i naukowość. Najogólniej rzecz ujmując, wspomniany „moment kartezjański” odnoszący się do naukowości jest związany z nadaniem nowej jakości starej greckiej formule *gnothi seauton*, poznaj samego siebie, jednocześnie dyskwalifikując *epimeleia heautou*. Należy pamiętać, że w tradycji antycznej poznanie samego siebie było częścią troski o siebie, a dokładniej zawierało się w niej jako jeden z ważnych jej elementów. Uległo to jednak zmianie. „Moment kartezjański”, który najlepiej widać w *Medytacjach Kartezjusza*, umieszcza u początków aktywności podmiotu oczywistość poznawczą i reguły, dzięki którym ją osiągamy. Właśnie to poznawcze, naukowe podejście określa w całości sposób bycia podmiotu. W historii idei można zauważyć w XVI/XVII wieku u Kartezjusza, Pascala czy Spinozy proces, w którym następuje przejście od duchowości do poznania. Innymi słowy, dostęp do prawdy o sobie samym podmiotu zostaje w całości określony przez procedury poznawcze.

Z kolei „duchowość” (*spiritualité*) to badania, praktyki, doświadczenia, za sprawą których podmiot oddziałuje na siebie samego. Są to konieczne przekształcenia po to, by uzyskać dostęp do prawdy o sobie samym. Widać więc wyraźnie, że duchowością jest zespół poszukiwań, praktyk i doświadczeń, którymi mogą być na przykład praktyki oczyszczające, czynności ascetyczne, wyrzeczenia się czegoś, radykalne zmiany uwagi, zmiany sposobów egzystencji itd., a które powstają nie dla wiedzy, lecz dla podmiotu, dokładniej dla spo-

sobu bycia podmiotu. Co ważne, podmiot ten, by uzyskać dostęp do prawdy o sobie, musi zapłacić pewną cenę. W tym sensie w przypadku duchowości zakłada się, że prawda nie jest dana podmiotowi za sprawą prostego aktu poznania. Postuluje się raczej, że podmiot w niekiedy długim i dynamicznym procesie będzie się modyfikował, przekształcał, zmieniał, stawał się aż do pewnego leżącego w jego możliwościach punktu. Nie można nie zauważyć, że przemiana ta łączy się z zakwestionowaniem siebie, ponieważ nie ma dostępu do prawdy o sobie bez transformacji podmiotu, i właśnie ta transformacja może przybierać różne formy. Przykładowo może być to forma pracy nad samym sobą. Co charakterystyczne, w historii istniało wiele różnych form tak rozumianej duchowości, w której, szczególnie w starożytności greckiej, nie była ona oddzielona od poznania prawdy o sobie samym.

Istnieją także współczesne przykłady takiego postępowania. Zdaniem autora *Historii seksualności*, to Jacques Lacan, idąc drogą wytyczoną przez Freuda, starał się umieścić psychoanalizę jako relację między podmiotem a prawdą. Prawda ta nie jest jednak rozumiana jako „kartezjański” akt poznania, lecz właśnie jako kwestia duchowa. Innymi słowy, podmiot ma tu do zapłacenia pewną cenę za powiedzenie prawdy. Znaczenie ma też efekt, jaki wywołuje w podmiocie sam fakt powiedzenia czy mówienia prawdy o sobie samym. „Powodując wyłonienie się tej kwestii – zauważa Foucault – sprawił on, że w obrębie samej psychoanalizy wyłoniła się najstarsza tradycja owej *epimeleia heautou*, która jest najogólniejszą formą duchowości” (Foucault, 1995, s. 31). Na marginesie zauważmy, że Lacan nie jest jedynym współczesnym przykładem. Wydaje się, że wiele interesujących i zbieżnych wątków można odnaleźć choćby u Heideggera. Jego sposób opisu egzystencji zakłada, że dochodzenie do prawdy o sobie jest procesem związanym z krytycznym rozpoznaniem własnej kondycji, podjęciem decyzji oraz z przekształceniami i transformacjami samego siebie.

2

Foucault wyodrębnia trzy ważne momenty w długiej historii troski o siebie. Pierwszy to moment sokratejsko-platoński związany z pojawieniem się w refleksji filozoficznej pojęcia *epimeleia heautou*. Drugi to złoty wiek troski o siebie, który miał miejsce w dwóch pierwszych stuleciach naszej ery. Trzeci moment, na przełomie IV i V wieku, oznacza przejście od ascetyzmu pogańskiego do ascetyki chrześcijańskiej. W tym czasie znaczenie i zakres tego pojęcia się zmieniały. W początkowym okresie, który najlepiej ukazuje dialog Platona *Alkibiades*, konieczność troszczenia się o siebie była związana z wykonywaniem władzy. Ten, kto chciał, jak tytułowy bohater dialogu, Alkibiades, sprawować władzę w państwie-mieście, sprawować władzę nad innymi, musiał troszczyć się o siebie. Należał on, poza tym, do uprzywilejowanego grona ze względu na status społeczny. W tym sensie troska o siebie wyłania się w punkcie, w którym uprzywilejowanie społeczne i polityka stykają się z sobą. Ale to nie wszystko. Troska o siebie wiąże się także z niewystarczalnością wykształcenia. Alkibiades nie otrzymał bowiem tak dobrego wykształcenia, jakie przykładowo otrzymywali młodzieńcy w Sparcie czy przyszli władcy Persji. Troska o siebie wpisuje się zatem nie tylko w kontekst projektu politycznego, lecz także w sam środek deficytu pedagogicznego. Kolejną jej istotną cechą jest to, że odnosi się do pewnego okresu życia. Według przyjętego zwyczaju życie ludzkie dzielono na cztery okresy: dzieciństwo, młodość, wiek dojrzały i starość. Otóż w omawianym przypadku należy troszczyć się o siebie samego, kiedy jest się w tym krytycznym wieku, gdy wychodzi się spod wpływu pedagogów i wchodzi w okres aktywności politycznej, więc jest to przejście między młodością a wiekiem dojrzałym. Warto zauważyć, że tak interpretowana troska o siebie różni się od jej wykładni przedstawionej w platońskiej *Obrobie Sokratesa*, gdzie Sokrates mówi o trosce o duszę jako najważniejszej w życiu człowieka działalności, która, jak można się domyślić z jego słów, nie ogranicza się wyłącznie

do jednego okresu życia. Podobnie zresztą będzie w przypadku filozofów stoickich i epikurejczyków, dla których będzie to obowiązek dotyczący całości życia. Trzeba tu dodać jeszcze jedną cechę – konieczność zajmowania się sobą pojawia się w momencie, gdy Alkibiades uświadamia sobie swoją niewiedzę. Nie wie, jaki jest cel dobrego rządzenia, i „z tego powodu powinien troszczyć się o siebie” (Foucault, 1995, s. 39).

Rodzi się pytanie: Kim jest ten, o którego należy się troszczyć? (gr. *auto to auto*). Foucault uważa, że pytanie to nie dotyczy natury ludzkiej, lecz tego, co będzie nazywał, gdyż słowa nie ma w tekście greckim, jest „kwestią podmiotu” (*la question du sujet*). Czym jest to bycie sobą, czym jest „sobość” (*soi*), czym jest podmiotowość? Oto zasadnicze pytanie ujawniające się w samym środku troski o siebie, pytanie, które jest z nią nieodłącznie związane. Troszczyć się o siebie oznacza zatem odpowiedzieć na pytanie: kim jestem. Troska o siebie powinna dotyczyć duszy jako podmiotu oraz odróżniać się od innego typu aktywności – od dietetyki, ekonomii oraz praktyk związanych z miłością. Niezwykle ważne jest także to, że troska o siebie od samego początku jest czymś, co zawsze potrzebuje zapośredniczenia, przejścia przez relację z kimś innym, tym kimś jest zwykle mistrz, nauczyciel. Te dwa elementy są znaczące. Pozwalają z troski o siebie uczynić całkiem osobną, najważniejszą życiową aktywność, jakiej oddaje się człowiek, oraz wyznaczają doniosłą rolę mistrzowi jako pośrednikowi.

Należy przypomnieć, że w praktyce bycia sobą, w trosce o siebie rola drugiego człowieka jest niezbędna. Stanowi on konieczny warunek bycia sobą. Można nawet stwierdzić, że po to by praktyka bycia sobą osiągnęła swój rzeczywisty cel, rola drugiego jest nieodzowna. Na czym zatem polega rola innego, która jest konieczna w ukonstytuowaniu się podmiotu przez niego samego? W jaki sposób to działanie innego wpisuje się jako niezbędny element w troskę o siebie? Rola drugiego jest szczególnie wyraźna w sytuacji, w jakiej znalazł się platoński Alkibiades, ale widać ją we wszystkich dialogach sokratejsko-platoń-

szych. Relacja do innego, mistrza, jest konieczna w formowaniu się młodego człowieka. Można mówić o kilku typach relacji do drugiego. Pierwszy podkreśla rolę drugiego jako przykładu. Jest on wzorem zachowania, które zostaje przekazywane i proponowane młodszemu, na przykład przez tradycję. Mamy więc tutaj herosów, wielkich ludzi, bohaterów, o których mówi się w opowieściach, pisze w eposach, do których nawiązuje się w mowach itd. Drugi typ relacji można określić jako wzór kompetencji, przekazywanie pewnych umiejętności młodszemu. Może to być wiedza, zasady, postawy itd. Trzeci typ relacji – sokratejski – tworzy się w dialogu, w którym chodzi o wstrząs, zdziwienie i odkrycie jednocześnie. Warto zauważyć, że we wszystkich tych relacjach mamy do czynienia ze swoistą grą pamięci i niewiedzy. Pytanie podstawowe dotyczy tego, jak wydobyć młodego człowieka z niewiedzy, z ignorancji. Potrzebuje on więc przykładów, następnie musi nabyć umiejętności, kompetencje, zasady itd. po to, by pozwoliły mu żyć, jak trzeba. Wreszcie potrzebuje on wiedzy. W relacji sokratejskiej staje się to kwestią centralną. Uświadomienie własnej niewiedzy, pokazanie jej rozmówcy to główna rola Sokratesa. Na tym jednak się nie kończy, następnie Sokrates poprzez odpowiednie stawianie pytań pozwoli umożliwić wyjście z tego stanu. Co jednak dla całego tego procesu istotne, to fakt, że ten ruch wyjścia z niewiedzy nie jest możliwy bez drugiego, bez mistrza. Warto w tym miejscu dodać, że w późniejszym okresie helleńskim i rzymskim relacja do innego przybiera nieco inną formę. Do pewnego stopnia również bazuje ona na fakcie niewiedzy, ale jest istotna nie tyle sama niewiedza, ile fakt, że jest się źle uformowanym czy raczej zdeformowanym przez wychowanie, wykształcenie, złe nawyki, przyzwyczajenia itd. Tutaj nie będzie już chodzić o to, by niewiedzę zastąpić wiedzą, lecz raczej zasadniczo o to, jak wykorzenić złe nawyki, niepotrzebną wiedzę, niedobre przyzwyczajenia itd., które uniemożliwiają uzyskanie właściwego kontaktu z samym sobą. W tym nowym kontekście rola drugiego, mistrza to rola kogoś, kto działa, reformując,

poprawiając podmiot i przez to umożliwiając właściwe jego uformowanie.

Nie bez znaczenia pozostaje także pewna cecha troski o siebie, którą można nazwać osłaniającą. Zwrócił na to uwagę Patočka, dla którego proces kształtowania, formowania człowieczeństwa, słowem troska o duszę, jest połączona także z wyposażaniem człowieka w kompetencje, cechy charakteru, postawę, wiedzę, które umożliwiają mu przeciwstawienie się trudnym doświadczeniom życiowym. Innymi słowy, troska o duszę daje także oparcie w momentach kryzysów, klęsk indywidualnych czy zbiorowych, zatem umożliwia do pewnego stopnia znoszenie i przeciwstawianie się temu, co nieuchronnie jest związane z życiem, to znaczy porażkom, klęskom, chorobom, słabościom, własnej i cudzej ułomnościom, wreszcie pozwala odpowiednio odnosić się do faktu własnej śmiertelności. Jako taka troska o duszę jest „oporem, walką przeciwko upadkowi, przeciwko czasowi, przeciwko tendencji świata i życia skłaniającej się w kierunku upadku” (Patočka, 1983, s. 20). W tym sensie stanowi ona rodzaj oparcia, pomocy w sytuacji nieszczęścia, strapienia także obecnie. „Dzisiaj wciąż – pisze czeski filozof – żyjemy troską o duszę, dbałością o duszę, mimo że w sensie, który odnosi się do upadku (...), troska o duszę jest dzisiaj wciąż podstawą, po której się poruszamy, w oparciu o którą żyjemy i w obrębie której jesteśmy (...), nie uświadamiając sobie tego” (Patočka, 1983, s. 107).

Wspominałem już, że troska o siebie połączona jest z poznaniem siebie. Jest to jeden z konstytutywnych elementów dla platonizmu i „jeden z istotnych epizodów w historii sposobów dotyczących bycia sobą (*technologies du soi*) w tej długiej historii troski o siebie, która zaważyła na całej cywilizacji greckiej, helleńskiej i rzymskiej” (Foucault, 1995, s. 66). Ale w przeciwieństwie do większości współczesnych podejść, które główny nacisk, z rzadkimi tylko wyjątkami, kładą na poznanie, na *gnothi seauton*, marginalizując tym samym troskę o siebie, to u Platona mamy raczej do czynienia z wzajemnością, ze swoistym dynamicznym splotem *epimeleia heautou* i *gnothi seau-*

ton. Podobny spłot występuje w późniejszym okresie.

Z powyższych rozważań można wyciągnąć kilka wniosków. Otóż u początków troska o siebie pojawia się, po pierwsze, w relacji do działania politycznego. W *Alkibiadesie* Platona troska o siebie jest imperatywem, skierowanym do tych, którzy chcą rządzić innymi i jako odpowiedź na pytanie, w jaki sposób można rządzić. Tutaj troska o siebie jest przywilejem rządzących. Po drugie, troska o siebie odnosi się do kwestii pedagogiki, a dokładniej – niewystarczalności tejże pedagogiki. Innymi słowy, trzeba troszczyć się o siebie, ponieważ wychowanie, kształcenie w Atenach jest niewystarczające i nie może zapewnić tego, do czego się dąży. Troska ta ma obejmować szczególnie wiek dorosłości, moment po wyjściu z okresu adolescencji. Trzecim elementem charakterystycznym, na który zwraca uwagę Platon, jest relacja do erotyki. Ten związek troski o siebie z erotyką jest bardzo wyraźny, ale, co podkreśla szczególnie francuski myśliciel, stopniowo zaczyna zanikać w kulturze bycia sobą w następnych epokach.

Drugi okres troski o siebie, zwany przez Foucaulta „złotym wiekiem” troski o siebie, przynosi zmiany. Na czym one polegają? Przede wszystkim troska o siebie staje się zasadą ogólną i bezwarunkową, to znaczy nakazem, jaki dotyczy wszystkich, w każdym czasie oraz bez względu na status społeczny. Następnie troska o siebie nie odnosi się już do jakiejś szczególnej aktywności, która polegałaby na rządzeniu innymi, a zatem nie posiada ostatecznego celu, którym jest państwo-miasto. Trzeba raczej powiedzieć, że obecnie troska o siebie odnosi się do siebie samego jako celu. Jest to rodzaj „samofinalizacji” (Foucault, 1995, s. 81). Wreszcie, w porównaniu z wcześniejszym okresem, wezwanie do poznania siebie zmniejsza się, zostaje zintegrowane w obrębie szerszej całości obejmującej wiele różnych praktyk.

Co ciekawe, kiedy analizuje się proces generalizacji, to można dostrzec dwa jego aspekty. Po pierwsze, generalizacja ma miejsce w obrębie życia jednostki, co oznacza, że troska o siebie rozszerza się na całość życia

człowieka; po drugie, generalizacja obejmuje wszystkie jednostki, wszystkich ludzi, a nie tylko wybraną ich grupę. W porządku indywidualnym troska o siebie staje się sztuką życia, sławną *technē tou biou*, sztuką egzystencji i jako taka obejmuje całość życia. Widać więc wyraźnie, że w przeciwieństwie do Platona, w okresie hellenistycznym i rzymskim, troska o siebie nie łączy się z kryzysem pedagogicznym mającym miejsce między adolescencją a wiekiem dorosłym. Troska o siebie jest obowiązkiem, który powinien trwać całe życie człowieka, co zostało dobitnie podkreślone w tekstach Epikura, Epikteta czy Seneki. Warto dodać, że z tego rozszerzenia wynika szereg konsekwencji, między innymi ta, że troska o siebie staje się aktywnością dorosłego człowieka, której funkcja krytyczna się zwiększa. Istotne jest także to, że praktyki wokół bycia sobą zaczynają odgrywać rolę poprawiającą, korygującą, a nie tylko formatywną, kształtującą. Krótko mówiąc, praktyka skupiająca się na byciu sobą staje się coraz bardziej aktywnością krytyczną w stosunku do samego siebie, w stosunku do świata kultury, w której się żyje, oraz w stosunku do innych ludzi. Foucault podkreśla to zdecydowanie, pisząc: „tego aspektu kształtującego nie można absolutnie oddzielić od aspektu korygującego, który (...) staje się coraz ważniejszy. Praktyka bycia sobą nie nakłada się już zwyczajnie na tło niewiedzy, jak w przypadku Alkibiadesa. Praktyka ta nakłada się na tło, które tworzą błędy, złe nawyki, powstałe i utrwalone deformacje i zależności, które należy wytrzebić. Poprawienie – uwalnianie się bardziej niż formowanie – wiedza: w takim kierunku będzie się rozwijać praktyka bycia sobą” (Foucault, 1995, s. 91). W konsekwencji troska o siebie zaczyna coraz bardziej odwracać się od systemu wartości przekazywanego i nakładanego przez rodziny, łączy się z krytyką wychowania, z krytyką mistrzów, dotyka także krytyki istniejących instytucji itd.

Bardzo charakterystyczną cechą, która w związku z tym się pojawia, jest pojęciowe podobieństwo między filozofią w ogóle a medycyną. Widać to wyraźnie w przypadku epikureizmu, a jeszcze bardziej stoicy-

zmu. Tutaj praktyki związane z byciem sobą są często przyrównywane do czynności medycznych, na co bardzo precyzyjnie wskazuje język, jakim posługiwali się ówczesni autorzy, na przykład często spotykamy grecki czasownik *therapeuein*. Praktyka wokół siebie jest postrzegana jak terapia, operacja medyczna. Leczenie choroby poprzedza opis jej powstawania. Bardzo jasno oddaje to greckie pojęcie *pathos*, które oznacza uczucie, namiętność, pasję, ale także cierpienie. Jak wiadomo, stoicy opisywali ewolucję namiętności tak, jak opisuje się ewolucję choroby. Najpierw stadium powstawania, następnie właściwy *pathos*, czyli irracjonalne poruszenie duszy, po nim choroba, która przechodzi w stan chroniczny, wreszcie ostatnie stadium *kakia*, oznaczające ten moment, gdzie człowiek zostaje całkowicie zniekształcony, zdeformowany i ostatecznie podporządkowany wewnętrznie jakiejś namiętności, która zawładnęła nim w całości. Leczenie na różnych etapach choroby można porównać do operacji chirurgicznej, w której należy nie tyle modyfikować własne namiętności, ile pozbyć się ich w całości, by uzyskać oczekiwany stan, określane jako *apatheia*, stan beznamiętności.

W omawianym okresie mamy do czynienia z rozszerzeniem zakresu zastosowania zasady troski o siebie, która wydaje się uniwersalną zasadą zaadresowaną do wszystkich. Rodzi się pytanie: czy można wobec tego stwierdzić, że troska o siebie tworzy teraz coś w rodzaju uniwersalnego prawa? Otóż na tak postawione pytanie stanowczo i jednoznacznie można opowiedzieć: nie. Dlaczego? Jest tak, ponieważ nie należy patrzeć na to zjawisko z późniejszej perspektywy, która, na to zwraca uwagę francuski myśliciel, szczególnie rozwinęła się w średniowieczu, a która polegała na stopniowym poddawaniu jurysdykcji zachodniej kultury. Czym był ten proces? Na czym polegała owa jurysdykcja? Jurysdykcja spowodowała, że przyjmujemy prawo, postać prawa „jako ogólną zasadę wszelkiej reguły w porządku praktyki ludzkiej” (Foucault, 1995, s. 109). W przypadku troski o siebie chodzi o coś innego – prawo samo stanowi część, epizod, częściową i przechodnią

postać pewnej bardziej ogólnej historii, historii „technik i technologii praktyk podmiotu w stosunku do niego samego. „Prawo – twierdzi stanowczo autor *Historii szaleństwa* – jest jedynie jednym z aspektów tej długiej historii, w trakcie której ukonstytuował się podmiot zachodni, taki, z jakim mamy do czynienia obecnie” (Foucault, 1995, s. 109). Jak wobec tego można rozumieć uniwersalizację, o której mówimy w przypadku troski o siebie? Wydaje się, że tak w epikureizmie i stoicyzmie, jak i w przypadku chrześcijaństwa, a więc w trzecim okresie rozwoju troski o siebie, gdzie wezwanie do zajmowania się sobą zostaje wyartykułowane wokół problematyki Objawienia, wiary, Tekstu, łaski, itd., jedna rzecz pozostaje wspólna – uniwersalność wezwania rozumiana jako wezwanie dla wszystkich bez względu na rasę, status społeczny, narodowość, zamożność, wiek itp., oraz, jeśli można tak powiedzieć, rzadkość zbawienia. Te dwa aspekty są niezwykle ważne. Francuski myśliciel uważa, że „relacja do siebie, praca własna nad sobą, odkrycie siebie przez siebie były na Zachodzie postrzegane i rozwijały się jako droga, jedyna możliwa droga, która prowadziła od uniwersalności wezwania, które może być faktycznie zrozumiałe tylko przez niektórych, do rzadkości zbawienia, z którego nikt wszakże nie zostaje pierwotnie wykluczony” (Foucault, 1995, s. 116).

Foucault starał się wyodrębnić najbardziej charakterystyczne cechy związane z praktyką wokół bycia sobą w okresie starożytności, które mogły następnie przetrwać i pojawić się w XVI, XIX czy XX wieku. Bez wątpienia jedną z nich jest zintegrowanie, złączenie praktyki troski o siebie z ogólną formą sztuki życia, wspomnianą *technē tou biou*. To złączenie sprawiło, że troska o siebie nie pojawia się już jako rodzaj warunku wstępnego dla tego, co nastąpi później, co następnie stanie się sztuką życia. Przeciwnie, troska o siebie, praktyki związane z byciem sobą są tego rodzaju wymogiem, obowiązkiem niemalże, który ma być wykonywany przez całe życie. Z tym ma się łączyć funkcja bardziej krytyczna niż formatywna, kształtująca. Ponadto w uprawianej sztuce życia chodzi o to, by

za pomocą odpowiednich zabiegów uczynić z własnego życia *technē*, sztukę, a dokładniej dzieło sztuki, a ono ma być piękne i dobre, z konieczności implikuje ono wolność i możliwość wybierania dla tego, kto posługuje się ową *technē*. Tak rozumiane życie nie podlega jakiemuś sztywnemu prawu, raczej zostaje podporządkowane pewnej formie. Jest nim styl życia, rodzaj formy, jaki potrafimy za pomocą dostępnych nam środków nadać naszemu życiu.

Jak widzieliśmy, zasada troski o siebie tworzy się, przynajmniej w okresie rzymsko-hellenistycznym, jako zasada bezwarunkowa, czyli jako reguła, którą można stosować do wszystkich, która może być praktykowana przez wszystkich bez względu na status społeczny, możliwości materialne, wykonywany zawód itd. Foucault podkreśla jednakże, że: „relacja do siebie jawi się odtąd jako cel praktyk odnoszących się do bycia sobą. Ten cel jest ostatecznym celem życia, ale jednocześnie rzadką formą egzystencji. Choć ostatecznym celem każdego człowieka, to rzadką formą egzystencji zarezerwowaną dla niewielu” (Foucault, 1995, s. 123). Formuła troski o siebie staje się zatem nieodłącznie związana z praktykowaniem sztuki życia.

PODSUMOWANIE

W formie podsumowania powyższych rozważań można stwierdzić, że dla Michela Foucault

troska o siebie jako zestaw praktyk, zabiegów, technik wokół siebie staje się ostatecznie synonimem sztuki życia, przekształca się w estetykę egzystencji, a przynajmniej do tego jako do pewnego ideału usiłuje się zbliżyć. Jest to więc pewien ideał egzystencji możliwej dla wszystkich, lecz w ostateczności zarezerwowanej dla niewielu, dla tych, którzy potrafią w najlepszy możliwy sposób wcielić go w życie tak, by mógł stać się przykładem do naśladowania. Z kolei Jan Patočka w trosce o duszę dostrzega przede wszystkim projekt kształtujący człowieczeństwo. Projekt ten, co oczywiste, zawiera te normatywne, wzorcowe czy, w dosłownym tego słowa znaczeniu, formujące nas elementy, to jednak jego rola nie ogranicza się wyłącznie do tego ważnego aspektu. Ma on także swoje zabezpieczające składowe. Innymi słowy chodzi o to, że w trosce o duszę jest także coś, co dotyczy przeciwdziałania lub umożliwiania przeciwdziałania tragiczności, która jest właściwa ludzkiemu życiu. W tym sensie troska o duszę jest także sposobem przeciwstawienia się temu, co nieodłącznie związane z życiem, a więc upadkowi, nieszczęściu i śmierci.

Obecnie, w czasach zdominowanych przez racjonalność instrumentalną, kult skuteczności, kulturę masową i różne odmiany dyskursu scjentyistycznego wezwanie do zajmowania się sobą, wezwanie do troski o siebie można potraktować jako rzeczywiste wezwanie do samorozwoju i odpowiedzialności za samego siebie.

PRZYPISY

¹ Czeski filozof zauważa: „troska o duszę stanowi centralny temat, wokół którego krystalizuje się projekt życia Europy”. W innym miejscu dodaje: „Dziedzictwo to przekształca się poprzez katastrofy, i mimo niszczących konsekwencji tych katastrof dziedzictwo trwa (...) to dziedzictwo utrzymuje się mimo katastrof i dlatego wydaje mi się, że można zaryzykować twierdzenie, że Europa (...) wywodzi się z troski o duszę, *tes psyches epimeleisthai* jest zarodkiem, z którego zrodziła się Europa” (Patočka, 1983, s. 21, 99).

² Problematykę troski o siebie francuski myśliciel poruszał w wielu swoich tekstach, szczególnie w *Historii seksualności* (tom III tej książki nosi tytuł *Troska o siebie*) oraz w *L'Herméneutique du sujet. Cours au Collège de France. 1981–1982*. Ciekawe uwagi na ten temat można także znaleźć w wywiadach, jakich udzielił francuski myśliciel; patrz szczególnie tom II *Dits et écrits 1954–1988*.

³ „Dla Platona – podkreśla Patočka – troska o duszę wyraża się w trzech głównych nurtach, troska o duszę wyartykułowuje się na trzy różne sposoby (...), z których każdy w różnym stopniu pozostaje bliski rdzeniu tego, co najbardziej własne, temu, czym jestem”. Dalej dodaje: „Istnieją trzy nurty troski o duszę.

Pierwszy to ontokosmologiczny. Drugi to troska o duszę we wspólnocie jako konflikcie dwóch sposobów życia. Wychodząc od sfery tego konfliktu śmierć człowieka sprawiedliwego i prawdomównego, oznacza tradycyjną polis, zaś projekt nowej wspólnoty ufundowany jest na prawdzie filozoficznej, na prawdzie ostatecznej. (...) Wreszcie trzeci nurt, najbardziej intymny, najbardziej wewnętrzny. Jest nim troska o duszę pod postacią relacji do jej życia wewnętrznego, jej relacji do ciała i do jej wcielenia, jest tu problem śmierci i nieśmiertelności” (Patočka, 1983, s. 101, 107).

BIBLIOGRAFIA

- Foucault M. (2001), *L'Herméneutique du sujet. Cours au Collège de France. 1981–1982*. Edition établie sous la direction de F. Ewald et A. Fontana, par F. Gros, Hautes Etudes, Gallimard, Le Seuil, Paris.
- Foucault M. (2001), *Dits et écrits 1954–1988*, t. I–II, Edition établie sous la direction de D. Defert et F. Ewald avec la collaboration de J. Lagrange, Quarto Gallimard, Paris.
- Foucault M. (1995), *Historia seksualności*. Warszawa: Czytelnik.
- Patočka J. (1983), *Platon et l'Europe. Séminaire privé du semestre d'été 1973*. Traduit du tchèque par E. Abrams, Ed. Verdier, Paris.

Psychologiczne i społeczne konsekwencje ewolucyjnego konfliktu rodzice–potomstwo

Psychological and social consequences of evolutionary parent–offspring conflict

Summary. Trivers (1974) argued that offspring demand much more parental investment than parents want to give. This conflict of interest stems from a genetic conflict. Parents are genetically equally related to all of their offspring (the coefficient of relatedness $r = 0.5$; children share 50% genes of each of parents) and, for the parents, they present the same value as the “vehicle” of their genes. For this reason, parents are selected to balance investment among their offspring. For the offspring, it is a different standpoint: for each “full” sibling ($r = 0.5$) its value is twice as much to the other sibling (because it has 100% of its own genes, and the second sibling shares only 50% of its genes), and its value is fourfold higher than the value of a half-sibling ($r = 0.25$). The “selfish” children, driven by their own genetic interest, try to obtain more parental investment than their parents intend to provide, even at their siblings’ disadvantage. In this situation, a parent–offspring conflict arises that concerns the distribution of parental investment, and what is important, one can expect a sibling rivalry for these resources. In this paper the social and psychological consequences of parent – offspring conflict are discussed: i.a. infanticide, mate preference conflict, sibling rivalry and allomothering as a way in which parent–offspring can be reduced.

Słowa kluczowe: psychologia ewolucyjna, rywalizacja między rodzeństwem, strategia rozrodcza oparta na współpracy, teoria konfliktu rodzice–potomstwo

Key words: cooperative breeding, evolutionary psychology, parent–offspring conflict theory, sibling rivalry

WPROWADZENIE

Jednym z podstawowych pojęć biologii ewolucyjnej i psychologii ewolucyjnej jest „dostosowanie”. Oznacza ono prawdopodobieństwo przeżycia organizmu i pozostawienia po sobie potomstwa. Dostosowanie organizmu jest uwarunkowane w dużej mierze jego cechami

indywidualnymi, takimi jak: aktualne zdrowie, sposoby radzenia sobie w zmieniającym się środowisku czy cechy psychiczne, na przykład odporność na stres. Dostosowanie zależy także od czynników środowiskowych, jak w przypadku człowieka załamanie koniunktury gospodarczej powoduje spadek dostosowania jednostek, czego przejawem jest wzrost

śmiertelności dzieci czy wzrost liczby samobójstw (zob. Łukasik, 2009). Przede wszystkim jednak procesy ewolucyjne doprowadziły do powstania pewnych uniwersalnych – w obrębie gatunku – zachowań, których celem jest zwiększenie dostosowania. Należą do nich występujące u ssaków systemy przywiązania i opieki, które można także nazwać miłością. Opieka nad dzieckiem i tworzenie więzi – w absolutnie podstawowym, biologicznym wymiarze – mają na celu zapewnienie przetrwania potomka.

Miłość rodziców do dzieci i dzieci do rodziców spostrzegana jest jako relacja niezwykle pozytywna, wręcz modelowy przykład więzi pełnej poświęcenia na rzecz dziecka, jednak ewolucyjna teoria opracowana przez Roberta Triversa (1974) wprowadziła nowy, zdaniem niektórych kontrowersyjny, wątek konfliktu rodzice–potomstwo.

TEORIA KONFLIKTU RODZICE–POTOMSTWO

Istotą teorii Triversa jest założenie, że urodzenie i wychowanie dziecka wiąże się z inwestycjami czynionymi przez rodziców. Inwestycja rodzicielska jest definiowana przez Triversa jako „cokolwiek zrobionego przez rodziców dla potomstwa, co zwiększa jego szanse przeżycia, ale jednocześnie zmniejsza zdolność inwestowania rodziców w pozostałe potomstwo” (Trivers, 1974, s. 249). Te inwestycje to przykładowo energia, która musi być wydatkowana w związku z poczęciem potomstwa, ciążą i późniejszą opieką nad potomstwem. Przykładowo dodatkowe zapotrzebowanie energetyczne kobiet w związku z ciążą w trakcie pierwszego trymestru nie wzrasta co prawda w sposób istotny, ale w drugim trymestrze wynosi 350 kcal/dobę, a w trzecim już 500 kcal/dobę (Butte i in., 2004). Również karmienie piersią dziecka wymaga dodatkowych zasobów energetycznych niezbędnych choćby do produkcji mleka; szacuje się je na ponad 600 kcal/dobę (Dewey, 1997). Inwestycją rodzicielską jest też czas, który musi być poświęcony potomstwu, a który mógłby

być przeznaczony na przykład na poszukiwanie następnego partnera seksualnego lub inwestowanie w siebie (np. wykształcenie). Inwestycje rodzicielskie nie są bezmyślne. Z badań wynika, że rodzice ograniczają swoje inwestycje, jeśli występują sygnały gorszej jakości genetycznej dziecka. Wskaźnikiem jakości genetycznej dziecka jest jego atrakcyjność fizyczna, rozumiana jako realizacja tzw. schematu dziecięcości, tzn. duże oczy, okrągłe policzki, pulchne ciało i brak zniekształceń w obrębie głowy (zob. Sukiennik, Pawłowski, 2009). Takie cechy dziecka wyzwalają zachowania rodzicielskie i opiekuńcze. Matki, które miały dzieci bardziej atrakcyjne, częściej bawiły się ze swoimi dziećmi, częściej nawiązywały kontakt wzrokowy, częściej też dotykały dziecka niż matki dzieci mniej atrakcyjnych fizycznie (zob. Sukiennik, Pawłowski, 2009). Zasoby rodzica nie są nieograniczone, co powoduje, że muszą być wydatkowane racjonalnie, opierając się na stosunku kosztów do korzyści w kategoriach dostosowania. Rodzic może je, co prawda, uzupełniać, jak energię przez poszukiwanie pożywienia, ale to też łączy się z wydatkowaniem energii, a ponadto naraża na utratę życia – w pradawnym środowisku z powodu ataku drapieżnika, dzisiaj – na przykład w wyniku wypadku samochodowego w drodze do pracy. Innymi słowy, dostosowanie potomstwa jest ograniczane dostosowaniem rodzica: jeśli koszty rodzica związane z opieką obniżają jego dostosowanie, to pojawia się konflikt. Trivers twierdził, że potomstwo dąży do uzyskania większych inwestycji, niż rodzice są skłonni mu dać. Ten konflikt interesów wynika z konfliktu genetycznego. Rodzic jest równie blisko spokrewniony ze wszystkimi swoimi dziećmi (wskaźnik pokrewieństwa $r = 0,5$; dziecko ma po 50% genów każdego z rodziców) i mają one dla niego taką samą wartość jako „wehikuł” jego genów. Z tego powodu rodzic stara się równo dzielić zasoby między dzieci. Posłużmy się przykładem podanym przez Bussa (2001): jeżeli matka dysponuje dwoma kawałkami jedzenia, to wartość pierwszego kawałka jest większa, gdyż może uratować życie, a drugi jedynie powiększyć poczucie sytości. Przydzielenie obu kawałków tylko

jednemu dziecku pozwala temu dziecku przeżyć, ale jeden kawałek się marnuje (zwiększa jedynie poczucie sytości). Natomiast przydzielenie po kawałku jedzenia każdemu z dwojga dzieci pozwala przeżyć obojgu. Z tego powodu dobór faworyzował strategię równego podziału zasobów przez rodzica. Z punktu widzenia potomstwa rzecz ma się inaczej: dla każdego z rodzeństwa naturalnego (*full sibling*, wskaźnik pokrewieństwa $r = 0,5$) jego wartość jest dwa razy większa niż wartość drugiego z rodzeństwa (bo posiada 100% własnych genów, a drugie z rodzeństwa jedynie 50% jego genów), a jego wartość w porównaniu z rodzeństwem przyrodnim (*half sibling*, wskaźnik pokrewieństwa $r = 0,25$) czterokrotnie większa. W tej sytuacji pojawia się konflikt interesów między rodzicami a potomstwem w dystrybucji zasobów składających się na inwestycję rodzicielską i, co istotne, można też oczekiwać rywalizacji między samym rodzeństwem w dostępie do tych zasobów. Każde z rodzeństwa pragnie przeżyć, a ponieważ zasoby rodzica są ograniczone, to aby przeżyć, musi wyprzedzić w staraniach o dostęp do zasobów rodzicielskich swoich braci lub siostry, nawet jeśli ma się to odbyć ich kosztem. Można więc powiedzieć, że dzieci są „egoistyczne genetycznie”. Siła konfliktu między rodzeństwem jest uwarunkowana wskaźnikiem pokrewieństwa – im jest on niższy, tym konflikt silniejszy. Przykładowo bliźnięta monozygotyczne wykazują względem siebie więcej współczucia i litości i są mniej agresywne niż bliźnięta dyzygotyczne (Smith, 2007, cyt. za: Schlomer, Del Giudice, Ellis, 2011). W publikacjach na temat konfliktu rodzice–potomstwo rozpatruje się przede wszystkim relację matka–dziecko, bo to ona ponosi znacznie większe koszty z powodu ciąży i opieki niż ojciec – tak jest na przykład u ptaków i ssaków (Kölliker, Richner, 2001).

Przejawy konfliktu rodzice–potomstwo są widoczne bardzo wcześnie – w pierwszych tygodniach rozwoju płodu. Jako pierwszy zwrócił na to uwagę David Haig (1993; 1996; zob. omówienie tego zagadnienia: Schlomer, Del Giudice, Ellis, 2011). Twierdził, że dziecko manipuluje metabolizmem matki, aby uzy-

skać jak najwięcej zasobów, ta jednak broni się przed tym, uruchamiając pewne adaptacyjne mechanizmy fizjologiczne. Manipulacja jest dokonywana przez hormony produkowane przez płód. Przykładowo w łożysku jest produkowany hormon laktogen łożyskowy (*human placental lactogen – hPL*) uwalniany do krwiobiegu matki. Zadaniem tego hormonu jest zmniejszenie utylizacji glukozy w organizmie matki, a w konsekwencji płód otrzymuje ją w większej ilości. Hormon ten działa antyinsulinowo – insulina obniża stężenie glukozy we krwi, a więc takie działanie hPL powoduje zwiększenie stężenia glukozy we krwi matki. Organizm matki reaguje jednak na tę sytuację zwiększeniem wydzielania insuliny. Jeśli z jakiegoś powodu ten mechanizm nie działa prawidłowo i organizm matki nie potrafi wydzielać więcej insuliny w odpowiedzi na rosnące „glukozowe” wymagania płodu, może rozwinąć się cukrzyca.

Konflikt rodzice–potomstwo może być również odpowiedzialny za spontaniczne aborcje (poronienia). W interesie reprodukcyjnym matki jest jak najszybsze usunięcie płodu, który ze względu na stan zdrowia nie rokuje najlepiej – 78% komórek jajowych albo nie zagnieźdża się w macicy, albo zostaje poronionych we wczesnym okresie ciąży – do 12. tygodnia (zob. Haig, 1993). Mechanizm ten zabezpiecza matkę przed inwestowaniem w potomstwo, które ma małe szanse przeżycia, i pozwala na przeniesienie zasobów na nowe dziecko. Interes reprodukcyjny płodu jest jednak inny – ma on tylko jedną szansę przeżycia i dlatego ewolucja wyposażyla go w mechanizmy chroniące przed szybkim poronieniem. U ssaków podtrzymanie ciąży następuje w wyniku wydzielania progesteronu z ciała żółtego w odpowiedzi na hormon luteinizujący (LH) wydzielany przez przedni płat przysadki w organizmie matki. Od pewnego momentu płód przejmuje częściową kontrolę nad tym mechanizmem poprzez produkcję gonadotropiny kosmówkowej (*human chorionic gonadotropin – hCG*) i wprowadzanie jej do krwiobiegu matki (Haig, 1993). Hormon ten jest hormonem łożyskowym, którego wytwarzanie osiąga szczyt między 8. a 12. ty-

godniem ciąży (Del Guidice, 2007). Podtrzymuje on funkcje ciała żółtego i w efekcie stymuluje wydzielanie progesteronu u matki oraz hamuje w ten sposób menstruację, co pozwala zagnieżdżonemu zarodkowi przetrwać. W interesie płodu jest więc produkcja hCG. Haig (1996), autor hipotezy o manipulacji płodu metabolizmem matki, złagodził później swoje stanowisko i skupił się przede wszystkim na informacyjnej roli hormonów w trakcie ciąży. Według Haiga (1996) hormony wydzielane przez płód są tylko informacjami dla organizmu matki o jakości płodu, a wysoki poziom hCG w trakcie pierwszego trymestru ciąży jest swoistym sygnałem „włogoru” płodu. Sygnał ten jest istotny dlatego, że w tym okresie organizm matki podejmuje decyzje o utrzymaniu ciąży lub poronieniu, jeśli płód z punktu widzenia biologicznego jest gorszej jakości. Istnieją dane, że spontaniczne aborcje są związane z niższym poziomem hCG (Forbes, 1997, cyt. za: Del Guidice, 2007), a większość poronionych embrionów ma wady chromosomalne (Forbes, 2002). Czy zatem należy odrzucić tezę o manipulacji metabolizmem matki w czasie ciąży jako efekcie konfliktu? Według badaczy tego zjawiska informacyjny charakter hormonów występuje we wczesnym okresie ciąży, gdy jest podejmowana decyzja o utrzymaniu lub usunięciu płodu (jest to zatem konflikt „być albo nie być”), natomiast w późniejszym okresie, gdy wymagania rozwojowe płodu wzrastają, pojawia się klasyczny konflikt o zasoby (zob. Forbes, 2002, s. 116).

BEHAVIORALNE PRZEJAWY KONFLIKTU RODZICE–POTOMSTWO

Z genetycznego konfliktu między rodzicami a potomstwem wynikają określone skutki psychologiczne i społeczne, niekiedy o drastycznym charakterze. Jednym z nich jest dzieciobójstwo.

Dzieciobójstwo

U naczelnych dzieciobójstwo jest wynikiem agresji samców, a nie samic. Zabijanie dzieci ma związek ze zmianą na pozycji lidera w sta-

dzie: każdorazowej takiej zmianie towarzyszy zabijanie potomków pokonanego rywala (zob. Pisula, Oniszczenko, 2008). Zabicie dziecka przez nowego samca alfa przyspiesza ruje u samicy, dzięki czemu może ona zostać zapłodniona. Zabijanie jest więc przejawem strategii reprodukcyjnej samców, dzięki której zwiększają swój sukces reprodukcyjny, a nie wynikiem konfliktu rodzice–potomstwo: ofiarą ataków nigdy nie jest potomstwo własne (zob. van Schaik, Pradhan, van Noordwijk, 2004).

W przypadku ludzi wyróżnia się dwie kategorie dzieciobójstwa: zabójstwo dziecka przed upływem 24 godzin po narodzeniu (*neonaticide*) i zabójstwo małego dziecka w okresie późniejszym (*infanticide*) (Porter, Gavin, 2010). Historycznie rzecz ujmując, w społecznościach ludzkich dzieciobójstwo powodowane było trzema grupami przyczyn: (1) ekonomicznymi – zbyt dużo osób do wykarmienia; (2) medycznymi – forma eutanazji dzieci z wadami wrodzonymi lub chronicznie chorych, (3) socjokulturowymi – w celu zapewnienia czystości linii genetycznej (Kunst, Reed, 1999). Do tej listy należałoby jeszcze dodać – pominięte przez autorów – zabijanie dzieci w celach ofiarnych. W przeszłości dzieciobójstwo występowało w wielu kulturach: w Japonii, Chinach, Indiach, różnych częściach Afryki i Nowej Gwinei (Scrimshaw, 1984). Często miało charakter rytualny, ale służyło również do celów demograficznych – regulacji proporcji chłopców do dziewczynek (*sex ratio*, Scrimshaw, 1984). Ten ostatni mechanizm jest także wykorzystywany współcześnie. W niektórych krajach występuje silna, uwarunkowana kulturowo preferencja dzieci płci męskiej i jest praktykowane zabijanie dzieci płci żeńskiej. Dane uzyskane przez badaczy na rolniczych terenach Indii w stanie Tamil Nadu w latach 1986–1990 wykazały, że na 56 wszystkich przypadków śmierci dzieci między 1. a 2. rokiem życia 19 dotyczyło zabójstwa dziewcząt, natomiast nie było żadnego przypadku zabójstwa chłopców (Sabu, Rajaratnam, Miller, 1998). Z kolei w Korei, w której także występuje preferencja dzieci płci męskiej, wysoka proporcja płci (115,5 w 1994; „zwykła” proporcja to 105, tzn. 105 urodzo-

nych chłopców na 100 urodzonych dziewcząt) jest efektem selektywnej aborcji, tzn. usuwania płodów określonej płci, w tym przypadku żeńskiej (Doo-Sub, 2004).

Psychologia ewolucyjna traktuje dzieciobójstwo występujące u ludzi jako skutek konfliktu rodzice–potomstwo przeniesionego na okres po urodzeniu (Pinker, 2002). W kategoriach ewolucyjnych dzieciobójstwo jest formą adaptacji, która podnosi poziom dostosowania zabójcy lub osób z nim powiązanych genetycznie. Innymi słowy, dzieciobójstwo staje się opłacalne, gdy zyski dla dostosowania przeważają nad kosztami takiego czynu. Według adaptacyjnej teorii morderstwa sformułowanej przez Davida Bussa i Joshuę Duntleya (Buss i Duntley, 2003; Buss, 2007) dzieciobójstwo występuje często w sytuacji, gdy dziecko ze względu na zły stan zdrowia nie zapewnia przekształcenia inwestycji rodzicielskich poniesionych z tytułu opieki nad nim w sukces reprodukcyjny – w takiej sytuacji inwestycje mogą być przeniesione na inne dzieci. Badania międzykulturowe potwierdzają, że jedną z najważniejszych przyczyn dzieciobójstwa jest słaby stan zdrowia dziecka (zob. Soltis, 2004). Dotyczy to w szczególności społeczeństw tradycyjnych, bowiem w społeczeństwach industrialnych możliwości przeżycia dziecka zwiększają się dzięki rozwiniętej opiece medycznej (Soltis, 2004). Niekiedy pod adresem psychologii ewolucyjnej wysuwa się zarzut, że skupiając się na zabijaniu dzieci o słabym stanie zdrowia, nie docenia wielkiego poświęcenia, jakie wkładają rodzice w opiekę nad dzieckiem niepełnosprawnym. Dane przytaczane przez U.S. Department of Health and Human Services (2001; zob. też Crosse, Kaye, Ratnofsky, 1992) nie potwierdzają jednak słuszności tego zarzutu: w większości przypadków przemocy w stosunku do dzieci niepełnosprawnych – zresztą znacznie częstszej niż w stosunku do dzieci w pełni sprawnych – sprawcami są osoby z rodziny, najczęściej matka biologiczna (ponad 57%) i ojciec (16,5%), choć należy podkreślić, że częstość takich zdarzeń nie jest większa niż w przypadku dzieci w pełni sprawnych.

Istotnym czynnikiem ryzyka dzieciobójstwa jest także zła sytuacja materialna czy ubóstwo (Diem, Pizarro, 2010). W niedawnych badaniach (Harris i in., 2007) stwierdzono, że zła sytuacja materialna matek była przyczyną zabicia dzieci w 21% analizowanych przypadków. Jest to zatem ważny czynnik ryzyka, choć nie najważniejszy – choroba psychiczna rodzica (w tym przypadku genetyczna matka) była powodem 36% zabójstw. Ponieważ jednak istnieje związek między zaburzeniami psychicznymi matki i pogorszeniem jej sytuacji materialnej oraz utratą wsparcia społecznego (Harris i in., 2007), zaburzenia psychiczne wydają się czynnikiem ograniczającym zasoby materialne matki (jak i inne, np. emocjonalne), które mogą być przyznawane dziecku. Wskazuje się także na zależność odwrotną: pogorszenie się sytuacji ekonomicznej w skali makro, w obrębie społeczności lub kraju, wpływa na utrudnienie dostępu do opieki medycznej, na przykład poradni zdrowia psychicznego, co jest istotne choćby ze względu na leczenie depresji poporodowej (Diem, Pizarro, 2010), w której niekiedy dochodzi do zabijania dzieci przez matki.

Ważnym czynnikiem ryzyka dzieciobójstwa jest wiek dziecka. W Stanach Zjednoczonych w latach 1983–1991 zidentyfikowano 2776 zabójstw dzieci (Overpeck i in., 1998). Połowa tych zabójstw zdarzyła się przed 4. miesiącem życia dziecka. Badania na populacji walijskiej i angielskiej (1982–1988) wskazują, że ryzyko dzieciobójstwa było czterokrotnie większe w przypadku dzieci poniżej 1. roku życia niż dzieci starszych, przy czym najwyższe było w 1. dniu życia, następnie – nieco mniejsze – między 1. dniem a 1. miesiącem, po czym spadało sukcesywnie aż do końca 1. roku życia, osiągając wtedy wskaźniki równe wskaźnikom dla całej populacji (Marks, Kumar, 1993). Największym ryzykiem były obarczone dzieci, które urodziły się jako drugie lub następne z matek poniżej 19. roku życia (Overpeck i in., 1998). Zagrożenie dla życia dzieci urodzonych jako drugie i następne znajduje potwierdzenie w innych badaniach dotyczących śmiertelności w ogóle, jak w wyniku chorób lub niedożywienia, co inter-

pretuje się jako efekt mniejszej inwestycji rodzicielskiej w te dzieci w porównaniu z dziećmi „pierwszymi”: niebezpieczeństwo śmierci rośnie, jeśli (1) czas między urodzeniem drugiego dziecka a narodzinami pierworodnego jest krótki i (2) pierworodny przeżył krytyczny 1. rok życia (Scrimshaw, 1984). W okresie 1. roku życia znacznie większe zagrożenie dla dzieci stanowią matki biologiczne niż matki przybrane (Harris, Hilton, Rice, Eke, 2007). Jednym z prawdopodobnych powodów, dla którego zagrożenie dla życia dziecka jest największe w tak wczesnym okresie, jest to, że inwestycje w dziecko poczynione przez rodziców nie są jeszcze duże (ale matki biologicznej i tak większe niż przybranej) i mogą być stosunkowo szybko przeniesione na inne dziecko. Natomiast wraz z kolejnymi latami życia „wkład” rodziców w opiekę i wychowanie zwiększa się i wraz z kolejnymi inwestycjami rodzicielskimi oraz przeżytymi przez dziecko latami wzrasta jego wartość reprodukcyjna. W późniejszych latach życia dziecka ryzyko jego zabójstwa zarówno przez rodziców biologicznych, jak i przybranych obojga płci spada, a mniej więcej od 5.–6. roku życia dziecka zaczyna przeważać niebezpieczeństwo zabicia go przez osobę obcą (Harris i in., 2007).

Ważnym czynnikiem okazuje się także wiek matki. Ponieważ wraz z wiekiem kobiety spadają jej szanse reprodukcyjne, to można założyć, że inaczej będą rozkładane zasoby przez kobiety młodsze i starsze. Kobiety starsze będą lokowały swoje zasoby w posiadane dziecko, natomiast młodsze mogą rozkładać swoje inwestycje w potomstwo w czasie, wykorzystując posiadane zasoby na realizację innych celów (np. przyciągnięcie partnerów gotowych do inwestowania; Buss, 2001). Przekładając tę regułę na hipotezę odnoszącą się do dzieciobójstwa: kobiety starsze będą rzadziej zabijały swoje dzieci niż kobiety młodsze. Ta hipoteza również znalazła potwierdzenie – zbliżony rozkład uzyskano na podstawie danych pochodzących od Indian Ayoreo i z populacji kanadyjskiej: największy procent dzieciobójstw przypada na okres poniżej 20. roku życia kobiety, a później sukcesywnie spada (zob. Buss, 2001). Co ważne,

według danych statystycznych Departamentu Zdrowia w Anglii i Walii aborcje najczęściej są dokonywane przez kobiety w wieku 19 lat (Department of Health of England and Wales, 2007). Dane kanadyjskie (Ontario Women’s Health Equity Report, 2011) i australijskie (Department of Health Government of Western Australia, 2005) wskazują na przedział wiekowy 20–24 jako ten, w którym częstość sztucznych poronień jest największa, a ponadto podają, że częstość aborcji spada wraz z wiekiem kobiety.

Jeden z najważniejszych czynników wpływających na przejawianie się konfliktu między rodzicami a dziećmi został opisany przez Martina Daly’ego i Margo Wilson (1988) w latach 80. ubiegłego wieku. Odnosi się on do kwestii, którą można wyprowadzić z teorii dostosowania łącznego biologa ewolucyjnego Williama Hamiltona (1964). Według tej teorii działanie osoby A na rzecz osoby B (np. dzielenie się z nią własnymi zasobami) jest bardziej prawdopodobne, im bardziej osoba B jest spokrewniona z osobą A (czyli im więcej kopii genów osoby A posiada osoba B). Odwracając tę zależność, można więc założyć, że im mniej spokrewnione są z sobą osoby, tym bardziej prawdopodobne będzie unikanie dzielenia się zasobami. W odniesieniu do konfliktu rodzice–dziecko sposobność do zbadania tej zależności daje to, że często dzieci nie są wychowywane przez swoich biologicznych rodziców, lecz wskutek różnych zdarzeń są wychowywane przez rodziców przybranych (ojczymów, macochy). Tak więc według opisanej predykcji dzieci pozostające pod opieką rodziców przybranych – ze względu na brak pokrewieństwa z jednym z rodziców (jeden rodzic biologiczny, a drugi przybrany) – powinny być gorzej traktowane niż dzieci własne. Wykazano na przykład, że dzieci z takich rodzin nieproporcjonalnie często doznają różnych urazów, ale ich rodzaj wskazuje, że nie są one rezultatem zwykłego braku czujności rodziców, ale przemocy (Daly, Wilson, 1988). Rodzice przybrani wydają mniej pieniędzy na swoje przybrane dzieci niż rodzice biologiczni (zob. Weekes-Shackelford, Shackelford, 2004). Najbardziej wymowne są jednak

klasyczne badania Martina Daly’ego i Margo Wilson (1998). Ustalili oni, że dziecko w wieku przedszkolnym mieszkające z jednym lub dwoma przybranymi rodzicami było nawet do stu razy bardziej zagrożone śmiercią niż dziecko mieszkające ze swoimi biologicznymi rodzicami. Odkryto również (Daly, Wilson, 1994), że rodzice przybrani stosują inne metody zabijania niż rodzice biologiczni – ci pierwsi biją rękami albo używają narzędzi (kijów, pałek), ci ostatni duszą dzieci lub zabijają je z broni palnej. Przykładowo 25% biologicznych ojców zabiło dziecko z broni palnej, a w przypadku ojcymów takich przypadków było tylko 1,5%. Różnice w metodach zabijania decydują o rodzaju śmierci: w przypadku bicia śmierć jest długotrwała i bolesna, w przypadku strzału – szybka i bezbolesna. Odmienność metod zabijania wynika z odmienności motywów. Rodzice przybrani robią to pod wpływem spiętrzonych emocji: w złości, z rozgoryczenia, urazy. Rodzice biologiczni – w poczuciu smutku albo z powodów altruistycznych, by chronić dziecko przed jakąś nieuchronną katastrofą lub nieszczęśliwą przyszłością. W nowszych badaniach (Weekes-Shackelford, Shackelford, 2004) przeprowadzonych na amerykańskiej próbie prawie 4000 przypadków zabójstw dzieci poniżej 5. roku życia ustalenia Daly’ego i Wilson zostały potwierdzone.

Konflikt wokół wyboru partnera

Już Trivers (1974) zwrócił uwagę na to, że konflikt rodzice–potomstwo dotyczy nie tylko okresu całkowitej zależności dziecka od rodziców, ale również przenosi się na decyzje dotyczące wyboru partnera życiowego przez dziecko. Sprowadza się to do tego, że decyzja dziecka o wyborze partnera o określonych cechach wpływa nie tylko na sukces reprodukcyjny osoby wybierającej, ale pośrednio także na sukces reprodukcyjny dziadków (wnuki posiadają kopie genów dziadków). Rodzicom osoby wybierającej (dziadkom) nie jest więc obojętne, kogo za partnera wybierze sobie ich własne dziecko. Skądinąd wiadomo, że kryteria wyboru partnera są różne dla dzieci i ro-

dziców, wspomnijmy na przykład o dramacie Romea i Julii. To interesujące zagadnienie konfliktu rodzice–potomstwo rozpatrywane z poziomu wyboru partnera stało się w ostatnich kilku latach przedmiotem badań (np. Buunk, Park, Dubbs, 2008; Buunk, Solano, 2010; Dubbs, Buunk, 2010).

Dziadkowie uczestniczą w opiece i wychowaniu wnuka (wnuców). Tego typu pomoc istotnie zwiększa szansę przeżycia dziecka. Konflikt interesów między dziećmi a rodzicami sprowadza się do tego, że osoba wybierająca partnera dąży do maksymalizacji swojego własnego sukcesu reprodukcyjnego (jest więc „egoistyczna genetycznie”) i kieruje się w wyborze takimi cechami, jak atrakcyjność fizyczna, inteligencja, kreatywność, bo są to pewne wskaźniki jakości genetycznej partnera, a więc pośrednio pobierz jakości przyszłego potomstwa. Ponieważ jednak jakość genetyczna niekoniecznie idzie w parze z gotowością do inwestowania w dzieci, rodzice (dziadkowie) mogą zakładać, że to oni będą musieli ponieść dodatkowe koszty związane z opieką nad wnukiem, gdy ich dziecko wybierze za partnera osobę uchylającą się od inwestowania we wnuka. Gdy rodzice (dziadkowie) mają kilkoro wnucząt (przynajmniej dwoje), to taki nieinwestujący partner ich dziecka odbiera pewną część zasobów, które dziadkowie mogliby przeznaczyć na pozostałe wnuki, co może mieć negatywne konsekwencje dla ich dostosowania. Z tego powodu rodzice (dziadkowie) będą zainteresowani raczej tym, by przyszły partner dziecka był gotowy do inwestowania we wnuka. W rezultacie tego konfliktu preferencje dziadków w zakresie cech przyszłego partnera dziecka będą rozbieżne z preferencjami samego dziecka. Abraham Buunk i współpracownicy (2008) przeprowadzili badania mające na celu sprawdzenie, czy dzieci i ich rodzice rzeczywiście kierują się odmiennymi preferencjami przy wyborze partnera, które odzwierciedlają podstawowy konflikt rodzice–potomstwo przeniesiony na poziom decyzji rozrodczych. W badaniu wzięło udział 768 osób z różnych nacji: młodzi Amerykanie, Duńczycy, Irakijczycy, zarówno kobiety, jak i mężczyźni. Badani otrzymywali zestaw

cech opisujących potencjalnego partnera, ale cechy przedstawiono nie jako pożądane, ale z pewnych powodów metodologicznych jako takie, które u tego partnera nie są pożądane. Badani mieli zaznaczyć na 7-stopniowej skali, czy dana cecha jest bardziej niepożądana przez nich, czy przez ich rodziców, na przykład „jeśli mój potencjalny partner byłby fizycznie nieatrakcyjny, to byłoby to: (1) znacznie bardziej nie do zaakceptowania przeze mnie, (4) w takim samym stopniu nie do zaakceptowania przeze mnie, jak i moich rodziców, (7) znacznie bardziej nie do zaakceptowania przez moich rodziców”. Część cech odnosiła się do jakości genetycznej partnera, a część do jego gotowości ponoszenia inwestycji oraz współpracy wewnątrz grupy. Jak zakładano, większość cech niepożądanych wskazujących na słabszą jakość genetyczną partnera było bardziej nie do zaakceptowania przez młodych dorosłych, natomiast większość cech niepożądanych u partnera świadczących o niskiej gotowości w inwestowanie lub do współpracy była nie do zaakceptowania przez ich rodziców. Charakterystyki, które szczególnie były nie do zaakceptowania przez młodych dorosłych, to: brak poczucia humoru, fizyczna nieatrakcyjność i brzydki zapach, z kolei dla rodziców – rozwód i pochodzenie z innej grupy etnicznej.

Przyszli dziadkowie mogą mieć więc skłonność do wywierania wpływu na decyzje swoich dzieci dotyczące wyboru partnera w celu zwiększenia swojego dostosowania. Jednym z takich sposobów utrzymania rodzicielskiej kontroli nad decyzjami dzieci są aranżowane małżeństwa, obyczaj powszechny w wielu kulturach (Buunk, Park, Dubbs, 2008) – to rodzice bezpośrednio lub poprzez swata wybierają przyszłego małżonka lub małżonkę dla swojego dziecka. Apostolou (2007), analizując 190 społeczeństw łowiecko-zbierających, które traktuje się jako przybliżenie warunków rzeczywistych, w których ewoluował człowiek, stwierdził, że w większości przypadków małżeństwa były aranżowane przez rodziców (130 przypadków) lub innych krewnych (33 przypadki).

Rywalizacja między rodzeństwem

Jedną z najbardziej oczywistych konsekwencji konfliktu rodzice–potomstwo jest rywalizacja między rodzeństwem (*sibling rivalry*). Przypomnijmy, że w interesie rodziców jest w miarę równe obdarowywanie zasobami swoich dzieci. Te jednak kierują się własnym interesem genetycznym (egoizmem genetycznym) i starają się pozyskać zasoby od rodziców, nawet jeśli odbywa się to kosztem pozostałego rodzeństwa. Ponieważ każde z rodzeństwa działa w ten sam sposób, w pewnym momencie musi pojawić się konflikt między samym rodzeństwem.

Zabijanie rodzeństwa

Dramatycznym przejawem tego konfliktu jest eksterminacja rodzeństwa (*siblicide*) – siostry (*sororicide*) lub brata (*fratricide*). Zabijanie rodzeństwa występuje dość powszechnie w świecie przyrody – zostało udokumentowane u owadów, ptaków i ssaków (Sulloway, 2001), a w szczególności opisane w odniesieniu do ptaków (Mock, 1984).

W przypadku człowieka zabijanie rodzeństwa nie jest częste. Uważa się je za najrzadszy typ zabójstw w obrębie rodziny (Diem, Pizarro, 2010). Na podstawie danych FBI z lat 1993–1995 spośród wszystkich morderstw odsetek zabójstw, w których ofiarą i sprawcą było rodzeństwo, wyniósł 0,9% (zob. Michalski i in., 2007). Dane australijskie podają liczbę 6 zabójstw rocznie i najczęściej ofiarą jest brat niezależnie od sprawcy zabójstwa (Mouzos i in., 2003). Najczęstszym sprawcą jest mężczyzna (81%, 232 badane przypadki; Russell i in., 2007). Wśród rodzeństwa często występują akty agresji, choć niekoniecznie prowadzą do śmierci jednego z nich. Rywalizacja między rodzeństwem przybiera zatem różne formy – od agresji nieprowadzącej do śmierci aż do morderstwa. Rywalizacja nasila się, gdy rodzeństwo – już jako osoby dorosłe – mieszka razem, a najczęściej sprawcą jest młodsze z rodzeństwa, ofiarą zaś starsze (Mouzos, Rushforth, 2003; Daly i in., 2001). W takiej sytuacji najczęstszą przyczyną zabójstw drugiego z rodzeństwa jest rywalizacja o status

i władzę (Ewing, 1997, cyt. za: Diem, Pizarro, 2010). Przykładowo 26-letni mężczyzna zabił swojego 38-letniego brata, gdy ten przeprowadził się czasowo do jego domu, a proszony o to, aby się wyprowadził, zareagował agresją (Ewing, 1997, cyt. za: Daly i in., 2001). Przyczyną zabijania rodzeństwa (brata przez brata) są także kwestie finansowe – odmowa pożyczki lub dania pieniędzy (Daly i in., 2001). Buss (2007) zwraca również uwagę, że bardzo ważnym czynnikiem prowadzącym do zabójstwa jednego z rodzeństwa jest podział dóbr otrzymywanych w spadku po rodzicach. Szczególnie jest to widoczne w społecznościach rolniczych, w których jeden z synów dziedziczy ziemię. Taka sytuacja lub niesprawiedliwy, w subiektywnym poczuciu pozostałych braci, podział majątku istotnie podwyższa wskaźnik morderstw w obrębie rodzeństwa nawet do 10% (Buss, 2007).

Rywalizacja między rodzeństwem jest także jednym z wyjaśnień zjawiska obumierania w okresie płodowym jednego z bliźniąt w ciąży wielopłodowej (zespół zanikającego płodu, *vanishing twin phenomenon*) (zob. Skjærvø, Stokke, Røskaft, 2009). W wyjaśnieniu tego zjawiska zakłada się, że „samolubny” bliźniak hamuje rozwój drugiego poprzez sekrecję hormonów; jest ono dość częste, szacuje się, że około 30% zdiagnozowanych ciąży bliźniaczych skutkuje urodzeniem się pojedynczego dziecka (zob. Skjærvø, Stokke, Røskaft, 2009). Teza ta nie znalazła potwierdzenia (zob. Skjærvø, Stokke, Røskaft, 2009), choć ze względu na znikomą liczbę badań w tym zakresie z ostatecznym wnioskiem należy się wstrzymać.

Kolejność urodzeń

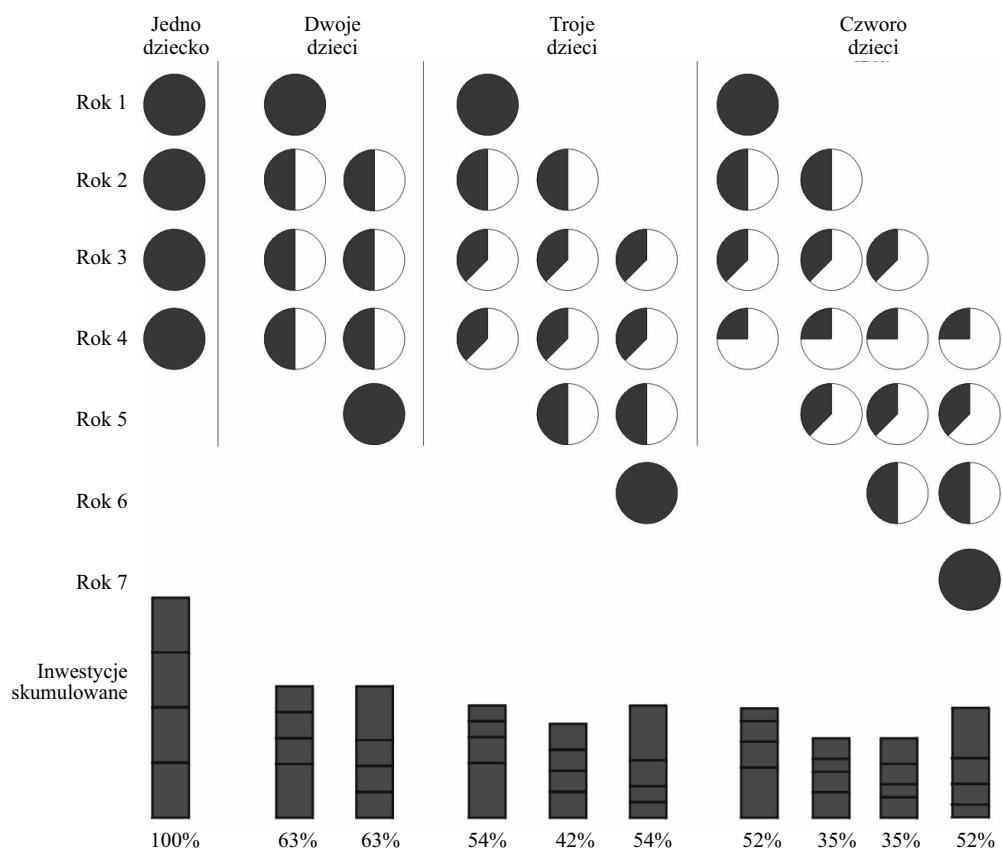
Na rolę kolejności urodzin zwrócił już uwagę Francis Galton (1874), kuzyn Darwina, odnotowując, że wśród członków brytyjskiego Royal Society jest nadreprezentacja najstarszych synów (Sulloway, 2001), zapoczątkowując w ten sposób cały nurt badań oraz towarzyszących im kontrowersji. Główną kwestią stały się różnice w inteligencji między kolejno urodzonymi chłopcami odkry-

te przez Lilian Belmont i Francis Marolę w 1973 roku: urodzeni jako pierwsi mieli wyższy iloraz inteligencji niż urodzeni w następnej kolejności. W latach następnych powstało sporo koncepcji wyjaśniających te różnice. Co istotne, większość z nich odwołuje się do jakiegoś typu ograniczenia zasobów rodzicielskich w związku z pojawieniem się kolejnych dzieci w rodzinie i obejmuje się je wspólną nazwą modeli rozrzedzania zasobów (*resource dilution models*) (zob. Hertwig, Davis, Sulloway, 2002). Przykładowo Robert Zajonc i Greg Markus (1975; zob. też Zajonc, 2001) sformułowali pierwszy taki model – model konfluencji (*confluence model*), w którym twierdzili, że mentalna dojrzałość dzieci wzrastających w tej samej rodzinie zależy od ich wzajemnego wpływu i zmienia się wraz z kolejnością urodzin dzieci. Według tego modelu pierworodni w większym stopniu rozwijają swoją inteligencję w bogatszym środowisku rodzinnym, gdyż nie muszą walczyć o uwagę rodziców z innymi dziećmi. Przed urodzeniem innych dzieci pierworodni kontaktują się przede wszystkim z rodzicami i komunikacja jest bardziej bogata pod względem językowym (np. słownik). Dzieci później urodzone nie mają takiej komfortowej sytuacji, bowiem każde dodatkowe dziecko rozrzedza środowisko rodzinne, zabierając część uwagi rodziców, i wskutek tego ich możliwości rozwojowe są mniejsze. Wyraża się to na przykład tym, że jakość komunikacji werbalnej z rodzicami ulega ograniczeniu, ponieważ częściowo zostaje zastąpiona komunikacją z rodzeństwem. Pierworodny pełni także często funkcję nauczyciela dla młodszego rodzeństwa, odpowiadając na jego pytania i objaśniając świat, co w istotny sposób zwiększa jego kompetencje językowe, a ostatni z rodzeństwa nigdy takiej roli w rodzinie nie będzie odgrywał, dlatego jego kompetencje intelektualne będą niższe. Intelektualna sprawność pierworodnego ma także pozytywny wpływ na rozwój umysłowy rodzeństwa, niwelując negatywny efekt rozrzedzania środowiska. Jest to jednak możliwe wtedy, gdy pierworodny jest istotnie starszy od pozostałych dzieci, bowiem gdy różnica

wieku między nimi jest niewielka, to niewielka jest różnica w zakresie kompetencji językowych i język nie może być użyty w sposób rozwijający intelekt drugiego z dzieci.

Teoria konfliktu rodzice–potomstwo zakłada, że w interesie rodziców jest równe traktowanie wszystkich swoich dzieci w podziale zasobów. Założenie to ma jednak charakter modelowy, wyjaśniający, dlaczego konflikt w ogóle się pojawia. Czy jednak rzeczywiście możliwy jest nieprzerwany równościowy podział zasobów rodziców między kolejne dzie-

ci? Jak wskazują Hertwig, Davis i Sulloway (2002) w swoim modelu, strategia równego podziału (*equity heuristic*) między kolejno narodzone dzieci prowadzi w rzeczywistości do nierówności: jeśli rodzice inwestują tyle samo w określonym punkcie czasu w kolejne dzieci, ich zasoby pozostają stałe, to skumulowana wartość zasobów jest równa tylko w przypadku dwojga dzieci; w przypadku trojga i więcej dzieci najczęściej dostają dzieci najstarsze i najmłodsze, a najmniej dzieci „środkowe” (rys. 1). „Upośledzenie” dzieci środkowych



Rysunek 1. Alokacja zasobów jako funkcja kolejności urodzeń w rodzinie od jednego dziecka do czterech. Na podstawie: Hertwig, Davis, Sulloway, 2002

Kółeczka pokazują wielkości zasobów otrzymywanych przez dziecko w zależności od kolejności urodzeń w ciągu umownych 7 lat – nie są one rzeczywistymi latami, ale okresami o równej długości, na które jest podzielony czas od urodzenia do momentu osiągnięcia dojrzałości. Każde dziecko otrzymuje zasoby przez umowne 4 lata. Przydzielanie zasobów kończy się, gdy dziecko osiąga dojrzałość – po 4 latach (jego kółeczko znika wtedy z rysunku). Słupki poniżej pokazują skumulowaną wartość otrzymanych przez każde dziecko zasobów w ciągu 4 umownych lat życia.

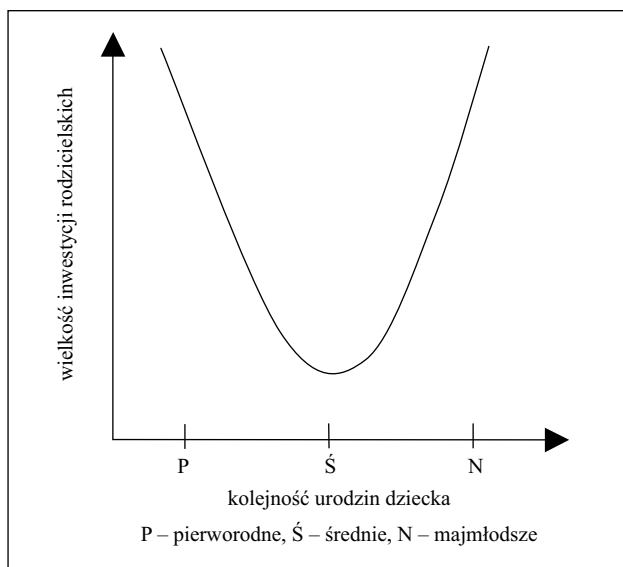
wynika z faktu, że w porównaniu z dziećmi pierwszymi i ostatnimi nigdy, na żadnym etapie, nie mają szansy być dziećmi jedynymi.

Wiele czynników ma wpływ na kształtowanie się omawianych zależności. Jednym z nich jest czas upływający między urodzinaми kolejnych dzieci (*birth interwał*) (Hertwig, Davis, Sulloway, 2002). Jeśli ten okres się wydłuża, to zmniejsza się konieczność rozdzielania zasobów. Kiedyś to i tak musi nastąpić, ale wtedy dziecko urodzone jako pierwsze ma już istotną szansę przeżycia i zasoby w większym stopniu mogą być przenoszone na kolejne dziecko. Badania antropologiczne wskazują, że w niektórych plemionach łowiecko-zbierackich zabijanie dzieci oraz wydłużanie okresu laktacji i w rezultacie wstrzymanie miesiączki służy wydłużaniu interwału między kolejnymi narodzinami (zob. Hertwig, Davis, Sulloway, 2002).

Hipotezę podobną w założeniach, choć bardziej psychologiczną w warstwie wyjaśniającej odnośnie do kolejności urodzin dziecka w kontekście inwestycji rodzicielskich, postawił Frank Sulloway (1996; 2001; 2007). Według niego system rodzinny tworzy dla kolejnych dzieci „nisze” związane z rolami, które mają odgrywać, i kolejność urodzin wpływa na kształtowanie się różnych osobowości. Nisze te są różne, gdyż oczekuje się, że dzieci będą zaspokajać różne potrzeby rodziców. W przydziale zasobów uprzywilejowaną pozycję zajmuje pierwsze z rodzeństwa. Pierworodny stanowi surogat rodziców dla swojego młodszego dzieciństwa, często musi się nim opiekować i dlatego też będzie otrzymywał więcej zasobów rodzicielskich. Wskutek tego pierworodny jest bardziej zidentyfikowany z rodzicami, wykazuje większą gotowość do podporządkowania się autorytetom oraz sumiennosc. Ogólnie jego rolą jest stabilizacja istniejącego układu rodzinnego. Przydział dużych zasobów wynika też z faktu, że to pierworodny jest pierwszym kandydatem do reprodukcji, najszybciej osiągnie wiek reprodukcyjny (jeśli przeżyje) i będzie miał swoje dzieci. Duże zasoby rodzicielskie są także przyznawane najmłodszemu dziecku, urodzonemu jako ostatnie. Ponieważ

może to być w ogóle ostatnie dziecko rodziców, dlatego otoczone jest specjalną opieką, musi jednak samo poszukać swojej niszy, która nie jest jeszcze zajęta przez starsze rodzeństwo. Sprzyja to rozwojowi ukrytych talentów, a konsekwencji rozwojowi osobowości niekonwencjonalnej, poszukującej nowych doświadczeń i ryzyka (*born to rebel*). Jeśli natomiast chodzi o dzieci środkowe, uzyskują one mniej zasobów niż dzieci urodzone jako pierwsze i ostatnie, ponieważ muszą z nimi rywalizować o zasoby. Wynika to z faktu, że pierworodny stanowi największą nadzieję rodziców – to on jako pierwszy ma największe szanse na reprodukcję, natomiast ostatnie dziecko trzeba szczególnie chronić przed chorobami i innymi czynnikami, które mogą być niebezpieczne dla jego zdrowia lub życia. Według Sullowaya dzieci „środkowe” nie będą zatem szczególnie identyfikować się z rodziną i może się u nich rozwijać poczucie odrzucenia, ale jednocześnie często pełnią funkcję mediatorów między starszym a młodszym rodzeństwem, co w przyszłości może zaowocować wyborem takich sfer aktywności, jak dyplomacja czy polityka *non-violence*. Wielkość inwestycji rodzicielskiej w zależności od kolejności urodzin dziecka można przedstawić jako odwróconą literę U (rys. 2).

Ze strategii równego podziału oraz koncepcji Sullowaya wynika, że ze względu na najmniejsze uzyskane w dzieciństwie zasoby dzieci „środkowe” mają najmniejsze szanse na sukces reprodukcyjny, a dzieci ze skrajnych kategorii wiekowych największe. Niedawne badania potwierdziły tę predykcję, choć częściowo, w zakresie jednego tylko ze wskaźników sukcesu reprodukcyjnego – liczby posiadanych dzieci (Faurie, Russell, Lummaa, 2009). W badaniach tych posłużono się danymi historycznymi z Finlandii z XVIII i XIX wieku, dotyczącymi ponad 2000 rodzin z czterech parafii z obszarów rolniczych. Wykazano, że mężczyźni „środkowi” mieli mniej dzieci niż mężczyźni z pozostałych kategorii wiekowych (rys. 3).



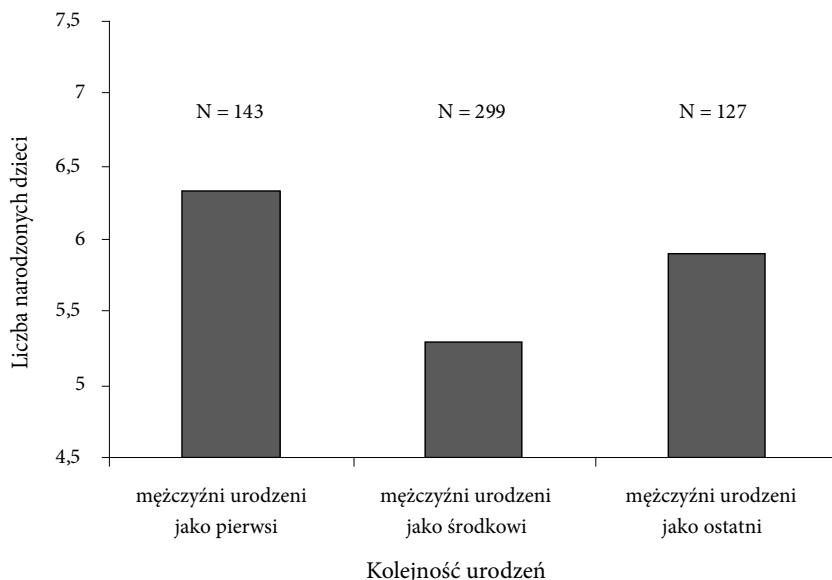
Rysunek 2. Wielkość inwestycji rodzicielskiej w zależności od kolejności urodzin dziecka. Opracowanie własne

OPIEKA W ZASTĘPSTWIE MATKI: ŁAGODZENIE SKUTKÓW KONFLIKTU RODZICE–POTOMSTWO

Urodzenie i wychowanie dzieci przez kobiety wymaga dużych nakładów energii. Budżet energetyczny jest ograniczony, z tego też powodu selekcja naturalna faworyzowała rozwiązania, które pozwalały go utrzymać w określonych granicach. Według jednej z najnowszych teorii zwraca się uwagę na to, że takim ewolucyjnym mechanizmem pozwalającym oszczędzać energię jest sprawowanie zastępczej opieki nad dzieckiem przez inne osoby niż matka, głównie z kręgu rodziny: ojców, babcię, rodzeństwo, ciotki i wujków (*allomothering*). Istotną ranę temu zagadnieniu nadała w literaturze przedmiotu Sarah Hrdy (1999), a obecnie jest ono rozwijane w kontekście badań nad strategią rozrodczą opartą na współpracy u naczelnych (*cooperative breeding*, np. van Schaik, Burkart, 2010), który to termin jest innym określeniem dla opieki zastępczej. Według Carla von Schaika i Judith Burkart pojawienie się w toku ewolucji u na-

czelnych tej formy opieki nad dziećmi miało daleko idące skutki, przyczyniając się między innymi do rozwoju poznawczego gatunków, u których ten typ wychowania był preferowany. Strategia rozrodcza oparta na współpracy jest zachowaniem bardzo złożonym, na przykład opiekun musi wykazać się zdolnością do koordynacji działań służących obronie grupy oraz terytorium, koordynacją motoryczną podczas przekazywania dziecka od jednego opiekuna do drugiego (upadek dziecka jest dla niego niebezpieczny), koordynacją czynności związanych z podziałem pożywienia oraz zwiększoną tolerancją na innych opiekunów, większą uwagą kierowaną na innych czy posiadaniem teorii umysłu (Burkart, van Schaik, 2009; van Schaik, Burkart, 2010).

Opieka w zastępstwie matki jest szczególnie istotna u gatunków, u których opieka nad dzieckiem pozwalająca osiągnąć mu dojrzałość jest sprawowana długo, jak ma to miejsce w przypadku człowieka. Sprawowanie opieki nad potomstwem w zastępstwie biologicznej matki pozwalała zaoszczędzić jej zasoby, które mogły być przeznaczone na dalszą reproduk-



Rysunek 3. Kolejność urodzeń mężczyzn a ich sukces reprodukcyjny mierzony liczbą posiadanych dzieci. Na podstawie: Faurie, Russell, Lummaa, 2009

cję. W ten sposób opieka na przykład ze strony babć sprzyja reprodukcji oraz istotnie zmniejsza konflikt rodzice–potomstwo, ponieważ opiekunowie dodają swoje własne zasoby, odciażając w ten sposób biologiczną matkę. Przypuszcza się, że menopauza jest wykształconym ewolucyjnie mechanizmem, który co prawda uniemożliwia bezpośrednią reprodukcję, ale za to umożliwia większe korzyści reprodukcyjne z tytułu opieki sprawowanej nad wnukami: ponieważ wraz z wiekiem zwiększa się prawdopodobieństwo śmierci kobiety, większe zyski osiąga ona z inwestowania we wnuki niż we własne dzieci (Williams, 1957; Rogers 1993). Badania wykazują, że istotnie rodziny, które posiadają babcię, mają więcej dzieci (Lahdenperä i in., 2004), co sugeruje, że opieka zastępcza sprzyja łagodzeniu konfliktu rodzice–potomstwo. Ponadto zaangażowanie babci wpływa pozytywnie na szanse przeżycia dziecka. W badaniach prowadzonych na wiejskich terenach Gambii wpływ taki miały babcie ze strony matki, a nie ojca (Sear i in., 2003). Tłumaczy się to tym, że w tej populacji ojcowie są o dekadę,

a czasem nawet więcej starsi od matek i babcie z ich strony mają mniejsze szanse na dożycie do okresu opieki nad wnukami niż babcie ze strony matek. Metaanaliza 45 badań nad wpływem krewnych na przeżycie dziecka potwierdziła tę zależność, choć różnice nie były duże: opieka babć ze strony matek poprawiła szanse przeżycia dziecka w 69% uwzględnionych badań, a opieka babć ze strony ojców w 53% uwzględnionych badań (Sear, Mace, 2008). Ogólnie jednak opieka ze strony babć bardziej zabezpiecza dzieci przed śmiercią niż opieka ze strony jakiegokolwiek krewnego (Sear, Mace, 2008). Istotniejszy wniosek płynący z tej metaanalizy jest taki, że różnice między babciami w udzielaniu pomocy w wychowaniu mają związek z wiekiem dziecka. W niektórych populacjach babcie ze strony matki były szczególnie ważne dla przeżycia dziecka w okresie odstawienia od piersi. Okres ten jest szczególnie niebezpieczny dla dziecka, gdyż wzrasta ryzyko ze strony patogenów znajdujących się w pożywieniu oraz pojawia się młodsze rodzeństwo, na które matka przenosi swoją uwagę. Z tych powo-

dów opieka babć może zapobiegać niebezpieczeństwom związanym z tym okresem rozwoju. Z kolei opieka babć ze strony ojców staje się krytyczna podczas 1. miesiąca i 1. roku życia, a śmiertelność dzieci w tym okresie zależy nie od czynników zewnętrznych, ale przede wszystkim od czynników wewnętrznych, takich jak niska urodzeniowa masa ciała. Opieka babć może zapobiegać wystąpieniu takich zagrażających rozwojowi dziecka czynników poprzez stwarzanie odpowiednich warunków w czasie ciąży kobiety oraz bezpośrednio po urodzeniu dziecka.

PODSUMOWANIE

Koncepcja Roberta Triversa ma szerokie zastosowanie w interpretacji zjawisk zachodzących w relacjach między rodzicami

a potomstwem i szerzej – w obrębie rodziny. Reprezentuje ona określony – ewolucyjny – punkt widzenia, co stanowi zarówno o jej sile, jak i słabości. Siła – ponieważ pozwala na analizę teoretyczną i badawczą przedstawionych zjawisk w ramach spójnej i mocno ugruntowanej w teorii ewolucji perspektywy teoretycznej, słabości – bowiem każda taka analiza jest czasami zbyt wąska i nie uwzględnia wszystkich danych. Ponadto zastosowanie koncepcji Triversa może budzić zastrzeżenia inspirowane krytyką psychologii ewolucyjnej w ogóle. Koncepcja konfliktu rodzice–potomstwo mimo upływu lat od jej sformułowania przez autora nadal stanowi jednak dla psychologów ewolucyjnych ważne źródło inspiracji, o czym świadczy pokazany zestaw prac badawczych opublikowanych w ostatnich latach.

BIBLIOGRAFIA

- Apostolou M. (2007), Sexual Selection under Parental Choice: The Role of Parents in the Evolution of Human Mating. *Evolution and Human Behavior*, 28, 403–409.
- Belmont L., Marolla F.A. (1973), Birth Order, Family Size, and Intelligence. A Study of a Total Population of 19-year-old Men Born in the Netherlands is Presented. *Science*, 182, 1096–1101.
- Buunk A.P., Solano A.C. (2010), Conflicting Preferences of Parents and Offspring Over Criteria for a Mate: A Study in Argentina. *Journal of Family Psychology*, 24, 391–399.
- Buunk A.P., Park J.H., Dubbs S.L. (2008), Parent-offspring Conflict in Mate Preferences. *Review of General Psychology*, 12, 47–62.
- Burkart J.M., van Schaik C.P. (2010), Cognitive Consequences of Cooperative Breeding in Primates? *Animal Cognition*, 13, 1–19.
- Buss D.M. (2001), *Psychologia ewolucyjna*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Buss D.M. (2007), *Morderca za ścianą*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Buss D.M., Duntley J.D. (2003), Homicide: An Evolutionary Perspective and Implications for Public Policy [w:] R.W. Bloom, N. Dess (red.), *Violence and Public Policy*, 115–128. Westport, CT: Greenwood Publishing Group, Inc.
- Butte N.F., Wong W.W., Treuth M.S., Ellis K.J., O'Brian Smith E. (2004), Energy Requirements During Pregnancy Based on Total Energy Expenditure and Energy Deposition. *American Journal of Clinical Nutrition*, 79, 1078–1087.
- Crosse S.B., Kaye E., Ratnofsky A.C. (1992), *A Report on the Maltreatment of Children with Disabilities*. Washington, D.C.: National Center on Child Abuse and Neglect, DHHS.
- Daly M., Wilson M. (1988), Evolutionary Social Psychology and Family Homicide. *Science*, 242, 519–524.
- Daly M., Wilson M. (1994), Some Differential Attributes of Lethal Assaults on Small Children by Stepfathers Versus Genetic Fathers. *Ethology and Sociobiology*, 15, 207–217.
- Daly M., Wilson M., Salmon C.A., Hiraiwa-Hasegawa M., Hasegawa T. (2001), Siblicide and Seniority. *Homicide Studies*, 5, 30–45.
- Del Giudice M. (2007), The Evolutionary Biology of Cryptic Pregnancy: A Re-Appraisal of the „Denied Pregnancy” Phenomenon. *Medical Hypotheses*, 68, 250–258.

- Department of Health of England and Wales (2007). Abortion Statistics, England and Wales: 2006. http://www.dh.gov.uk/en/Publicationsandstatistics/Publications/PublicationsStatistics/DH_075697
- Department of Health Government of Western Australia (2005). Report of induced abortion in Western Australia 1999–2004. <http://www.health.wa.gov.au/publications/documents/Abortion%20Report%20FINAL2.pdf>
- Dewey K.G. (1997), Energy and Protein Requirements During Lactation. *Annual Review of Nutrition*, 17, 19–36.
- Diem C., Pizarro M. (2010), Social Structure and Family Homicide. *Journal of Family Violence*, 5, 521–532.
- Doo-Sub K. (2004), Missing Girls in South Korea: Trends, Levels, and Regional Variations. *Population*, 59, 865–878.
- Dubbs S.L., Buunk A.P. (2010), Parents Just Don't Understand: Parent-offspring Conflict Over Mate Choice. *Evolutionary Psychology*, 8, 586–598.
- Ewing C.P. (1997), *Fatal Families: The Dynamics of Intrafamilial Homicide*. London: Sage.
- Faurie C., Russell A.F., Lummaa V. (2009), Middleborns Disadvantaged? Testing Birth-order Effects on Fitness in Pre-industrial Finns. *PLoS ONE* 4(5): e5680. DOI: 10.1371/journal.pone.0005680.
- Forbes L.S. (1997), The Evolutionary Biology of Spontaneous Abortion in Humans. *Trends in Ecology & Evolution*, 12, 446–450.
- Forbes L.S. (2002), Pregnancy Sickness and Embryo Quality. *Trends in Ecology & Evolution*, 17, 115–120.
- Galton F. (1874), *English Men of Science: Their Nature and Nurture*. London: Macmillan & Co.
- Haig D. (1993), Genetic Conflicts in Human Pregnancy. *Quarterly Review of Biology*, 68, 495–532.
- Haig D. (1996), Placental Hormones, Genomic Imprinting, and Maternal – Fetal Communication. *Journal of Evolutionary Biology*, 9, 357–380.
- Hamilton W.D. (1964), The Genetical Evolution of Social Behaviour, I and II. *Journal of Theoretical Biology*, 7, 1–16, 17–62.
- Harris G.T., Hilton N.Z., Rice M.E., Eke A.W. (2007), Children Killed by Genetic Parents Versus Stepparents. *Evolution and Human Behavior*, 28, 85–95.
- Hertwig R., Davis J.N., Sulloway F.J. (2002), Parental Investment: How an Equity Motive Can Produce Inequality. *Psychological Bulletin*, 128, 728–745.
- Hrdy S.B. (1999), *Mother Nature. A History of Mothers, Infants, and Natural Selection*. New York: Pantheon Books.
- Kölliker M., Richner H. (2001), Parent-offspring Conflict and the Genetics of Offspring Solicitation and Parental Response. *Animal Behaviour*, 62, 395–407.
- Kunst J.L., Reed M. (1999), Cross-cultural Issues in Infanticide: A Case Study. *Cultural Diversity & Ethnic Minority Psychology*, 5, 147–155.
- Lahdenperä M., Lummaa V., Helle S., Tremblay M., Russell A.F. (2004), Fitness Benefits of Prolonged Post-reproductive Lifespan in Women. *Nature*, 428, 178–181.
- Łukasik A. (2009), Prawdopodobne skutki kryzysu gospodarczego w roku 2009 z perspektywy psychologii ewolucyjnej. *Zeszyty Naukowe WSZiP im. H. Chodkowskiej*, 4, 33–54.
- Marks M.N., Kumar R. (1993), Infanticide in England and Wales. *Medicine, Science and the Law*, 4, 329–339.
- Michalski R.L., Russell D.P., Shackelford T.K., Weekes-Shackelford V.A. (2007), Siblicide and Genetic Relatedness in Chicago, 1870–1930. *Homicide Studies*, 11, 231–237.
- Mock D.W. (1984), Infanticide, Siblicide, and Avian Nestling Mortality [w:] G. Hausfater, S.B. Hrdy (red.), *Infanticide*, 3–30. New York: Aldine Publishing Company.
- Mouzos M., Rushforth C. (2003), Family Homicide in Australia. *Australian Institute of Criminology*, 255, 1–6.
- Overpeck M.D., Brenner R.A., Trumble A.C., Trifiletti L.B., Berendes H.W. (1998), Risk Factors for Infant Homicide in the United States. *The New England Journal of Medicine*, 339, 1211–1216.
- Ontario Women's Health Equity Report Dunn S., Wise M.R., Johnson L.M., Anderson G., Ferris L.E., Yeritsyan M., Croxford R., Fu L., Degani N., Bierman A.S. (2011), Reproductive and Gynaecological Health [w:] A.S. Bierman (red.), *Project for an Ontario Women's Health Evidence-Based Report: Volume 2*: Toronto. <http://www.powerstudy.ca/the-power-report/the-power-report-volume-2/reproductive-gynaecological-health>

- Pinker S. (2002), *Jak działa umysł?* Warszawa: Książka i Wiedza.
- Pisula W., Oniszczenko W. (2008), Genetyka zachowania i psychologia ewolucyjna [w:] J. Strelau, D. Doliński (red.), *Psychologia*, t. 1, 303–338. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Porter T., Gavin H. (2010), Infanticide and neonaticide: A Review of 40 Years of Research Literature on Incidence and Causes. *Trauma, Violence & Abuse*, 11, 99–112.
- Rogers A. (1993), Why menopause? *Evolutionary Ecology*, 7, 406–420.
- Russell D.P., Shackelford T.K., Weekes-Shackelford V.A., Michalski R.L. (2007), Letter to the Editor – A Preliminary Investigation of Siblicide as a Function of Genetic Relatedness. *Journal of Forensic Sciences*, 52, 738–739.
- Sabu G., Rajaratnam A., Miller B.D. (1998), Female Infanticide in Rural South India. *Search Bulletin*, 12, 18–26.
- Schlomer G.L., Del Giudice M., Ellis B.J. (2011), Parent-offspring Conflict Theory: An Evolutionary Framework for Understanding Conflict Within Human Families. *Psychological Review*, 118, 496–521.
- Scrimshaw S. (1984), Infanticide in Human Populations: Societal and Individual Concerns [w:] G. Hausfater, S.B. Hrdy (red.), *Infanticide: Comparative and evolutionary perspectives*, 439–462. New York: Aldine Publishing Co.
- Sear R., Mace, R. (2008), Who Keeps Children Alive? A Review of the Effects of Kin on Child Survival. *Evolution and Human Behavior*, 29, 1–8.
- Sear R., Steele F., McGregor I.A., Mace R. (2003), The Effects of Kin on Child Mortality in Rural Gambia. *Demography*, 39, 43–63.
- Skjærvø G.R., Stokke B.G., Røskaft E. (2009), The Rarity of Twins: a Result of an Evolutionary Battle Between Mothers and Daughters. *Behavioral Ecology and Sociobiology*, 63, 1133–1140.
- Smith M.A.M. (2007), *Similarities and Differences Between Adolescent Monozygotic and Dizygotic Twins' Quality of the Sibling Relationship* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database (UMI No. 3284734).
- Soltis J. (2004), The Signal Functions of Early Infant Crying. *Behavioral and Brain Sciences*, 27, 443–490.
- Sukiennik I., Pawłowski B. (2009), Biologiczne znaczenie atrakcyjności cech dziecięcych [w:] B. Pawłowski (red.), *Biologia atrakcyjności człowieka*, 46–65. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Sulloway F.J. (1996), *Born to Rebel: Birth Order, Family Dynamics, and Creative Lives*. New York: Pantheon.
- Sulloway, F.J. (2001), Birth order, sibling competition, and human Behavior. W: H.R. Holcomb (red.), *Conceptual challenges in evolutionary psychology: Innovative research strategies*, 39–83. Dordrecht and Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Sulloway F.J. (2007), Birth Order [w:] C. Salmon, T. Shackelford (red.). *Evolutionary family psychology*, 162–182. Oxford and New York: Oxford University Press.
- Trivers R.L. (1974), Parent-offspring conflict. *American Zoologist*, 14, 249–264.
- U.S. Department of Health and Human Services, Administration for Children and Families (2001), *The Risk and Prevention of Maltreatment of Children with Disabilities*. www.childwelfare.gov.
- van Schaik C.P., Burkart J.M. (2009), Mind the Gap: Cooperative Breeding and the Evolution of our Unique Features [w:] P.M. Kappeler, J. Silk (red.), *Mind the Gap: Tracing the Origins of Human Universals*, 477–496. Berlin: Springer.
- van Schaik C.P., Pradhan G.R., van Noordwijk M.A. (2004), Mating Conflict in Primates: Infanticide, Sexual Harassment and Female Sexuality [w:] Kappeler P.M., van Schaik C.P. (red.), *Sexual Selection in Primates: New and Comparative Perspectives*, 131–150. Cambridge: Cambridge University Press.
- Weekes-Shackelford V.A., Shackelford T.K. (2004), Methods of Filicide: Stepparents and Genetic Parents Kill Differently. *Violence and Victims*, 19, 75–81.
- Williams G.C. (1957), Pleiotropy, Natural Selection, and the Evolution of Senescence. *Evolution*, 11, 398–411.
- Zajonc R.B. (2001), The Family Dynamic of Intellectual Development. *American Psychologist*, 56, 490–496.
- Zajonc R.B., Markus G.B. (1975), Birth Order and Intellectual Development. *Psychological Review*, 82, 74–88.

GRAŻYNA MENDECKA

Instytut Psychologii, Uniwersytet Śląski, Katowice
Katedra Psychologii, Górnośląska Wyższa Szkoła Handlowa im. Wojciecha Korfańtego, Katowice
Institute of Psychology, University of Silesia, Katowice
Chair of Psychology, Katowice School of Economics

Aktywność własna jako czynnik rozwoju wybitnych twórców

Individual activity as a factor in the development of outstanding creator

Summary. Creative activity of a human being results in works valuable both in individual and social terms. Such activity enables man to gain deeper and better insight into the essence and mystery of the world, its guiding principles and to discover what has been so far unknown. The creative potential of a child becomes evident from the first years of spontaneous activity, language acquisition and artistic creations. Due to this potential, a child makes significant progress in getting to know the surrounding world. Such creative impetus goes through subsequent crises quite soon, with increasing conformist behaviour. However, outstanding creativity does not disappear as fast as egalitarian one and for many years its level remains high. The results of research and of biographical analysis carried out by the author concerning outstanding creators show that individual activity of the creators determines whether creative potential is used or not. Moreover, such individual activity remains a dominant factor stimulating the development of creators, while egalitarian creativity is to a large extent determined by environment and upbringing. Strong ego, dominance and nonconformism make creators independent and self-confident individuals, capable of self-determination and strong-minded, in particular as regards their imperative of creative activity in the field they have chosen. Due to individual activity one does not succumb to the pressure of the surrounding, but exerts independent control upon one's own resources and the environment. The assumption that individual activity constitutes a dominant factor in the development of outstanding creators was supported with the analysis of biographic facts.

Słowa kluczowe: aktywność jednostki, twórczy rozwój, wybitna twórczość

Key words: creative development, individual activity, outstanding creativity

WPROWADZENIE

W XX wieku dokonano wielu rozstrzygnięć, które pozwoliły inaczej spojrzeć na naturę człowieka i jego psychiczny rozwój.

Znaczącym osiągnięciem psychologii było odmitologizowanie twórczości jako wyjątkowej aktywności, dostępnej jedynie wybitnie uzdolnionym jednostkom. Do twórczej aktywności jest zdolny każdy normalnie funkcjonują-

cy umysł człowieka, twórczość jest atrybutem jednostki jako osoby, nie ma zatem charakteru dychotomicznego. Stanowi kontinuum od twórczości egalitarnej do elitarniej. Skutkuje nie tylko stworzonymi przez człowieka dziełami, lecz przede wszystkim pozwala odkrywać świat oraz głębiej i doskonalej poznawać jego istotę. Twórczość przynosi radość z powodu dokonania niezwykłej rzeczy. Pozwala odnieść sukces, wykazać własną dominację wśród innych, zaspokajając indywidualistyczną potrzebę hubrystyczną (Józef Koziński). Pozwala człowiekowi tworzyć samego siebie (Alfred Adler), przeżywać własną podmiotowość i indywidualność (Erich Fromm). Wiąże się z samorealizacją, która obok specjalnych zdolności jest źródłem twórczego działania (Abraham Maslow). Umożliwia transgresję, czyli wyjście jednostki poza to, czym jest i co posiada.

społeczna wartość wybitnej, elitarniej twórczości jest trudna do przecenienia. Twórczość naukowa pogłębia i doskonali znajomość świata, odkrywa zasady jego funkcjonowania, techniczna usuwa niedostatki świata, przynosi nowe środki służące do opanowania przyrody, ułatwia życie człowieka. Dzieła literackie i dzieła sztuki za pomocą sobie właściwych środków ukazują w skondensowanej, przetworzonej formie cechy, istotę i sens świata. „Chcąc zrozumieć psychologiczny i duchowy nastrój jakiegoś okresu historycznego, najlepiej zapoznać się wszechstronnie i wnikliwie z jego sztuką. To właśnie w sztuce duchowa istota danego okresu jest wyrażona bezpośrednio za pomocą symboli” (May, 1994, s. 49).

Egalitarne pojęcie twórczości to nie jedynie przewrót w myśleniu o człowieku. Dwudziesty wiek zmienił również spojrzenie na naturę rozwoju człowieka. Zerwano z wywodzącym się od Arystotelesa wyłącznie progresywnym ujmowaniem rozwoju, w duchu ewolucjonistycznej filozofii Herberta Spencera (Pietrasini, 1988; Zamiara, 1988; Tyszkowa, 1996; Mendecka, 2005), na rzecz uznawania wszelkich zmian dokonujących się w psychice człowieka za rozwojowe. Pozwoliło to na sformułowanie tezy, że rozwój i regres nie tylko z sobą współwystępują, lecz stanowią

podstawę każdej reorganizacji działania (Labbouvie-Vief, 1981). W najnowszym polskim podręczniku psychologii rozwojowej podkreślono, że „rozwój struktur psychicznych i zachowania ludzkiego nie jest monolitycznym procesem zmian wyłącznie progresywnych” (Trempała, 2011, s. 48). Do przełomu w psychologicznym myśleniu o rozwoju doszło także poprzez przesunięcie uwagi podczas jego analizowania z tego, co uniwersalne i stałe, na to, co indywidualne i zmienne. W badaniach rozwoju nastąpiła również zmiana z zainteresowania reaktywnością człowieka na rzecz jego aktywności i uczestnictwa w procesie rozwoju (Trempała, 2011).

Pod koniec minionego stulecia dokonały się również fundamentalne zmiany w myśleniu o istocie twórczej aktywności, zwłaszcza elitarniej. Przeszono rozpatrywać twórczość wyłącznie w kategorii ekspresji wyjątkowych intelektualnych i osobowościowych uzdolnień i talentów człowieka. Cechy intelektualne i osobowościowe, stanowiąc twórczy potencjał jednostki, nie są wystarczającym, choć bez wątpienia koniecznym warunkiem twórczości. Twórczość wybitna jest efektem współdziałających z sobą i rozwijających się systemów: podmiot–działanie–kultura (Stasiakiewicz, 1999). Aktywność twórczą podejmuje jednostka w określonych warunkach kulturowych, działając w ramach rozwiązywanego problemu. Prezentowany tekst ma na celu uzasadnienie tezy, że wybitne twórcze osiągnięcia mają osoby, których aktywność własna jest dominującym czynnikiem rozwoju. Pozostająca na przeciwległym krańcu kontinuum twórczość egalitarna ma silne uwarunkowanie zewnętrzne oraz jest podejmowana w wyniku stawiania jednostce określonych zadań, przy pomyślnych zewnętrznych okolicznościach.

TWÓRCZOŚĆ EGALITARNA I TWÓRCZOŚĆ ELITARNA – RÓŻNICE ROZWOJU

Zgodnie ze współczesną ideą psychologii rozwojowej nie ma uniwersalnego modelu roz-

woju, gdyż ma on zindywidualizowany charakter, stąd rozwój twórczości egalitarnej różni się od modelu rozwoju twórczości elitarniej. Już we wczesnej ontogenezie pojawia się zdolność do twórczości egalitarnej, a twórcza aktywność dziecka przynosi mu te same gratyfikacje, co dorosłemu twórczość elitarna. W drugim i trzecim roku życia w spontanicznej aktywności dzieci ujawniają się cechy zachowań twórczych. Dynamiczny rozwój mowy w tym okresie dla niektórych psycholingwistów stanowi wykładnię twórczych możliwości dzieci (Kielar, 1988). Język jako system werbalnych znaków stanowi tworzywo służące – co dobitnie podkreślał Chomsky (zob. Lyons, 1972) – do nieustannych przekształceń. Każdy człowiek może ze słów stworzyć nieskończenie wiele oryginalnych zdań. Proces opanowywania języka wymaga rozwoju kompetencji polegających na stosowaniu reguł gramatycznych oraz używaniu go w różnych funkcjach. Odkrywanie reguł gramatycznych oraz funkcjonalnych cech języka odbywa się również samodzielnie, przez własną aktywność intelektualną dziecka.

Ważnym etapem rozwoju kompetencji językowych jest odkrycie funkcji heurystycznej, co znacząco rozszerza możliwości eksploracyjne dziecka. Przeżywając radość stawiania pytań, dziecko wykazuje dociekliwość i trafność w docieraniu do istoty zjawisk będących obiektem jego zainteresowania. Stawiane pytania świadczą o tym, że w naturalny sposób jest ono odkrywcą. „(...) Początek samodzielnej myśli dziecka zaczyna się właśnie od pytań (...)” (Szuman, 1985, s. 275). Umiejętność ujęcia problemu w postaci pytania badawczego, poszukiwanie informacji oraz umiejętność formułowania celów należą do podstawowych, podmiotowych regulacji procesu twórczego (Kubicka, 1998; Nosal, 1990).

Twórczy charakter ma typowa dla młodszych dzieci zabawa tematyczna. Ujawnia się w niej fantazja i twórcza postawa dziecka (Dyner, 1983). Wyobraźnia pozwala dziecku w zabawie dowolnie kształtować i odmieniać rzeczywistość, przenosić się w czasie i przestrzeni, łączyć elementy realnego świata z fikcją. Pomysłowość i oryginalność dziec-

ka widać w sposobie wykorzystania zabawek i różnych przedmiotów w charakterze rekwizytów. Niekonwencjonalne ich zastosowanie (Mendecka, 1996) jest możliwe, bo dziecko z łatwością przeddefiniuje ich funkcję, swobodnie posługując się myśleniem dywergencyjnym. Zabawa, w której dziecko wykorzystuje zdolność tworzenia symboli, wymaga wielu transformacji: osób w sprawców, działań w ich reprezentacje itd. (Schwartzman 1978, za: Kubicka, 2000). Zabawa symboliczna z wiekiem przekształca się w fantazję, która może się stać narzędziem twórczości (Wygotki, 1971).

Podstawową formą ekspresji dzieci w wieku przedszkolnym jest twórczość plastyczna; rysunki dzieci charakteryzuje szczerłość, dynamizm i ekspresja (Szuman, 1969). Małe dziecko odkrywa instynktownie alfabet, którym posługuje się sztuka (Trojanowska, 1988). Wypowiedź plastyczna dzieci przez swą ekspresywność, autentyczność i oryginalność ma tak duże walory, że w estetyce wyodrębnia się dziecięcą twórczość plastyczną obok profesjonalnej i amatorskiej (Gołaszewska, 1984).

Egalitarna twórczość dziecka ma charakter ekspresyjny i nie jest zdolna do zmiany paradygmatu (Stasiakiewicz, 1999; Kubicka, 2003), dlatego między twórczością dziecka i dorosłych nie występuje kontynuacja. Wczesnodziecięca skłonność do korzystania z aktywności twórczej w ciągu życia stopniowo traci impet poprzez konformistyczne zachowania dziecka przed podjęciem nauki szkolnej (5–6-let), pod presją konformizmu związanego z potrzebą akceptacji przez rówieśników (około 10. r.ż.), osób płci przeciwnej (około 14. r.ż.) i wreszcie około 19. roku życia przez respektowanie norm, przepisów i regulaminów obowiązujących w pracy zawodowej i życiu społecznym (zob. Hurlock, 1985; Mendecka, 2003). Wymienione kryzysy sprawiają, że z zachowania człowieka dorosłego znika indywidualizm, spontaniczność, oryginalność, stopniowo atrofii ulega zdolność do korzystania z twórczych kompetencji.

Twórczość elitarna, która przynosi wybitne dzieła i jest rezultatem interakcji intelektualnych, osobowościowych i motywacyj-

nych cech człowieka, wymaga dojrzewania w dłuższym czasie niż dzieciństwo. Istotnym czynnikiem, decydującym o osiągnięciach twórczych, jest dobra znajomość warsztatu, technik i symboli właściwych dla danej dziedziny. Zwykle potrzeba dziesięciu lat, aby wybitni twórcy osiągnęli w tym zakresie kompetencje na miarę własnych dokonań (Weisberg, 1999). Twórczość elitarna nie słabnie wraz z wiekiem twórcy, przeciwnie, liczne przykłady wskazują na to, że jednostki wybitne są zdolne do twórczej aktywności nawet w starości, przy stałym podnoszeniu kompetencji i rozwoju stosowanych środków wyrazu (zob. Szewczuk, 1961; Rembowski, 1984; Mendecka, 2009).

Dlaczego więc osoby zdolne tylko do twórczości egalitarnej tak szybko przestają korzystać ze swego twórczego potencjału, stają się konformistami, którzy muszą w dorosłości przez na przykład treningi twórczości przechodzić reedukację, przywracającą zdolność korzystania z zapomnianego potencjału? Najważniejsze jednak pytanie w prezentowanych rozważaniach brzmi: Co sprawia, że osoby posiadające wybitne twórcze osiągnięcia podejmują i przez długie lata utrzymują twórczą aktywność? Postawiona tu teza to twierdzenie, że poziom aktywności własnej decyduje o różnicach w rozwoju twórczości elitarniej i egalitarnej.

AKTYWNOŚĆ WŁASNA JAKO CZYNNIK ROZWOJU

Budzące ostre spory pytanie o czynniki rozwoju psychicznego stanowiło ważną kwestię od początku istnienia psychologii rozwojowej (Przetacznik-Gierowska, 2000). Dyskusje dotyczyły tego, czy jest jeden czynnik, czy wiele czynników rozwoju, jeśli wiele, to czy istnieje ich hierarchia, a jeśli tak, to który z nich dominuje. Początkowo opowiadano się za jednoczynnikową koncepcją rozwoju, co wywołało ostry spór między natywiistami i empirystami, rozstrzygnięty ostatecznie na początku XX wieku przez Williama Sterna na rzecz teorii dwuczynnikowej. Późniejsze koncepcje za-

równo organizmiczne, jak i mechanistyczne prowadziły do koncepcji wieloczynnikowych. Zakładano przy tym, że zarówno czynniki dziedziczne, jak i środowiskowe nie oddziałują wprost na rozwój, tylko stanowią kontinuum i w zależności od tego, o jakich funkcjach mowa, rozwój jest w różnym stopniu determinowany przez będące z sobą w interakcji czynniki środowiskowe lub genetyczne.

W polskiej psychologii rozwojowej opowiadano się za wieloczynnikową koncepcją rozwoju, uznając wpływ czterech czynników: (1) zadatków organicznych, (2) własnej aktywności jednostki, (3) środowiska, (4) wychowania i nauczania (Szuman, 1959; Przetacznikowa, 1978; Przetacznik-Gierowska, 2000). Do zadatków organicznych zaliczono strukturalne i funkcjonalne cechy narządów zmysłów, typ układu nerwowego, funkcjonowanie układu hormonalnego. Zadatki te nie przesądzają o naturze człowieka, gdyż podlegają wpływom środowiska. Czynnik środowiskowy w czteroczynnikowej koncepcji ujmowano szeroko, uwzględniając wpływ przemian społeczno-historycznych i kulturowych na ontogenezę. Wyodrębnienie wychowania i nauczania podkreślało intencjonalność czynników rozwoju. Aktywność własną uwzględniono w celu podkreślenia czynnego uczestnictwa jednostki w poznawaniu i przeobrażaniu świata i siebie.

S. Szuman podkreślał, że każdy z czynników jest równorzędny w stosunku do pozostałych. Anatomiczne i fizjologiczne wyposażenie i aktywność własną zaliczał do wewnętrznych, biologicznych czynników rozwoju, pozostałe do zewnętrznych, środowiskowo-społecznych. Choć są one równorzędne, to w różnych okresach rozwojowych dany czynnik może wysunąć się na pierwszy lub przesunąć na dalszy plan.

M. Przetacznik-Gierowska szczególnie wagę przywiązywała do aktywności własnej jako czynnika rozwoju (zob. Liberska, 2011). Dla niej „aktywność jako charakterystyczny stan i podstawowa cecha każdego organizmu powoduje, że jednostka reguluje czynnie swoje stosunki ze środowiskiem: nie tylko przystosowuje się do niego, lecz także wywołuje

zmiany w swoim otoczeniu. Aktywność jest więc (...) procesem, przejawiającym się w formie czynności i działań podejmowanych od wczesnego dzieciństwa” (Przetacznik-Gierowska, 2000, s. 62).

W ujęciu Przetacznik-Gierowskiej aktywność własna podmiotu, która jest wyznacznikiem rozwoju psychicznego jednostki, sama wraz z wiekiem podlega kształtowaniu i doskonaleniu. Determinując zmiany rozwojowe psychiki, odgrywa rolę adaptacyjną w ciągu całego życia człowieka, a jednocześnie jest podstawą rozwijania jego indywidualności. Nadając aktywności własnej status najważniejszego czynnika rozwojowego, uznała jego główną rolę w kształtowaniu rozwoju jako wyznacznika przebiegu szlaków rozwojowych, rytmu, tempa i kanałów rozwojowych. Aktywność własna modyfikuje działanie dziedziczności, środowiska i kształcenia, które może być skuteczne tylko pod warunkiem wtopienia we własną aktywność jednostki (Przetacznik-Gierowska, 2000).

Odmienność modelu rozwoju twórczości elitarniej w porównaniu z egalitarną wynika bez wątpienia z siły zaangażowania aktywności jednostki we własny rozwój. Świadczą o tym zarówno dane pochodzące z wywiadów biograficznych z wynalazcami o znacznym twórczym dorobku, jak i fakty z życia wybitnych twórców. W badaniach własnych grupy wynalazców o największej liczbie wynalazków zgłoszonych przez pracowników zatrudnionych w górnictwie (Mendecka, 1995) badani podkreślali, że swe twórcze i zawodowe osiągnięcia zawdzięczają w największym stopniu pracy nad sobą. Ta najczęściej powtarzająca się w wywiadach biograficznych wypowiedź stała się powodem analizy biografii wybitnych twórców aktywnych w innych dziedzinach pod kątem zaangażowania aktywności własnej w ich rozwoju.

Przeprowadzona analiza wykazała, że przejawami własnej aktywności twórców było:

- silna potrzeba samostanowienia bez ulegania presji otoczenia,
- samodzielny i zdecydowany wybór – nieraz po okresie długich poszukiwań

- rodzaju własnej aktywności i drogi własnego rozwoju,
- powołanie do twórczości – zaufanie do własnych kompetencji,
- aktywność związana z doskonaleniem własnych kompetencji mimo odniesionych sukcesów w zakresie twórczości.

W dalszej części niniejszej analizy zostaną pokrótce zaprezentowane egzemplifikacje wymienionych przejawów aktywności własnej jako wyznaczników twórczego rozwoju wybitnych jednostek.

SAMODZIELNY WYBÓR RODZAJU WŁASNEJ AKTYWNOŚCI

Wybitni twórcy wyróżniali się wśród rówieśników samodzielnym poszukiwaniem rodzaju odpowiadającej im aktywności. Było to czasem możliwe dlatego, że pozostawiano im swobodę wyboru, często jednak wbrew naciśkom otoczenia uporczywie poszukiwali własnych możliwości spełnienia. W swojej autobiografii twórczyni nowoczesnego tańca, wybitna amerykańska tancerka Isadora Duncan (1959) tak charakteryzuje własne dzieciństwo:

„Gdy potrafiłam uciec ze szkolnego więzienia, byłam wolna. Mogłam wędrować samotnie nad morzem, kierując się własną fantazją. Jakże współczuję dzieciom, gdy widzę je w towarzystwie guwernantek, stale pod ochroną i opieką, elegancko ubrane. Co im może dać życie? Moja matka była zbyt zajęta, by mogła myśleć o niebezpieczeństwach, jakie mogą zagrażać jej dzieciom, dlatego ja i moi bracia mogliśmy dawać upust swoim włóczgowskim instynktom. (...) Z pewnością temu dzikiemu, nieskrępowanemu życiu w dzieciństwie zawdzięczam natchnienie tańca, jaki stworzyłam. Był on właśnie wyrazem wolności” (Duncan, 1959, s. 15).

Wynalazca z dużym dorobkiem w wywiadzie opowiedział, że jako uczeń technikum mechanicznego oblał maturę, w co trudno mu było uwierzyć. Miał zdolności kreślarskie, nauczyciele zwalniali go z lekcji, oczekując rysunków detali maszyn, które wykorzystywano

jako pomoce naukowe. Wystawiali mu za to bardzo dobre oceny, lecz przy maturze nie byli popłaźliwi. Surowo ocenili jego braki w wiedzy spowodowane nieobecnością na lekcjach. Głęboko upokorzony niepowodzeniem opuścił Śląsk i wyjechał do Kłodawy, bo tam budowano kopalnię soli i poszukiwano pracowników. Zostawił zadbany dom, gdzie jako jedynak był rozpieszczany, i zamieszkał w hotelu robotniczym. Wkrótce potem dowiedział się, że jedyny zatrudniony na budowie traser ciężko zachorował, nie wróci do pracy i dyrekcja nie ma go kim zastąpić. Wynalazca jako 19-letni niewykwalifikowany robotnik zgłosił się do objęcia funkcji trasera, lecz nie bardzo chciano mu zaufać. Nie wierzono, że nieodświadczonego młody robotnik będzie umiał z dokładnością do milimetra wycinać z arkuszy blachy detale do budowy wieży wyciągowej. Sprawdzał się jednak doskonale i to był początek jego kariery zawodowej.

Rosjanie po wkroczeniu na Śląsk rozwiesili odezwy w miastach, nawołując wykwalifikowanych robotników, by zgłosili się do pracy w celu przywrócenia w regionie zasilania w energię elektryczną. Śląscy wykwalifikowani robotnicy obawiali się ujawnić, by nie uznano ich za Niemców. Mający 16 lat, przyszedł płodny wynalazca wbrew woli rodziców zgłosił się do pracy. Cieszył się z tego, że jak powiedział, nadeszła jego od dawna wymarzona chwila. Jego ojciec przed wojną pracował u Simensa w Niemczech, do domu przyjeżdżał tylko w weekendy, przywożąc swemu synowi rozwijające umysł dziecka zabawki typu mały mechanik, chemik itd. Jego najbardziej pociągały „druciki”, czyli zabawki uczące, jak bez znajomości trygonometrii prawidłowo łączyć obwody elektryczne.

Gdy Rosjanie zobaczyli drobnego, wyglądającego na 13 lat chłopca, który hardo twierdził, że chce pracować przy przywracaniu zasilania, dla zabawy pozwolili mu pokazać, jak to będzie robił. Bardzo szybko zaczęli jednak okazywać mu szacunek, gdy przekonali się, jak dobrze zna się na elektryczności i fachowo pracuje. Oprócz pieniędzy za swoją pracę dostawał ceniony bardziej od pieniędzy chleb, tuszonkę i bimber, którymi wspomagał nie tyl-

ko rodzinę, ale sąsiadów w całej kamienicy. W przyszłości jego pasja zaowocowała wieloma wynalazkami.

Wielu twórców decydowało się na wybór danego rodzaju aktywności wbrew woli rodziców i oczekiwaniom otoczenia. Oto przykłady. Petrarka, syn Adwokata z Arezzo, obwołany największym umysłem epoki, z przymusu ojca studiował prawo. Ojciec zwolnił go jednak z tego obowiązku, gdy stwierdził determinację syna w dążeniu do zaspokojenia „nieugaszonego pragnienia literatury”. Również rodzice Balzaca chcieli, by został prawnikiem. Zdał na studia, ale ich nie podjął. Uprosił rodziców, aby pozwolili mu zostać pisarzem (Zweig, 1965). Również do studiowania prawa zmuszony został Cézanne, jednak matka i siostra nakłoniły ojca, by ufundował mu stypendium i pozwolił zrealizować największe pragnienie – studiowanie malarstwa (Papini, 1959). Rodzice Strawińskiego, usiłując zniechęcić syna do kariery muzycznej, wysłali go na studia prawnicze do Petersburga (Boorstin, 2002). Po śmierci ojca Strawiński ostatecznie zrezygnował z kariery prawniczej. Rodzicom Steinbecka bardzo zależało na tym, by studiował kierunek techniczny, lecz syn tak stanowczo twierdził, że chce być pisarzem, że wreszcie zgodzili się, by zapisał się na humanistykę ogólną. Cwietajewa była utalentowana muzycznie, matka przygotowywała ją do kariery pianistki, zabraniając równocześnie pisania wierszy. Gdy matka zmarła, Cwietajewa natychmiast przestała ćwiczyć grę na fortepianie i zaczęła pisać wiersze. Również Achmatowa zawsze chciała być poetką, ojciec jednak zabronił jej publikowania wierszy w obawie, że ośmieszy jego nazwisko – Gorienko. Achmatowa zaczęła więc publikować wiersze pod pseudonimem, który jak twierdził Josip Brodzki, był tak udany, że można go uznać za jej pierwszy utwór poetycki. Pissarro od najmłodszych lat miał pęd do rysowania, zawsze chciał być artystą. Rodzice liczyli, że zajmie się sklepem, który był ich własnością. Wobec nieustępliwości – zwłaszcza matki – uciekł do Wenezueli, by zostać artystą. Polskie pisarki: Konopnicka, Orzeszkowa, Zapolska porzuciły wcześniejszy tryb życia, podjęły

odważną decyzję przejścia na własne utrzymanie, by stworzyć sobie przestrzeń dla twórczości literackiej, co było szczególnie heroiczne w przypadku obarczonej piątką dzieci Marii Konopnickiej. Orzeszkowa miała odwagę – narażając się na społeczne potępienie – nie tylko nie towarzyszyć mężowi – powstańcowi styczniowemu, w jego zsyłce na Sybir, ale jeszcze w dramatycznym momencie jego życia wystąpiła o rozwód, ponieważ ich małżeństwo było wyjątkowo źle dobrane.

Niektórzy twórcy nie tylko czuli powołanie do określonego rodzaju twórczości, ale odczuwali również moc twórczą. Czesław Miłosz w jednym z wywiadów stwierdził, że ostatnia klasa gimnazjum „to dla mnie rok wielkich nadziei i oczekiwania”. I dodał: „wyrobiłem w sobie pewność w niczym nie opartą, dlatego nie przynawiałem się do niej absolutnie nikomu, że zostanę wielkim poetą” (za: Franaszek, 2011, s. 98).

AKTYWNOŚĆ ZWIĄZANA ZE ZDOBYWANIEM I ROZWIJANIEM KOMPETENCJI

Twórcy odznaczali się dużym zaufaniem do własnych kompetencji, o czym świadczą przykłady wynalazców przytoczone w poprzednim akapicie. Balzacowi rodzice postawili ultimatum – jeśli za dwa lata opublikuje książkę, nie będzie musiał studiować prawa. Wynajęli mu skromne mieszkanie w biednej dzielnicy Paryża i czekali na efekt jego decyzji. Napisał sztukę, którą opublikowano, i jego marzenie się spełniło. Został pisarzem, nie prawnikiem. Miał zaufanie do własnych kompetencji, dlatego nie przestraszył się postawionego mu ultimatum. Jeszcze większe przekonanie do własnej twórczości miała Maryna Cwietajewa, która w wieku 18 lat wydała na własny koszt, bez wiedzy rodziny, pierwszy, liczący aż 226 stron, tom poezji zatytułowany *Album wieczorny*. Został on przychylnie przyjęty przez krytykę, a ojciec dopiero po jakimś czasie dowiedział się, że córka została poetką.

Pisarzem, poetą, artystą, uczniem czy wynalazcą zostaje się przy określonym poziomie

kompetencji. Literaci wysokie kompetencje pisarskie zdobywali sami, będąc pasjonatami literatury. Achmatowa nie tylko od najmłodszych lat pisała wiersze, ale w wieku 13 lat znała już wszystkich poetów francuskich, w tym „wyklętych” Verlaine’a i Baudelaire’a. Henryk Sienkiewicz jako chłopiec studiował znalezione w starym kufrze na strychu dzieła XVI- i XVII-wiecznych polskich pisarzy, które pasjonowały go bardziej niż *Przypadki Robinsona Cruzoe* (Szczublewski, 2006). Oddany do szkoły z internatem Balzac, nie znajdujący wspólnego języka z uczącymi się z nim chłopskimi dziećmi, pochłaniał ogromne porcje lektury wypożyczane w pobliskiej bibliotece politechniki (Zweig, 1965). Podobnie Dickens, Faulkner, Steinbeck byli namiętnymi czytelnikami.

O Tomaszu Mannie biograf napisał: „Ogrom wiedzy, którą Mann raczy nas tak wielkodusznie w swoich dziełach, w niewielkiej tylko części zawdzięcza szkole” (Kurzke, 2005, s. 28). Nazywając go samoukiem, ten sam autor biografii podkreśla, że pomijając fakt dwukrotnego repetowania klasy, świadectwo ukończenia szkoły Tomasza Manna składa się z samych „ledwie dostatecznych” lub „częściowo dostatecznych”, w tym także z języka niemieckiego uzyskał zaledwie dostateczny zarówno z prac pisemnych, jak i ustnych. Był natomiast żarliwym czytelnikiem, a podstawowym kryterium doboru lektury w młodości było nieustanne pragnienie dorównania starszemu o cztery lata bratu Henrykowi, również pisarzowi. W wieku 14 lat rozczytywał się w dziełach zebranych Schillera, mając niespełna 18 lat czytał *Poza dobrem i złem* Nietzschego (Kurzke, 2005).

Bohumil Hrabal jest również przykładem tego, jak własna pasja czytelnicza stała się ważnym czynnikiem rozwoju jego talentu. Został wybitnym pisarzem mimo to, że w gimnazjum dwukrotnie otrzymał oceny niedostateczne z języka czeskiego, ale od wczesnych dziecięcych lat lubił czytać, jednak dziecięca lektura nie była specjalnie ambitna i nie dawała poważnego impulsu jego rozwojowi. Prawdziwe studia literaturoznawcze rozpoczęły się w momencie, gdy Hrabal został studentem prawa na

Uniwersytecie Karola w Pradze. Tam Hrabal, który wcześniej niewiele przeczytał, zaczął w ogromnym tempie pochłaniać jedną książkę za drugą, setki książek. Miał znakomitą pamięć, toteż w ostatnich latach życia potrafił cytować obszernie fragmenty dzieł ulubionych autorów. Stąd wziął się mit hrabalowskiego wybitnego wykształcenia, chociaż brakowało mu jakichkolwiek systematycznych studiów. Prawa nie ukończył, chaotycznie i impulsywnie uczęszczał na wykłady z filozofii, historii sztuki, wiedzy o literaturze. Ale najwięcej zawdzięczał samodzielnemu studiowaniu literatury, co sam ujął następująco: „Myślę, że to, co czytałem, sprawiło, że stałem się tym, kim jestem” (Kaczorowski, 2004, s. 53). W latach 80. wypowiedział się dokładniej, co miał na myśli. Jako student był opętany pisaniem młodzieńcem i bardzo czekał na weekendy, gdyż „(...) kiedy przyjeżdżałem z Pragi do Nymburka (...), w kancelarii browaru panował spokój, mogłem więc pisać przez całe dwa dni (...), tak naprawdę nauczyłem się pisać, ćwiczyłem się w pisaniu, były to wariacje na temat Apollinaire’a i Baudelaire’a, później ćwiczyłem się u Louisa Céline’a w strumieniu wielkomięjskiego gwaru, a potem przyszła kolej na Babla, a potem Czechowa, i to oni nauczyli mnie portretować nie tylko siebie samego, ale i ten świat wokół, nauczyli mnie dochodzić do siebie poprzez innych (...) i czym jest ludzki los” (za: Kaczorowski, 2004, s. 54).

Picasso, który miał wybitne zdolności plastyczne, uczył się równoległe w gimnazjum i Akademii Sztuk Pięknych i tam z zapałem i gorliwością robił to, czego nie lubili i unikali inni studenci – rysował gipsowe odlewy rąk, stóp itp. Maria Skłodowska-Curie po ukończeniu – dzięki własnej determinacji – z pierwszą lokatą fizyki na Sorbonie, po uzyskaniu skromnego stypendium mogła podjąć drugie studia, matematyczne, gdyż uważała, że dopiero po ich ukończeniu będzie odpowiednio przygotowana do pracy naukowej. Twórcy nie tylko mieli świadomość, jaka dziedzina aktywności im odpowiada, ale także w jaki sposób chcą rozwijać własne kompetencje. Monet nie zgodził się na wskazane przez ojca akademickie studia, lecz sam wybrał prywatną

pracownię. Nie skorzystał z oferty ojca, który chciał go wykupić od służby wojskowej. Dwa lata spędzone w wojsku w Algierii uważał za bardzo owocne, wiele się nauczył w zakresie patrzenia i gry światła. Steinbeck, który nie podjął studiów technicznych, tylko humanistyczne i tak sam decydował, czego się uczył. „Na uczelni chodziłem do biblioteki czytać to, co chciałem, a nie to, czego wymagano. Skutek był taki, że potem nie mogłem nadrobić zaległości” (za: Parini, 2005, s. 39). Zaległości nie nadrobił i studiów nie ukończył.

Cézanne był świadomym artystą i bezkompromisowo dążył do malowania takich obrazów, które nie byłyby wierną kopią rzeczywistości, lecz obrazem posiadającym właściwe sobie przymioty – obiektem przedstawionym na dwuwymiarowej przestrzeni. Świadomie rezygnował więc z zaznaczania perspektywy z pomocą zbiegających się w jednym punkcie linii. Chciał w inny od tradycyjnego sposób ująć na obrazie głębię. W realizowaniu własnej wizji odznaczał się niebывалым uporem, nie wahał się wyrzucać bądź niszczyć własne obrazy, gdy okazywało się, że nie udaje mu się osiągnąć zamierzonego efektu. Były to kolejne próby przybliżania się do ideału, a artyście nie zabrakło energii i zapału, by wielokrotnie taką próbę podejmować. Aktywność własna podejmowana niestrudzenie pozwoliła mu osiągnąć nowatorski, niebывалы efekt i dać impuls do powstania kubizmu (Nonhoff, 2005).

Dojrzały twórcy nie poprzestają na swoich osiągnięciach, starając się doskonalić własne kompetencje. O twórczości Moneta mówi się, że „uwalniał się od obrazu świata zachowanego w pamięci na rzecz świata uchwyconego przez zmysły w ułamku chwili” (za: Boorstin, 2002, s. 624). Był oryginalnym, jedynym w swoim rodzaju artystą malującym ruch. Osiągnięcie niezwyklej swobody twórczej, która pozwalała ująć malowany obiekt z prędkością aparatu fotograficznego, zajęło mu 20 lat.

Michał Anioł był cenionym i podziwianym rzeźbiarzem, gdy Bramante i Rafael namówili papieża Juliusza II, by właśnie jemu powierzył wykonanie fresku na sklepieniu Ka-

policy Sykstyńskiej, pełnej krzyżów i łuków. Michał Anioł opierał się zleceniu, tłumacząc, że nie jest malarzem, ale w końcu podjął się tego dzieła. Początkowo zatrudnił pomocników, jednak niezadowolony z ich pracy szybko ich odprawił. Artysta, który wcześniej nie malował fresków, musiał się tego uczyć od przyjaciół, by zrealizować zlecenie. Dzieło okazało się ogromnym sukcesem, a artysta zyskał nowe kompetencje (Boorstin, 2002). Igor Strawiński, nazywany apostołem modernizmu, nigdy nie stracił zapału w poszukiwaniu nowych rozwiązań w muzyce. Dwudziestokilkuletni asystent Strawińskiego Craft skierował twórczość blisko siedemdziesięcioletniego, okrytego sławą kompozytora na całkiem nowe tory. Przekonał swego mistrza do idei seryjności w muzyce. „Niektórzy krytycy poczuli się zdezorientowani nagłą wolą Strawińskiego w stronę modnego kierunku, inni podziwiali elastyczność, z jaką przystosował reguły seryjności do własnych potrzeb” (Boorstin, 2002, s. 617).

Aktywność własna jest wykorzystywana przez każdego wybitnego twórcę do pracy nad pomnażaniem i doskonaleniem własnych kompetencji. Twórcy czynią to tak ze względu na konieczność zaspokojenia zarówno potrzeb własnych, jak i swoich odbiorców (Mendecka, 2003). Fakt ten dobitnie skomentował Marc Chagall (2005) stwierdzeniem: „Godność artysty tkwi w obowiązku ciągłego rozbudzania w ludziach umiejętności zachwyty. Podczas długiego czuwania musi on często zmieniać sposoby stymulacji: ale także zwalczać u samego siebie nieustanną chęć snu”.

KONKLUZJA

Wymienione w poprzednich akapitach fakty z biografii twórców o doniosłym dorobku same w sobie nie przynoszą wyjaśnienia mechanizmów prowadzących do rozwoju twórczości elitarniej, ponieważ aby to było możliwe, konieczne jest odwołanie się do odpowiedniej teorii (Bee, 2004). Podkreślanie w najnowszych teoriach psychologicznych interakcyjnego charakteru twórczości

elitarniej rzuca nowe światło na naturę rozwoju wybitnych twórców. Wyłącznie personologiczne (Zamiara, 1988; Stasiakiewicz, 1999) ujęcie twórczości, które dominowało w psychologii jeszcze w drugiej połowie XX wieku i koncentrowało się na poszukiwaniu genezy twórczych dokonań w intelektualnych, osobowościowych i motywacyjnych cechach twórcy, zostało zastąpione poglądem, że potencjał twórczy jednostki tylko w części bazuje na jej genetycznym wyposażeniu, ponieważ w znacznej mierze jest kształtowany i zasilany w procesie społecznych interakcji jednostki ze wszystkimi środowiskami, w których dokonuje się jej rozwój ujmowany w perspektywie *life-span*.

Współcześnie na gruncie psychologii nikt nie opowiada się za jednym czynnikiem rozwoju człowieka. Jednostka w każdym środowisku i w każdej sytuacji przebywa wraz ze swym wyposażeniem genetycznym, z którego korzysta. Panuje zgodność w poglądach, że rozwój – nie wyłączając aktywności wybitnego twórcy – jest rezultatem dynamicznej interakcji między jednostką a jej otoczeniem społecznym (Brzezińska, 2000). Przebieg rozwoju zależy zarówno od tego, jakim potencjałem dysponuje jednostka, jak i od tego, jakimi zasobami dysponuje otoczenie. Przede wszystkim jednak rozwój uzależniony jest od rodzaju interakcji między jednostką a otoczeniem. Owe interakcje mają inny charakter w przypadku zdolności człowieka do egalitarnej, inne zaś w odniesieniu do elitarniej twórczości.

Przetacznik-Gierowska (2000) analizując poszczególne czynniki rozwoju, podkreśla, że między uczeniem się, kształceniem i wychowaniem a aktywnością własną zachodzą związki przyczynowo-skutkowe, wpływające na rozwój człowieka. Owo powiązanie przyczynowo-skutkowe aktywności nie przypomina w niczym prostego związku między bodźcem a reakcją. Skuteczność kształcenia i uczenia się jest tylko wtedy możliwa do osiągnięcia, gdy jednostka sama, bez zewnętrznego przymusu, włączy je we własną aktywność. Jednostki twórcze wyłącznie w wymiarze egalitarnym, będące konformi-

stami, podporządkują się zasadom obowiązującym w procesie formalnego kształcenia i włączają się aktywnie w proces uczenia się tego, czego się od nich oczekuje.

Osoby zdolne do wybitnej, elitarniej twórczości inaczej wykorzystują aktywność własną w procesie uczenia się i kształcenia. Ich nonkonformizm powoduje, że często odrzucają przymus formalnego zdobywania wiedzy, nie włączając go we własną aktywność, którą przekierowują na inne, przez siebie wybrane tory. Stąd powtarzające się w wielu wybitnych biografiiach słabe oceny szkolne, powtarzanie klasy lub niedokończone studia. Nawet Albert Einstein miał problemy z matematyką i nie osiągał satysfakcjonujących ocen z tego przedmiotu (Parker, 2006). Wybitni twórcy wykorzystywali swą aktywność do realizowania własnego programu kształcenia, sami decydowali o tym, jakie chcą zdobywać kompetencje w wybranej przez siebie dziedzinie. To samodzielne zaangażowanie się w zdobywanie wiedzy sprawiało, że mieli duże zaufanie do własnych kompetencji – sami je zdobywali i sami potrafili ocenić i docenić.

Jak podkreślała M. Tyszkowa (1988), aktywność jednostki w ciągu życia różnicuje się, wzbogaca i na nowo organizuje. Podlega również przekształceniom jakościowym, co wiąże się z rozwojem umiejętności posługiwania

się narzędziami i systemami znaków i symboli należących do określonych dziedzin działalności (Wygotski, 1971) Doskonalący warsztat swej pracy wybitni naukowcy, artyści i literaci są tego dobitnym dowodem.

W interakcję „geny–środowisko” w przypadku elitarnych twórców włącza się aktywność własna, przejmując kierowniczą funkcję, i nie pozwala na zdominowanie kierowania własnym rozwojem przez czynniki zewnętrzne, jak to ma miejsce w przypadku twórczości egalitarnej. Wybitny twórca dzięki posiadanym zdolnościom intelektualnym i wysokiemu poziomowi zdolności specjalnych, oddając się własnym zainteresowaniom i pasjom, pozostaje pod silną presją imperatywu tworzenia. Z racji swego silnego ego, wewnątrzsterowności, poczucia autonomii, niezależności i nonkonformizmu (Strzałecki, 2003; Popek, 2001) nie ulega presji otoczenia, co daje mu wolność tworzenia, możliwość wprowadzania zmian w sobie samym oraz w otaczającym świecie. Będąc dominującym czynnikiem rozwojowym aktywność własna, przyczyniając się do jego twórczego rozwoju, sama również podlega przekształceniom i zmianom – rozwija się. Dzięki temu twórczość wybitna nie ulega, w przeciwieństwie do egalitarnej, atrofii i przez wiele lat życia twórcy pozostaje na wysokim poziomie.

BIBLIOGRAFIA

- Bee H. (2004), *Psychologia rozwoju człowieka*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i Sk-a.
- Boorstin J.D. (2002), *Twórcy geniusze wyobraźni w dziejach świata*. Warszawa: Wydawnictwo Książka i Wiedza.
- Brzezińska A. (2000), *Spoleczna psychologia rozwoju*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.
- Chagall M. (2005), *Reprodukcje dzieł*. Warszawa: Firma Księgarska Jacek i Krzysztof Olesiejuk.
- Duncan I. (1959), *Moje życie*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Dyner W.J. (1983), *Zabawy tematyczne dzieci w domu i przedszkolu*. Wrocław: Ossolineum.
- Franaszek A. (2011), *Miłosz. Biografia*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Gołaszewska M. (1984), *Zarys estetyki*. Warszawa: PWN.
- Hurlock E. (1985), *Rozwój dziecka*. Warszawa: PWN.
- Kaczorowski A. (2004), *Gra w życie. Opowieść o Bohumilu Hrabalu*. Wołowiec: Czarne s.c.
- Kielar M. (1988), *Twórcze opanowywanie i używanie języka przez dziecko* [w:] S. Popek (red.), *Aktywność twórcza dzieci i młodzieży*. Warszawa: WSiP.
- Kubicka D. (1998), *Psychologiczne modele aktywności twórczej i ich implikacje edukacyjne* [w:] M. Smoczyńska, G. MakieHo-Jarża, J. Kaiser (red.), *Studia z psychologii rozwojowej i psycholingwistyki*, 53–63. Kraków: Universitas.

- Kubicka D. (2000). Kontrowersje wokół pomiaru twórczości u dzieci. *Psychologia Wychowawcza*, 2–3, 208–218.
- Kubicka D. (2003). *Twórcze działanie dziecka w sytuacji zabawowo zadaniowej*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Kurzke H. (2005). *Tomasz Mann życie jako dzieło sztuki*. Warszawa: Wydawnictwo Twój Styl.
- Labouvie-Vief G. (1981). Proactive and Reactive Aspects of Constructivism: Growth and Aging in Life-span Perspective [w:] R.M. Lerner, N.A. Busch-Rossnagel (red.), *Individuals as Producers of Their Development. A life-span Perspective*. New York: Academic Press.
- Lemire L. (2003). *Maria Skłodowska-Curie*. Warszawa: Świat Książki.
- Liberska H. (2011). *Teorie rozwoju psychicznego* [w:] J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, 70–126. Warszawa: PWN.
- Lyons J. (1972). *Chomsky*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- May R. (1994). *Odwaga tworzenia*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Mendecka G. (1995). Biographical correlates of technical creativity. *Polish Quarterly of Developmental Psychology*, 4, 251–259.
- Mendecka G. (1996). *Pobudzanie wyobraźni i myślenia dywergencyjnego w przedszkolu* [w:] W. Pilecka, J. Kossewska (red.), *Materiały z Jubileuszowej Konferencji Naukowej Dziecko-Społeczeństwo-Edukacja. Dylematy Psychologiczne*, 133–142. Kraków: WSP.
- Mendecka G. (2003). *Środowisko rodzinne w percepcji osób aktywnych twórczo*. Częstochowa: WSP.
- Mendecka G. (2005). Twórczość a rozwój człowieka w biegu życia. *Psychologia Rozwojowa*, 4, 23–24.
- Mendecka G. (2009). Dokonania wybitnych twórców w wieku senioralnym [w:] „Trzeci wiek” – czas spełnienia czy czas rozczarowań? III Euroregionalna Konferencja Naukowo-Szkoleniowa, 35–43. Dąbrowa Górnicza: Komitet Rozwoju Zagłębia.
- Nonhoff N. (2005). *Paul Cézanne życie i twórczość*. Warszawa: Pracownia Wydawnicza „ElSet”.
- Nosal C. (1990). *Psychologiczne modele umysłu*. Warszawa: PWN.
- Papini G. (1959). *Michał Anioł na tle epoki*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Pax.
- Parker B. (2006). *Einstein pasje uczonego*. Warszawa: Twój Styl.
- Pietrasiniński Z. (1988). Rozwój z perspektywy jego podmiotu [w:] M. Tyszkowa (red.), *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia. Zagadnienia teoretyczne i metodologiczne*. Warszawa: PWN.
- Popek S. (2001). *Człowiek jako jednostka twórcza*. Lublin: UMCS.
- Przetacznikowa M. (1978). *Podstawy rozwoju psychicznego dzieci i młodzieży*. Warszawa: WSiP.
- Przetacznik-Gierowska M. (2000). *Zasady i prawidłowości psychicznego rozwoju człowieka* [w:] M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Zagadnienia ogólne*, 57–101. Warszawa: PWN.
- Rembowski J. (1984). *Psychologiczne problemy starzenia się człowieka*. Warszawa–Poznań: PWN.
- Stasiakiewicz M. (1999). *Twórczość i interakcja*. Poznań: Wydawnictwo UAM.
- Strzałecki, A. (2003). *Psychologia twórczości. Między tradycją a ponowoczesnością*. Warszawa: Wydawnictwo UKSW.
- Szczublewski J. (2006). *Sienkiewicz żywot pisarza*. Warszawa: Wydawnictwo WAB.
- Szewczuk W. (1961). *Psychologia człowieka dorosłego*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Szuman S. (1959). O czynnikach kształtujących psychikę dziecka w wieku przedszkolnym. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 4, 145–158.
- Szuman S. (1969). *O sztuce i wychowaniu estetycznym*. Warszawa: PZWS.
- Szuman S. (1985). *Dzieła wybrane. Tom 1: Studia nad rozwojem psychicznym dzieci*. Warszawa: WSiP.
- Trempała J. (2011). Natura rozwoju psychicznego [w:] J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, 28–49. Warszawa: PWN.
- Trojanowska A. (1988). *Dziecko i plastyka*. Warszawa: WSiP.
- Tyszkowa M. (1996). Pojęcie rozwoju i zmiany rozwojowej [w:] M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*. Warszawa: PWN.
- Tyszkowa M. (1988). Rozwój psychiczny jednostki jako proces strukturyzacji i restrukturyzacji doświadczenia [w:] M. Tyszkowa (red.), *Rozwój człowieka w ciągu życia. Zagadnienia teoretyczne i metodologiczne*, 44–79. Warszawa: PWN.

- Wygotski L.S. (1971), *Wybrane prace psychologiczne*. Warszawa: PWN.
- Weisberg R.W. (1999), Creativity and knowledge: A challenge to theories [w:] *The nature of creativity. Contemporary perspectives*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Zamiara K. (1988), Formalne cechy rozwoju w różnych ujęciach modelowych [w:] M. Tyszkowa (red.), *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia. Zagadnienia teoretyczne i metodologiczne*. Warszawa: PWN.
- Zweig S. (1965), *Balzac*. Warszawa: PIW.

EWA NOWIŃSKA

Wydział Zarządzania i Komunikacji Społecznej, Uniwersytet Jagielloński, Kraków
Faculty of Management and Social Communication, Jagiellonian University, Cracow

Reklama dziecięca w świetle prawa

Children advertising

Summary. Children consist the significant part of commercial recipients and as a consumers have a great importance for companies. At the same time commercials have significant and multidimensional influence on children. It is truism to say that adults make their buy or not decisions under the pressure of their children, who obtain the knowledge about the market and products straight from the commercials. They receive the commercial content from plethora of media. Until recently mostly from the TV screen, nowadays more often from computer one. If we take into account that commercials are at the same time the instrument of creation of needs, pointer of their fulfillment, trendsetter and identity builder we can not be blind on it's significance for the personality of young men.

Because of the obvious commercial reasons there is no possibility to eliminate the products and the children addressed advertising out of the market. However this do not mean we should no constrain such broadcasts because of their form or content. That is the main reason to construct legal constrains. The fundamental ones are included in regulations fighting the unfair competition. In the Polish unfair competition act legislator included the 'commercial' article 16 combating forms and contents that infringe the fair competition rules. One of the clauses prohibits advertising that 'uses the credulity of the children' – pt 3) pt 1 art. 16 unfair competition act. This is solely one clause within whole act that tackles this issue. Additionally it's construction causes doubts about the interpretation. It is hard to asses when actually one can say about the use of immanent children virtue of credulity.

Another, important act is the statue on the radio and television containing clauses directly regulating rules on children advertising. According to the act it is prohibited to broadcast commercials that directly incite children to buy products or services, or encourage children to uphold pressure on their parents or other persons in the aim to incite them to buy advertised products or services (art. 16).

Among the most important regulation falls provisions of pharmaceutical law. According to them „Advertising of healing product can not be directed to children or contain element addressed to them” (art. 53 p. 2). However even short analyze of tv commercials of healing products for children leads to the conclusion that almost each is apparently addressed to them taking into account their content, fairytale scenery, costumes or children actors.

Above leads to the conclusions that even the most detail regulation does not prevent children against harming influence of commercial content, if the traders would not have will to do it.

Słowa kluczowe: dziecko, prawa, reklama

Key words: advertising, child, rights

WPROWADZENIE

Dzieci stanowią znaczną część widowni reklam telewizyjnych i jako konsumenci mają duże znaczenie dla przedsiębiorców. Jednocześnie reklamy mają na nie znaczny wpływ, i to wielostronny. Truizmem jest zatem twierdzenie, że wiele zakupów dorośli dokonują pod naciskiem wywieranym przez dzieci, te zaś wiedzę o rynku i jego ofercie czerpią właśnie z reklamy. Dociera do nich z wielu stron, do niedawna głównie z przekazów telewizyjnych, obecnie także z ekranów komputerów. Jeśli zważyć, że reklama stanowi ważny instrument kreowania potrzeb, wskazuje sposoby ich zaspokajania, wyznacza styl życia, buduje wzorce osobowościowe, to trudno nie dostrzec jej znaczenia dla kształtowania osobowości młodego człowieka. Emocje przez nią wywołane, zwłaszcza u dzieci, w większości przypadków nie kończą się zakupami, stają się jednak składnikiem poznawania świata, mają znaczenie dla ich postaw i zachowania. Nietrudno także zauważyć, że mają one obecnie niekiedy spore zasoby finansowe, którymi swobodnie dysponują.

Dzieci często nie mając „zdolności zakupowej”, stosują rozmaite, przeważnie skuteczne strategie do skłonienia dorosłych do kupienia tego, czego pragną, pragnienie zaś zbudowała reklama. To pośrednie oddziaływanie na dorosłych nabywców jest przez reklamodawców świadomie wykorzystywane jako narzędzie osiągnięcia zysku. Produkcję reklam poprzedzają badania dotyczące skuteczności ich oddziaływania, z oczywistym uwzględnieniem odbiorców dziecięcych.

Dzieci są więc „mocna pozycja” rynku reklamowego, tym silniejsza jest więc chęć oddziaływanie na tę grupę adresatów, niezawsze w sposób, który można i należy akceptować. Nietrudno zauważyć, że przede wszystkim wpajają fałszywy model wychowania – dzieci w reklamach mają wszystko, czego pragną, a gdy są niegrzeczne, nikt na tę niegrzeczność nie zwraca uwagi. Baton Milky Way zastępuje szklankę mleka; w reklamie margaryny dziecko „nie chce innej”; w reklamie napoju Frugo chłopiec zginała puszkę na głowie osoby do-

rosłej ze słowami: „Frugo bez żadnych ograniczeń!”. Przykłady można mnożyć.

Z oczywistych względów rynkowych nie da się wyeliminować z życia gospodarczego reklam produktów adresowanych do dzieci oraz z ich udziałem. Nie oznacza to, że nie należy ograniczać takich przekazów, oceniając ich treść i formę. W tym celu buduje się odpowiednie bariery prawne, o czym poniżej.

BARIERY PRAWNE

Ustawa z 16 kwietnia 1993 roku o zwalczaniu nieuczciwej konkurencji

Ustawa ta jest adresowana do przedsiębiorców, chroniąc ich interesy rynkowe przed nieuczciwymi praktykami innych uczestników rynku. Stanowi najbardziej uniwersalny zbiór przepisów, znajdujących zastosowanie do wszystkich przedsiębiorców, niezależnie od tego, że w wielu przypadkach mają oni własne regulacje branżowe.

Jak wynika już z samej nazwy tego aktu prawnego, jego celem jest eliminowanie z obrotu działań sprzecznych z uczciwymi regułami konkurencji, a przede wszystkim takich, które zgodnie z jej art. 3 ust. 1 „(...) są sprzeczne z prawem lub z dobrymi obyczajami (...)”. W dalszych postanowieniach zostały wskazane takie czyny, które zakłócają pożądane reguły walki rynkowej, jak wprowadzanie w błąd co do cech produktu, wyjawianie tajemnic przedsiębiorcy, utrudnianie (nieuczciwe) dostępu do rynku i inne. Zamieszczono także „reklamowy” artykuł 16, w całości wskazujący takie ich treści i formy, które zdaniem ustawodawcy naruszają zasady konkurencji. Jednym z nich jest zakaz prowadzenia reklamy, która „(...) wykorzystuje łatwowerność dzieci (...) (pkt 3, ust. 1 art. 16). Jest to jedyny przepis obszernej ustawy, który dotyka kwestii tak istotnych, jak ochrona małoletnich. Dodatkowo sama jego konstrukcja budzi wiele wątpliwości, ponieważ oczywiste jest, jak trudno ocenić, kiedy dochodzi do „wykorzystania” immanentnie dzieciom przypisanej „łatwowerności”. Spróbujmy jednak prześle-

dzieć wskazany zakaz. Przede wszystkim należy zastrzec, że przepis ten nie znajduje zastosowania do tak istotnego problemu, jaki jest związany z oceną, kiedy i czy sam udział dzieci w reklamie powinien zostać uznany za niedozwolony. O tym będzie jeszcze mowa dalej.

Aby prawidłowo ustalić wprowadzone przepisem ograniczenie, należy przesądzić, kim jest „dziecko”. Dla prawnika jest to podstawowe zagadnienie, ponieważ od określenia kręgu adresatów zależy zakres stosowania ograniczenia, o którym mowa. Nie jest to z prawnego punktu widzenia sprawa prosta, ponieważ w obowiązującym systemie termin ten używany jest w kontekście biologicznego pochodzenia (dziecko–rodzice), w kodeksie cywilnym korzysta się z określenia „małoletni” (osoba, która ukończyła lat 13, a nie ukończyła 18. r.ż.), przy czym kodeks pozwala na dokonanie dalszego podziału, a mianowicie na dzieci od chwili urodzenia do osiągnięcia 13 lat, z którym to podziałem jest związana zdolność do czynności prawnych bądź jej brak. W postępowaniu karnym z kolei znajdujemy termin „nieletni”. Tradycyjnie określa się tym mianem osoby, które nie ponoszą co do zasady odpowiedzialności karnej ze względu na swój wiek i brak możliwości zawinienia. Kodeks karny przewiduje w określonych sytuacjach możliwość jej obniżenia do lat 15, kiedy indziej podwyższenia do lat 18.

Jak widzimy, niełatwo jest ustalić, do jakiej kategorii wiekowej odnosi się omawiany przepis ustawy o zwalczaniu nieuczciwej konkurencji. Mając na uwadze dość czytelne intencje ustawodawcy, polegające na chęci ochrony „dziecka” nie tylko przed „komercjalizacją” jego zachowań, oraz prawidłowość rozwoju emocjonalnego, można przyjąć, że termin ten należy rozumieć szeroko, obejmując nim także grupę zaliczaną do nieletnich, tj. także osoby na granicy dorosłości. Zachęta reklamowa dotyczy różnego rodzaju produktów, adresowanych do różnych grup wiekowych i w związku z tym powstaje pytanie, czy ze względu na to, że odpowiednie treści trafiają do wszystkich niezależnie od przedmiotu promocji, zawsze powinno się odnosić oceny do najstarszego „ogniwa”, tj. do per-

cepcji najmłodszej grupy wiekowej, w konsekwencji od jakiego okresu życia komunikaty zewnętrzne stają się elementem postrzegania świata. Na to pytanie nie mogą odpowiedzieć prawnicy, należy zatem szukać podpowiedzi u odpowiednich grup zawodowych. Nie rozwiązuje to jednak omawianego problemu, ponieważ odpowiedź zapewne nie byłaby jednoznaczna.

Jak się wydaje, należy w zależności od przekazu reklamowego rozwarstwiać populację „dzieci”, traktując ich jednak nie tyle w kategoriach konsumenckich, lecz raczej wiekowych, jeśli doceniać wagę rozwoju i kształtowania ich psychiki. Niewątpliwie istotne jest uwzględnienie pewnej etapowości rozwoju, z którym jest związane postrzeganie otaczającego świata. Można, jak się wydaje, poprawnie przyjąć, że ze względu na fazę rozwoju można wyróżnić dzieci w wieku przedszkolnym i szkolnym, w której to grupie zasadny jest podział na młodzież od 13. do 18. roku życia. Z każdym okresem jest związana innego rodzaju percepcja i możliwość oceny docierających komunikatów zewnętrznych.

Kolejnym pojęciem nieostrym zawartym w omawianym przepisie jest „łatwowieć”, która według *Słownika języka polskiego* oznacza „naiwność, bezkrytyczne przyjmowanie jakichś idei, poglądów”. Jest to dostateczne oddanie stanu umysłu, psychiki „dzieci”. Oczywiście jest przy tym, że niezależnie od trudności w określeniu granicy „dziecięcości” łatwowieć jest długim towarzyszem procesu dojrzewania, stąd też przepis, o którym mowa, zakazuje jej „wykorzystywania”, czyli nadużywania tego przymiotu. I to pojęcie nieostre budzi wątpliwości interpretacyjne. Trudno jest bowiem wskazać granicę, poza którą łatwowieć jest nadużywana w przekazach reklamowych (zob. Nowińska, du Vall, 2010, s. 250). Można wskazać ilustracyjnie, że takie odwołania reklamowe, jak: „Wszystkie dzieci już to mają” czy „Odkryj słodką tajemnicę” mogłyby być uznane za nadużycie zaufania dziecięcego odbiorcy. Wskazuje się także, że do bezpośredniego wykorzystania łatwowieć dzieci dochodzi poprzez taki przekaz reklamowy, który ze względu na swoją treść, for-

mę, miejsce uplasowania, sposób prezentacji, język lub inne środki ekspresji cechuje się intensywną lub niezwykle czytelną i sugestywną zachętą do dokonania zakupu i wprost zmierza do nakłaniania do jego dokonania (Ciupa, 2002, s. 1038).

Kolejno powstaje pytanie, czy omawiany przepis może służyć ograniczeniu udziału dzieci w reklamach, na co *prima face* jego treść nie wskazuje. W tym zakresie dzieci występują w dwóch rolach: jako prezenterzy produktów dla nich przeznaczonych (zabawki, słodczyce, ubrania, środki czystości, produkty lecznicze) oraz jako główny „instrument” zachęcający dorosłych do dokonywania zakupu produktów, które nie są dla nich przeznaczone (np. ubezpieczenia, kredyty, wycieczki). Jak się wydaje, można zająć dwa stanowiska: przyjąć, że omawiany przepis wskazanych sytuacji nie dotyczy bądź dokonać następującego rozróżnienia: niekiedy udział dzieci w reklamie (w szczególności w spotach telewizyjnych) może prowadzić do naruszenia łatwości uwierzenia, które w ten sposób łatwiej uwierzą, że zachwalany produkt jest im niezbędny, w sytuacji zaś gdy udział dzieci ma na celu zachęcenie dorosłych do dokonania określonego wyboru – należy szukać ochrony w innych przepisach ustawy, na przykład w art. 3 ust. 1. Przewiduje on, że czynem niedozwolonym jest między innymi naruszenie dobrych obyczajów, tj. norm postępowania akceptowanych społecznie.

Pewne wskazówki interpretacyjne zostały zawarte w innym akcie prawnym, o czym niżej.

Wspomnę, że ochronie dzieci, choć pośrednio, mogą służyć i dalsze postanowienia ustawy, przede wszystkim te, które nie pozwalają na „reklamowe” wprowadzanie w błąd (art. 16 ust. 1 pkt 2) czy zakazujące prowadzenia reklamy ukrytej (art. 16 ust. 1 pkt 4).

Ustawa o radiofonii i telewizji

Znowelizowana w maju 2011 roku ustawa o radiofonii i telewizji dostosowała treść tego aktu prawnego do wymagań stawianych przez dyrektywę Parlamentu Europejskiego i Rady

Europejskiej z 10 marca 2010 roku w sprawie koordynacji niektórych przepisów ustawowych, wykonawczych i administracyjnych państw członkowskich dotyczących świadczenia audiowizualnych usług medialnych (dyrektywa o audiowizualnych usługach medialnych). Zmiany ustawy dotyczą w dużej mierze tzw. przekazów handlowych, przy czym za takie ustawa uznaje: „każdy przekaz (...) mający służyć bezpośrednio lub pośrednio promocji towarów lub usług, lub renomy podmiotu prowadzącego działalność gospodarczą lub zawodową, towarzyszący audycji lub włączony do niej, w zamian za opłatę lub podobne wynagrodzenie albo w celach autopromocji, w szczególności **reklama**, sponsorowanie, telesprzedaż i lokowanie produktu”. Wiele takich przepisów wprost reguluje zasady prowadzenia reklamy, w tym adresowanej do dzieci. I tak, zgodnie z art. 16b ust. 2: „Zakazane jest nadawanie przekazów handlowych: 1) nawołujących bezpośrednio małoletnich do nabywania produktów lub usług, 2) zachęcających małoletnich do wywierania presji na rodziców lub inne osoby, w celu nakłonienia ich do zakupu reklamowanych produktów lub usług; 3) wykorzystujących zaufanie małoletnich, jakie pokładają oni w rodzicach, nauczycielach i innych osobach; 4) w nieuzasadniony sposób ukazujących małoletnich w niebezpiecznych sytuacjach; 5) oddziałujący w sposób ukryty na podświadomość”. Kolejny ustęp 3 tego artykułu w odniesieniu do przekazu handlowego (a więc i do reklamy) nie dozwala między innymi, aby „zagroził fizycznemu, psychicznemu lub moralnemu rozwojowi małoletnich”.

Jak widzimy, ustawodawca używa w przywołanym przepisie terminu „małoletni”, co oznacza, że zakaz w nim zawarty adresowany jest do osób poniżej 18. roku życia. Zapewne dokonując stosownych ocen, konieczne będzie uwzględnienie rodzaju reklamowanego produktu i zastosowanych „chwytów” promocyjnych tak, aby przesądzić, czy nawołuje ona bezpośrednio do nabywania produktów, czy też wprawdzie zachęca (bo taka jest przecież rola reklamy), jednakże nie „bezpośrednio”. Co do zakazu w postaci „wywierania pre-

sji” także trudno jest ogólnie opisać sytuacje, w których dochodzi do realizowania tej przesłanki. Zapewne psychologowi łatwiej jest wskazać takie przypadki, a w każdym razie określić środki, których zastosowanie może wywołać taki skutek. Jak wiadomo, dzieci zwykle ufają dorosłym, w tym rodzicom czy nauczycielom (słynna „Pani z przedszkola”). Niemniej w miarę upływu lat budzenia się samoświadomości połączonej z negowaniem postaw „dorosłych” kształtuje się postawa buntownika. Jak więc oceniać omawianą przesłankę? Czy ze względu na brak ustawowego dozwolenia na dzielenie grup wiekowych osób małoletnich zawsze oceny będziemy dopasowywać do osób, które nie ukończyły 18. roku życia, czy też możliwe jest wstępne ustalenie, do jakiego kręgu odbiorców ze względu na wiek dana reklama jest adresowana, co w konsekwencji spowoduje, że to wrażliwość tak ustalonej grupy wiekowej będzie decydować o tym, czy dochodzi do naruszenia zakazu, o którym mowa. Uwaga ta ma bardziej ogólny charakter, gdyż zasadniczo obejmuje wszystkie omawiane odnoszące się do dzieci rozwiązania ustawowe.

Także kolejne ograniczenie nie jest oczywiste, kiedy bowiem możemy mówić o „nieuzasadnionym” pokazywaniu małoletnich w sytuacjach niebezpiecznych? A w konsekwencji, kiedy jest to uzasadnione, a więc dozwolone? Odpowiednie oceny dokonywane przez sądy wyznaczają granice dla prawidłowo prowadzonej reklamy. Niepewność w tym zakresie nie jest jednak wskazana, dotyczy bowiem tak istotnej części rynku, jaką jest działalność reklamowa.

Dostrzegając niebezpieczeństwa wynikające z przyzwyczajania dzieci do zjadania określonych produktów, w ust. 3 art. 16b ustawy przewidziano, że „Audycjom dla dzieci nie powinny towarzyszyć przekazy handlowe dotyczące artykułów spożywczych lub napojów zawierających składniki, których obecność w nadmiernych ilościach w codziennej diecie nie jest wskazana”. Ze względu na niejasny charakter tego przepisu w dalszej jego części zobowiązano Krajową Radę Radiofonii i Telewizji do określenia w odrębnym rozpo-

ządzeniu (po zasięgnięciu opinii właściwego ministra): „1) rodzaju artykułów spożywczych lub napojów zawierających składniki, których obecność w nadmiernych ilościach w codziennej diecie jest niewskazana; 2) sposobu umieszczania w programach przekazów handlowych dotyczących tych artykułów tak, aby przekazy te nie towarzyszyły audycjom dla dzieci”. Niewątpliwie opracowanie wykazu takich produktów wywoła wiele kontrowersji, znacznie ograniczy bowiem zyskowność ich producentów.

Ochronie małoletnich ma także służyć zakaz przerywania audycji dla dzieci w celu nadawania reklam lub telesprzedaży (art. 16a ust. 6 pkt 4 ustawy).

Bardziej szczegółowe uregulowania dotyczące także prowadzenia reklamy „dziecięcej” można znaleźć w odpowiednich aktach wykonawczych (rozporządzeniach) Krajowej Rady Radiofonii i Telewizji.

Ustawa Prawo farmaceutyczne

Ustawodawca dostrzegając specyfikę rynku farmaceutycznego oraz doceniając siłę oddziaływania reklamy, w ustawie Prawo farmaceutyczne odrębnie unormował zasady jej prowadzenia, w tym w odniesieniu do jej dziecięcych adresatów. Odpowiednie rozwiązania zostały zawarte ogólnie w art. 52–64, w odniesieniu zaś do omawianych odbiorców znajdujemy następujące wskazanie: „Reklama produktu leczniczego nie może być kierowana do dzieci ani zawierać żadnego elementu, który jest do nich kierowany” (art. 53 ust. 2). Obserwując w szczególności reklamę telewizyjną, nietrudno zauważyć, że właściwie każda z nich, jeśli zachwala produkt leczniczy przeznaczony dla dzieci, jest zwykle wprost do nich adresowana, choćby ze względu na bajkową konstrukcję, w tym dialogi, scenografię, udział dzieci. Charakterystyczne dla omawianego zakazu jest stanowisko Głównego Inspektora Sanitarnego, który przede wszystkim czuwa nad prawidłowością działań także w tym zakresie, a dotyczące postaci łosia o imieniu zbliżonym do nazwy leku. Formą reklamy były zeszyty do kolorowania w wersji

komiksowej, naklejki oraz miarki wzrostu. Takie działanie zostało uznane za niedozwolone.

Jak zwykle w odniesieniu do ogólnie sformułowanych przepisów trudno jest przesądzić, jakie mogą być dalsze oceny uprawnionych organów. Nie jest także łatwo skonstruować reklamę leków dla dzieci tak, aby nie narażać się na zarzut naruszenia przepisów, o których mowa. W literaturze przedmiotu podnosi się, że reklama, w której wykorzystano animację, nie jest dozwolona, gdyż jest kierowana bezpośrednio do dzieci; oczywiście tak zwykle jest. Za taką można także uznać reklamę, w której występują dzieci i mówią językiem dla nich łatwo zrozumiałym. Do dzieci jest przecież adresowany spot, w którym chore dziecko nie może wyjść pobawić się na śniegu, ponieważ kaszle, po zażyciu odpowiedniego specyfiku już jest to możliwe. Przykłady można mnożyć. Jak jednak skonstruować reklamę produktów leczniczych dla nich przeznaczonych, aby nie była do nich kierowana w rozumieniu ustawy? Zapewne nie jest to niemożliwe, jednak prowadziłyby to do wykorzystywania w nich dorosłych, którzy dorosłym zachwalają przykładowo syrop dla dzieci lub „dziecięce” środki przeciwbólowe.

Podobnie jak ma to miejsce w odniesieniu do ustawy o zwalczaniu nieuczciwej konkurencji, także i inne postanowienia Prawa farmaceutycznego, choć wprost do dzieci nieadresowane, mają znaczenie i dla tej grupy odbiorców. Należą do nich przykładowo: zakaz wprowadzania w błąd, zakaz uczestniczenia w reklamie osób sugerujących wykształcenie medyczne czy osób, które są znane i popularne. Nie można także gwarantować skuteczności leku oraz podkreślać miejsc dotkniętych schorzeniem.

Ustawa o przeciwdziałaniu nieuczciwym praktykom rynkowym

Wejście w życie unijnej dyrektywy nr 29/2005 Parlamentu Europejskiego i Rady Europejskiej z 11 maja 2005 roku, dotyczącej nieuczciwych praktyk handlowych stosowanych przez przedsiębiorstwa wobec konsumentów na rynku wewnętrznym oraz zmieniają-

cej dyrektywę Rady 84/450/EWG, dyrektywy 97/7/WE, 98/27/WE i 2002/65/WE Parlamentu Europejskiego i Rady Europejskiej, oraz rozporządzenie (WE) nr 2006/2004 Parlamentu Europejskiego i Rady Europejskiej (Dyrektywa o nieuczciwych praktykach handlowych), zmusiło polskiego ustawodawcę do odpowiedniej modyfikacji systemu prawa wewnętrznego. Akt ten ma dla rynku istotne znaczenie, ponieważ wprowadza samodzielny system ochrony ekonomicznych interesów konsumentów. W ten sposób obowiązujące w państwach Unii przepisy mające na celu zwalczanie nieuczciwej konkurencji odnoszą się wyłącznie do sposobów konkutowania stosowanych pomiędzy przedsiębiorcami, pozostawiając innej grupie przepisów ochronę nabywców.

Zgodnie z ogólnymi zasadami systemowymi implementacja dyrektywy wymagała uchwalenia odrębnego aktu prawnego (bądź zmodyfikowania postanowień odpowiedniej ustawy), co znalazło wyraz w Ustawie o przeciwdziałaniu nieuczciwym praktykom rynkowym z 2007 roku. Dla niniejszych uwag istotne znaczenie ma zawarta w niej definicja przeciętnego konsumenta o następującej treści: „rozumie się przez to konsumenta, który jest dostatecznie dobrze poinformowany, uważny i ostrożny; oceny dokonuje się z uwzględnieniem czynników społecznych, kulturowych, językowych i przynależności danego konsumenta do szczególnej grupy konsumentów, przez którą rozumie się dającą się jednoznacznie zidentyfikować grupę konsumentów, szczególnie podatną na oddziaływanie praktyki rynkowej lub na produkt, którego praktyka rynkowa dotyczy, ze względu na szczególne cechy, takie jak wiek, niepełnosprawność fizyczna lub umysłowa” (art. 2 pkt 8). Powyższa definicja jest istotna do stosowania nie tylko tej ustawy. W odniesieniu do przepisów stojących na straży prawidłowej rywalizacji rynkowej szczególne znaczenie mają te spośród nich, które dotyczą zakazu wprowadzania w błąd. Oczywiście jest bowiem, że zwykłym następstwem podejmowania decyzji rynkowych pod wpływem konfuzji wywołanej przez przedsiębiorcę jest do-

konanie wyboru towaru czy usługi nie do końca zgodnego z rzeczywistymi potrzebami nabywcy. Stąd właściwie we wszystkich europejskich systemach prawnych odpowiednie zakazy są powszechne. Jak wiadomo, konsumentami, którzy mogą zostać wprowadzeni w błąd, są różne osoby, o różnym stopniu wykształcenia, znajomości rynku, zasobności itd. Z tego względu stosując odpowiednie ograniczenia, organ orzekający (zwykle sąd) musi odnosić się do modelowego uczestnika rynku, budując teoretyczny jego model właśnie na podstawie przeciętnego nabywcy. Od wielu lat Europejski Trybunał Sprawiedliwości starał się taki model zbudować, w końcu ustalając go na poziomie osoby dostatecznie dobrze poinformowanej, ostrożnej i uważnej. Z pewnymi modyfikacjami został przeniesiony do wskazanej powyżej dyrektywy, a następnie do ustawy o przeciwdziałaniu nieuczciwym praktykom rynkowym. W ten sposób została wyznaczona skala ocen dla całego systemu prawa konkurencji.

Jeśli przyjrzyć się przywołanej definicji, łatwo można dostrzec, że wśród przeciętnych konsumentów ustawodawca dostrzegł grupę, którą należy otoczyć szczególną opieką, a mianowicie są to osoby „szczególnie podatne na oddziaływanie praktyki rynkowej lub na produkt, którego praktyka rynkowa dotyczy, ze względu na szczególne cechy, takie jak wiek, niepełnosprawność fizyczna lub umysłowa”. W dalszej części ustawy znajdujemy przepis odnoszący się wprost do dzieci. Zgodnie zatem z art. 9 pkt 5 za niedozwoloną w każdych okolicznościach praktykę „agresywną” (a więc niepodlegającą usprawiedliwieniu) uznano: „umieszczanie w reklamie bezpośredniego wezwania dzieci do nabycia reklamowanych produktów lub do nakłonięcia rodziców lub innych osób dorosłych do kupienia im reklamowanych produktów”. Zakaz ten jest zbliżony, a w konsekwencjach tożsamy z tym, który został ujęty w ustawie o radiofonii i telewizji. Uzasadnienie jest tu oczywiste.

Wiele dalszych postanowień tego aktu prawnego choć, nieadresowanych bezpośrednio do dzieci, dla ich ochrony ma istotne zna-

czenie. Tak jak niedozwolona jest zgodnie z art. 7 pkt 11 „kryptoreklama, która polega na wykorzystywaniu treści publicystycznych w środkach masowego przekazu w celu promocji produktu w sytuacji gdy przedsiębiorca zapłacił za tę promocję, a nie wynika to wyraźnie z treści lub z obrazów lub dźwięków łatwo rozpoznawalnych przez konsumenta”. Niewątpliwie taka praktyka może być stosowana także w odniesieniu do dzieci, zresztą niekiedy jest nawet dość łatwo dostrzegalna. Przykładem może być komiks zamieszczony w prasie dla nich przeznaczony, w którym bohater (miś) pije określony jogurt. Obszerne zakazy dotyczą praktyk wprowadzających w błąd (art. 5 i art. 6) i wspomnianych praktyk agresywnych (art. 8).

Omawiana ustawa nie zawiera niestety jakże istotnego do odpowiednich ocen wskazania ujętego w dyrektywie, mianowicie art. 5 ust. 3 przewiduje: „Praktyki handlowe, które mogą w sposób istotny zniekształcić zachowanie gospodarcze wyłącznie dającej się jednoznacznie zidentyfikować grupy konsumentów szczególnie podatnej na tą praktykę lub na produkt, którego ona dotyczy, ze względu na niepełnosprawność fizyczną lub umysłową, wiek lub łatwowierność, w sposób racjonalnie możliwy do przewidzenia przez przedsiębiorcę, oceniane są z perspektywy przeciętnego członka tej grupy. Pozostaje to bez uszczerbku dla powszechnej i zgodnej z prawem praktyki reklamowej polegającej na wygłaszaniu przesadzonych twierdzeń lub twierdzeń, których nie należy rozumieć dosłownie”. Jak widzimy, ustawodawca unijny podkreślił konieczność wyodrębnienia spośród adresatów danej praktyki rynkowej grupy na nią szczególnie podatną (dzieci, osoby starsze, chore itp.), jednakże podkreślił, że w określonych przypadkach czytelna przesada reklamowa jest dozwolona. Brak takiego odniesienia w polskim systemie prawnym jest sporym mankamentem, organy orzecznicze (sądy, Prezes Urzędu Ochrony Konkurencji i Konsumentów, Główny Inspektor Farmaceutyczny) mogą wprawdzie po powyższą regulację sięgać, jednak znacznie łatwiejsze byłoby jej zamieszczenie wprost choćby w tekście omawianej ustawy.

Kodeks Etyki Reklamy Rady Reklamy

W ostatnich latach szczególnie modne stały się różne branżowe kodeksy dobrych praktyk, wcześniej określane mianem kodeksów etycznych. Niezależnie od ograniczeń dobrowolnie w nich przyjętych, a właściwych również dla reklamy określonych produktów, wzorem wielu państw europejskich został przyjęty w ramach funkcjonowania Rady Reklamy Kodeks Etyki Reklamy, który w odniesieniu do dzieci wskazuje między innymi, że: „Wartość produktów oferowanych w reklamie skierowanej do dzieci lub młodzieży nie może być wskazywana w sposób, który prowadzi dzieci lub młodzież do nietrafnego postrzegania rzeczywistej ich wartości, np. przez użycie w niewłaściwym kontekście zwrotów i słów w rodzaju «tylko», «niewiele». Reklama nie może także sugerować, iż produkt jest dostępny dla każdego budżetu domowego” (art. 22). Zgodnie zaś z art. 23 „Reklama skierowana do dzieci lub młodzieży nie może zawierać treści stwarzających zagrożenie dla zdrowia lub bezpieczeństwa”. Za istotny uznać należy także art. 26 kodeksu w brzmieniu: „Reklamy skierowane do dzieci lub młodzieży nie mogą zawierać przekazu, że posiadanie lub używanie produktu zapewni im przewagę społeczną lub psychologiczną nad innymi albo nieposiadanie tego produktu odniesie skutek przeciwny”. Niewątpliwie prawidłowo budowana reklama powinna być zgodna z treścią art. 28, a mianowicie: „1. W przypadku reklamy skierowanej do dzieci należy dołożyć szczególnych starań, by nie wprowadzała w błąd co do prawdziwych rozmiarów, wartości, natury, trwałości, wyglądu i technicznych moż-

liwości reklamowanego produktu, np.: a) jeśli do posługiwania się produktem konieczne są dodatkowe akcesoria (np. baterie) albo do osiągnięcia opisywanego lub pokazywanego efektu niezbędny jest dodatkowy materiał (np. farba), musi to być wyraźnie stwierdzone; b) gdy reklama dotyczy produktów sprzedawanych oddzielnie, ten fakt musi być jednoznacznie określony; c) reklama nie może pomniejszać stopnia sprawności potrzebnej do posługiwania się produktem; jeśli przedstawia się skutki i sposób używania reklamowanego produktu bez wyraźnego zastrzeżenia, to osiągnięcie prezentowanego efektu powinno być osiągalne dla przeciętnego dziecka w przedziale wieku, dla którego produkt jest przeznaczony”. Rynek reklamy „dziecięcej” byłby bardziej czytelny, gdyby stosowano się do treści art. 31: „Zarówno reklamy, jak i produkty dla dzieci lub młodzieży muszą, jeśli względy bezpieczeństwa tego wymagają, posiadać wyraźne informacje, dla jakiej grupy wiekowej produkt jest przeznaczony”.

Przywołane powyżej zobowiązania przewidziane w Kodeksie Reklamy obowiązują przedsiębiorców przystępujących do Rady Reklamy, będącej organizacją odpowiadającą za samoregulację w dziedzinie reklamy w Polsce. Opracowany w ramach jej działalności Kodeks Etyki Reklamy jest dokumentem zredagowanym wspólnie przez przedstawicieli trzech grup tworzących rynek reklamowy w Polsce: reklamodawców, agencji reklamowych i mediów. Ocenia on treść reklam poprzez pryzmat przyjętych w tym zakresie zobowiązań. Niewątpliwie przyczynia się w ten sposób do „ucywilizowania” omawianych przekazów.

BIBLIOGRAFIA

- Ciupa S.W. (2002), Reklama skierowana do niepełnoletnich. *Monitor Prawniczy*, nr 22.
Nowińska E., du Vall M. (2010), *Ustawa o zwalczaniu nieuczciwej konkurencji. Komentarz*. Warszawa.

KRZYSZTOF JODZIO

Instytut Psychologii, Uniwersytet Gdański, Gdańsk
Institute of Psychology, University of Gdansk

Neuropsychologia jesieni życia

Neuropsychology of later life

Summary. Contemporary debate on human aging is intensive and multifaceted in nature because of age-related transformation in many contemporary societies, i.e. a rapid increase of mean life expectancy (increasing numbers of healthy old people). The aim of this article is to discuss changes in brain and behavior that occur in later life. Life-span developmental neuropsychology emphasizes a close relationship between cognitive problems in later life and age-related loss of large neurons in some parts of the brain. Large neurons shrink into smaller neuron classes. The most pronounced atrophic changes have been reported in the prefrontal area, hippocampus, substantia nigra and locus cinereus. This article presents also common clinical conditions of later life, such as differential diagnosis of age-associated behavioral changes and dementias. There may be multiple causes of neurogeriatric disorders, such as Alzheimer's disease. There has been considerable interest in the possible causative role of cognitive and brain reserve which differs among individuals. Therefore between-individual heterogeneity related to normal cognitive aging is significant. Namely, if cerebral pathology occurs (e.g., neurodegeneration with dementia), persons with a greater reserve may not demonstrate the same cognitive impact as others with the same pathology (e.g. lesion size) but less reserve. It is also widely believed that mental difficulties in older adults cannot be easily attributed to psychomotor slowness which may reflect a loss of white matter tissue, i.e. dysmyelination of nerve fibers. This article emphasizes an importance of ecologically valid assessment of older adults, whose everyday activities and real-world abilities cannot be predicted by the traditional tests and sophisticated procedures emerging from purely experimental investigations.

Słowa kluczowe: diagnostyka neuropsychologiczna, mózg, otępienie, starzenie się, zasoby poznawcze

Key words: aging, brain, cognitive reserve, dementia, neuropsychological assessment

WPROWADZENIE

Starość nieprzypadkowo nasuwa na myśl metaforę jesieni. Choć jesień nie wszyscy uznają za najbardziej wyczekiwaną porę roku, ma ona wiele specyficznego uroku. Nazywana „złotą” budzi zachwyt. Również starzenie się to szczególnie i poniekąd paradoksalny okres

życia człowieka, który pomimo że zмага się z naturalnymi ograniczeniami typowymi dla wieku oraz świadomością coraz bliższego kresu życia, podejmuje nowe wyzwania i zadania rozwojowe. Ich realizacja zaś daje poczucie satysfakcji i samozadowolenia. Trudno nie zgodzić się z opinią, że „szczęśliwym można być w każdym wieku” (Studen, 2011, s. 10).

Równie przekonująco brzmią słowa Antoniego Kępińskiego (1992, za: Śmigiel, 1998): „Podobnie jak jesień może być najpiękniejszą porą roku, tak i starość może być najlepszym okresem życia, w którym osiąga się życiową mądrość i czuje się prawdziwy smak życia”.

Funkcjonowanie człowieka w okresie późnej dorosłości jest złożonym i wielopłaszczyznowym procesem, budzącym zainteresowanie licznych i coraz bardziej zróżnicowanego grona specjalistów, którzy na przemian podkreślają biologiczny, medyczny, społeczny, filozoficzno-egzystencjalny czy psychologiczny aspekt wieku senioralnego. W debacie poświęconej temu okresowi życia uczestniczą także przedstawiciele neuropsychologii oraz dyscyplin pokrewnych, na przykład nauk o układzie nerwowym (*neuroscience*), potocznie zwanych „neuronauką” (Bettcher, Giovannetti, 2009; Cabeza, Nyberg, Park, 2010; Park i in., 2001). Zdaniem Steuden (Bettcher, Giovannetti, 2009; Cabeza, Nyberg, Park, 2010; Park i in., 2001) współczesne badania nad dokonującymi się z wiekiem zmianami aktywności mózgu są obiecujące, ponieważ mają interdyscyplinarny charakter, a przy tym podkreślają adaptacyjny potencjał i plastyczność mózgu starzejącego się człowieka. Istota podejścia neuropsychologicznego w odniesieniu do późnej dorosłości polega na eksponowaniu różnic w psychologicznych wykładnikach starzenia się fizjologicznego i tzw. starzenia się patologicznego. Przedmiotem badań są zmiany w funkcjonowaniu psychicznym osób w różnych okresach cyklu życiowego ze szczególnym uwzględnieniem wskaźników starzenia się struktur mózgowia i behawioralnych przejawów tego procesu (Łuczywek, Kądziaława, 2005). Dzięki wynikom intensywnie prowadzonych badań wyłoniła się odrębna subdyscyplina – neuropsychologia geriatryczna (por. Bettcher, Giovannetti, 2009). Przejawem analogicznego trendu w naukach medycznych jest ugruntowana od wielu lat pozycja medycyny geriatrycznej (Chodorowski, 2005) czy psychogeriatry (Bartoszewski, Halaunbrenner-Lisowska, Majchrzyk, 1978; Bilikiewicz, 1995).

O rozwoju i popularności neuropsychologii osób starszych zdecydował splot trzech wydarzeń. Po pierwsze, należy wspomnieć o reorientacji czy wyraźnym przełomie w samej psychologii rozwojowej, której przedstawiciele, dawniej skoncentrowani na mechanizmach kształtujących zachowania dzieci i młodzieży, zajęli się też badaniami nad rozwojem człowieka w ciągu całego życia, a więc również wpisany w ten rozwój procesem starzenia się (*life-span developmental psychology*). Po drugie, główną rolę odgrywają zjawiska społeczno-demograficzne, tzn. dynamiczne przemiany w warunkach życia człowieka w krajach wysoko rozwiniętych. Zmienia się struktura wiekowa społeczeństw wskutek wydłużania się życia. Zwracał na to uwagę Bilikiewicz już podczas Zjazdu Psychiatrów Polskich w 1992 roku, kiedy truzimem nazwał stwierdzenie, że „postęp medycyny i opieki społecznej przyczynia się w skali globalnej do powolnego i stałego wydłużania się życia ludzkiego, a tym samym starzenia się populacji całego świata” (za: Bilikiewicz, 1995). Proces ten naturalnie stawia przed badaczami nowe wyzwania. Po trzecie, intensyfikacji badań neuropsychologicznych nad procesem starzenia się sprzyja od ćwierć wieku ogromna wręcz fascynacja mózgiem oraz jego regulacyjną rolą w życiu człowieka zdrowego oraz zmagającego się z chorobą. Niebagatelny wpływ odegrały tutaj osiągnięcia nowoczesnej radiologii, na przykład skonstruowanie metod umożliwiających nie tylko drobiazgową ocenę neuroanatomiczną, lecz także obserwację aktywności mózgu podczas rozwiązywania rozmaitych zadań eksperymentalnych (zob. Cabeza, Nyberg, Park, 2010; Raz, 2004; Van Petten i in., 2004). Neurobiologii „jesieni życia” w jej różnych odcieniach w całości są poświęcone takie międzynarodowe czasopisma, jak „Aging, Neuropsychology, and Cognition”, „Neurobiology of Aging” czy „Dementia and Geriatric Cognitive Disorders”. Artykuły na temat neurobehawioralnego aspektu starości regularnie ukazują się także w czasopismach z zakresu neurorozwoju, między innymi „Brain and Development”, „Deve-

lopmental Cognitive Neuroscience” czy „Developmental Neuropsychology”.

Celem artykułu jest omówienie procesów zachodzących w starzejącym się mózgu, jak również ich wpływu na aktywność psychiczną osób cieszących się dobrym zdrowiem oraz osób zmagających się z problemami zdrowotnymi typowymi dla okresu późnej dorosłości.

NEUROPSYCHOLOGICZNY OBRAZ FUNKCJONOWANIA POZNAWCZEGO W JESIENI ŻYCIA

Wiek wpływa na przebieg poszczególnych procesów poznawczych w sposób różnicowany, czyli bardziej wybiórczy niż uogólniony. W rezultacie profil badania diagnostycznego danej osoby często okazuje się nieharmonijny. Zgodnie z powszechnym przekonaniem z wiekiem szybciej obniża się inteligencja płynna niż skryształizowana (La Rue, 1992). W miarę upływu lat problemy zaczyna sprawiać percepcja złożonych bodźców, rozumowanie problemowe na poziomie abstrakcyjnym, przełączanie uwagi oraz szybka aktualizacja posiadanej wiedzy. Wiele z wymienionych problemów jest objawem osłabienia funkcji wykonawczych (Jodzio, 2008; Van Petten i in., 2004), zwłaszcza samokontroli procesów poznawczych, których przebieg w jesieni życia staje się wolniejszy oraz mniej zintegrowany niż dawniej.

Najwięcej uwagi poświęcono problemom pamięciowym osób starszych, przy czym przedmiotem badań jest zarówno pamięć krótkotrwała, współcześnie częściej nazywana operacyjną (*working memory*), jak i pamięć długotrwała. Ograniczona z wiekiem wydolność pamięci operacyjnej doczekała się kilku psychologicznych interpretacji. Początkowo przyczyny zapominania, podobnie zresztą jak większości problemów poznawczych w starszym wieku, upatrywano w ogólnie spowolnionym tempie przetwarzania informacji, jednak hipoteza ta okazała się zbyt uproszczona. Nie wyjaśnia choćby bardziej wybiórczego niż globalny charakter ograniczeń sprawności mentalnej u osób starszych. Co więcej, po-

dzielność uwagi pogarsza się z wiekiem ponad oczekiwane efekty ogólnego spowolnienia, co jednak w żaden sposób nie kwestionuje faktu, iż szybciej rozumują ludzie młodszy niż starsi (zob. Verhaeghen i in., 2006).

Podzielność i przełączanie uwagi to nie jedynie procesy przypisywane pamięci operacyjnej, której działanie z wiekiem słabnie, zwłaszcza jej nadrzędnego elementu – centralnego systemu wykonawczego – kontrolującego całość przetwarzania i wydatkowania zasobów uwagi. Niektórzy badacze, jak James Juola ze współpracownikami (2000) czy Hasher i Zacks (1988, za: Park i in., 2001), wskazują na nieskuteczny mechanizm hamowania procesów poznawczych i własnych reakcji jako na istotny czynnik w etiologii skojarzonego z wiekiem deficytu pamięci operacyjnej. W wyniku swoistego jej „przeładowania” pojemność okazuje się niewystarczająca do rozwiązywania bardziej skomplikowanych zadań, zwłaszcza doraźnego przeorganizowania materiału w toku różnych manipulacji mentalnych, wymagających na ogół podjęcia większego wysiłku psychicznego. Ludzie w wieku senioralnym bowiem nie pozbywają się na bieżąco z pamięci treści nieprzydatnych z punktu widzenia obecnie realizowanego zadania, koncentrując się na zbyt wielu mało istotnych wątkach. Niemożność zahamowania intruzyjnych skojarzeń prowadzi niejako do „zaśmiecania” pamięci, której pojemność wtedy za szybko się wyczerpuje, co z kolei utrudnia myślenie i zapamiętywanie. Warto jednak dodać, iż zapominanie u osób starszych nie jest zwykłą odwrotnością zapamiętywania i uczenia się. Zgodnie z powszechną opinią przyczyną zapominania są raczej trudności z wydobywaniem materiału niż z jego konsolidacją i samym przechowywaniem w pamięci długoterminowej, gdyż udzielane wskazówki poprawiają przebieg przypominania. Poza tym ocena pamięci rozpoznawczej (*recognition memory*) wypada prawidłowo, kontrastując z wynikami badań osób z otępieniem, zwłaszcza chorobą Alzheimera, która objawia się zaburzeniami konsolidacji i przechowywania materiału (zob. Jodzio, 2011). Niemożność szybkiego wydobywania z pamięci jej zawarto-

ści w wieku senioralnym prawdopodobnie ma przyczynowy związek z mało efektywnym przetwarzaniem danych kontekstowych, które ułatwiają odnalezienie zmagazynowanych treści oraz ich wybiórczą aktualizację. Przykładowo osoby starsze wprawdzie pamiętają, że ktoś im polecił zakup nowej maści w aptece, jednak nie są pewne, czy był to lekarz, czy znajoma (Park i in., 2001). Znamienne, że tego typu „amnezja źródła” (*source amnesia*, *source memory impairment*) została niegdyś wykryta u pacjentów z uszkodzeniem płatów czołowych mózgu (zob. Janowsky, Shimamura, Squire, 1989), a więc struktur, których neurony u schyłku życia szybko się obkurczają (Van Petten i in., 2004; zob. też dalej).

Innym rodzajem pamięci – obok pamięci krótko- i długotrwałej – intensywnie diagnozowanym w populacji osób u schyłku życia jest pamięć prospektywna, która, najprościej mówiąc, oznacza umiejętność formułowania celów i planów działania, przechowywanie ich oraz realizację w odpowiedniej sytuacji (zob. Witkowska, 2010). Wyniki dotychczasowych badań na ten temat trudno uznać za spójne. W literaturze przedmiotu odnajdujemy publikacje mówiące o ograniczonym przez zaawansowany wiek funkcjonowaniu pamięci prospektywnej, jak również prace, których autorzy kwestionują ten pogląd. Nie ma przy tym nawet pewności, czy dwa podstawowe podtypy pamięci prospektywnej wykazują jednakową czy też różną podatność na wiek (d'Ydewalle, Bouckaert, Brunfaut, 2001). Przypomnijmy, pierwszy podtyp zależy od kontekstu czasowego (np. zrób zakupy we wtorek), drugi zaś od kontekstu zdarzeniowego (np. kup chleb w drodze do domu). Witkowska (2010) przekonuje, że rozbieżności w wynikach badań można wyjaśnić specyfiką samych metod diagnostycznych. Mianowicie wyniki badań eksperymentalnych zdają się przemawiać za uwarunkowanym przez podeszły wiek ubytkiem pamięci prospektywnej (zwłaszcza tej opartej na kontekście czasowym), podczas gdy badania prowadzone w warunkach naturalnych, a więc eksponujące ekologiczny aspekt pomiaru, pokazują, że pamięć prospektywna, w przeciwieństwie do pamięci długotrwałej i opera-

cyjnej, nie słabnie wraz z wiekiem, co więcej, może nawet się rozwijać aż do późnej dorosłości. Efekt ten nazwano paradoksem pamięci prospektywnej (*prospective memory paradox*). Kwestia wyboru ekologicznie trafnych narzędzi diagnostycznych ma fundamentalne znaczenie w diagnostyce neuropsychologicznej osób starszych, którzy niechętnie rozwiązują zadania nieprzypominające problemów z codziennego życia (Ball i in., 2010). Warto na marginesie dodać, że osoby starsze, zgodnie z indywidualnymi zainteresowaniami, bez przeszkód pogłębiają swą wiedzę ekspercką (Park i in., 2001).

Z powodu wszystkich powyższych kontrowersji niełatwo jest doprecyzować typowy wzorzec wyników badania funkcji poznawczych u osób starszych. Jeszcze inną tego przyczyną są inter- oraz intraindywidualnie zróżnicowane profile wyników badań. Piśmiennictwa na ten temat stale przybywa. Jak konkluduje Jodzio (2011; zob. też Steuden, 2011), odmienności międzypersonalne są naturalne, ponieważ w procesie starzenia się człowieka równie ważną rolę, jak uwarunkowania biologiczne, określające pewne niezmiennie, a więc powszechne właściwości wieku starszego, odgrywają czynniki socjodemograficzne, takie jak pochodzenie, wykształcenie czy zawód, jak również zachowania kompensacyjne i optymalizacyjne. Ponadto seniorzy różnią się pod względem jeszcze innych cech, których mózgowo substraty praktycznie pozostają nieznanne. Chodzi tutaj o takie kategorie, jak mądrość, nadzieja czy bilans życia. Pomimo różnorodnej konceptualizacji i trudności metodologiczno-pomiarowych (zob. Steuden, 2011) coraz więcej psychologów dostrzega konieczność pogłębienia refleksji nad wspomnianymi pojęciami, zwłaszcza ich regulacyjną rolę w jesieni życia. Jak twierdzi Oleś (2011), wiek dojrzały niekoniecznie trafnie kojarzy się z mądrością, dlatego warto zastanowić się nad warunkami kształtującymi mądrość. Powstaje pozornie proste pytanie, czy i w jaki sposób jej pomnażanie zależy od zasobów mózgowych. Neuropsychologia jeszcze nie wyjaśniła tej kwestii ani nie wskazała nawet ogólnych „neuropredyktorów”.

Mniej wątpliwości za to budzi intraindywidualna zmienność naturalnego starzenia się człowieka. Wybiórcza, choć nieraz dokuczliwa natura ograniczeń poznawczych w wieku senioralnym sprawia, że poziom funkcjonowania w różnych zakresach staje się nierównomierny. Innymi słowy, z upływem lat wzorzec wyników badania neuropsychologicznego ulega wewnętrznemu zróżnicowaniu. U schyłku życia rozmaite dysocjacje i dysharmonie są więc wyraźniejsze niż dawniej, dzięki czemu łatwo poddają się analizie profilowej, czyli pomiarom ipsatywnym. Zdaniem Jodzio (2011) ocena rozpiętości wyników testowych oraz całego ich profilu jest źródłem cennych informacji diagnostycznych, które, na przykład, ułatwiają detekcję dysfunkcji mózgu objawiającej się otępieniem psychicznym. Sprawę komplikuje fakt, że najczęstsza postać otępienia – zespół alzheimerski (około 50% zachorowań) – występuje właśnie w wieku późnej dorosłości. Objawem dominującym są zaburzenia pamięci świeżej, na którą to, jak już wspomniano, uskarżają się również osoby starsze, lecz zdrowe. Zapotrzebowanie na diagnostykę różnicową objawów choroby mózgu i oznak zwykłej (neurofizjologicznej) starości wydaje się przez to duże i uzasadnione.

OTĘPIENIE ZESPOŁEM OBJAWÓW TZW. STARZENIA SIĘ PATOLOGICZNEGO?

Jednym z ważnych zagadnień neuropsychologii geriatrycznej niezmiennie pozostaje diagnostyka różnicowa otępienia. Skoro ograniczenia poznawcze w jesieni życia są odczuwane częściej niż dawniej, czy należy je wobec tego uznać jedynie za zwykły, niejako naturalny przejaw neurofizjologicznego („normalnego”) starzenia się, czy też rzeczywiście są niepokojącym symptomem rozwoju otępienia w przebiegu chorób, których epidemiologia z wiekiem systematycznie wzrasta? Częstość występowania różnego typu zaburzeń otępiennych w populacji pomiędzy 75. a 84. rokiem życia sięga 11% (Jodzio, Nyka, 2004).

Należy przy tym podkreślić, że otępienie nie stanowi pojedynczego objawu ani choroby w znaczeniu jednostki nozologicznej ze ściśle określoną etiopatogenezą i obrazem klinicznym. Uosabia zaś, najogólniej mówiąc, zespół nabytych i nasilających się zaburzeń funkcjonowania w przebiegu nieodwracalnych zwykle chorób mózgu o zróżnicowanej etiologii. Niniejsze pojęcie w minionych trzech dekadach stało się bardzo popularne, gdy stwierdzono, że zaawansowany wiek to najlepiej udokumentowany czynnik ryzyka wielu chorób prowadzących do otępienia, w tym tej najczęściej diagnozowanej – choroby Alzheimera z typowymi objawami amnestycznymi. Badania i obserwacje poczynione przeszło sto lat temu przez Aloisa Alzheimera (1906, za: Finger, 1994) trudno w pełni uznać za pionierskie, ponieważ objawy psychiczne postępującej choroby mózgu opisano znacznie wcześniej. Ilustruje to progresywny zespół objawowy, którego drobiazgową charakterystykę w 1885 roku zamieścił w swym podręczniku psychiatrii Adolf Rothe. Jeden z rozdziałów nosi tytuł *Bezwład ogólny postępowy. Otępienie umysłowe z bezwładem*. Autor wyjaśnia, że jako pierwszy w języku polskim opisał omawiane schorzenie już wcześniej na łamach „Przeгляду Lekarskiego”, który ukazał się w 1864 roku (zob. Rothe, 1885). Patrząc z bardziej współczesnej perspektywy, obraz kliniczny tego syndromu bardzo przypomina otępienie alzheimerskie i/lub otępienie czołowo-skroniowe, zwłaszcza jego wariant czołowy w przebiegu tzw. choroby Picka¹. Warto w tym miejscu wspomnieć, że o takich objawach, jak „zupełna tępość umysłu i całkowity brak pamięci” u osób z narastającym wodogłowiem wspominał w XIX wieku także Mikołaj Lipiński (1867, s. 103), autor jednego z pierwszych polskojęzycznych podręczników psychologii, choć napisanego jeszcze w przednaukowym okresie rozwoju dyscypliny.

Najwięcej problemów sprawia odróżnienie wczesnego, zazwyczaj skąpoobjawowego stadium otępienia od zwykłego zapominalstwa, czyli skojarzonego jedynie z podeszłym wiekiem. W przebiegu otępienia zachodzą zmiany jakościowe i ilościowe w zachowa-

niu oraz jego mózgowych substratach, stąd też otępienie jest pewnym procesem, nie zaś stanem patologicznym. Natomiast problemy poznawcze u osób starszych, nie wyłączając zapomnienia, mają czasowo stabilny charakter, długo pozostający na stałym poziomie. Dynamikę ewentualnych zmian można tutaj oszacować w długiej perspektywie czasowej, tzn. lat, a nawet dekad. Nigdy jednak ograniczenia mentalne u osoby starszej, lecz zdrowej, nie osiągają tak dużego stopnia, jak w pełnoobjawowym zespole otępiennym. Jodzio (2011) cytuje badania, z których wynika, że czynnikiem trafnie różnicującym problemy pamięciowe u schyłku życia jest samokrytycyzm, czyli subiektywna ocena własnej zdolności uczenia się. Chorzy z nasilonymi objawami otępienia, stopniowo tracąc poczucie choroby, mają tendencję do bagatelizowania objawów, słabo przy tym wypadają w obiektywnych testach pamięci. Natomiast dla osób starszych cieszących się dobrym zdrowiem bardziej typowa jest odwrotna dysproporcja. Warto dodać, że własną pamięć bardzo krytycznie, często też nietrafnie, oceniają chorzy na depresję z objawami silnie obniżonego nastroju. Formułują liczne i dobrze sprecyzowane skargi, które mogą nawet maskować objawy afektywne, czyli zasadniczy proces chorobowy (Wieczorek, Jodzio, Radziwiłłowicz, 1996). Znamienne, że depresja jest chorobą stosunkowo często pojawiającą się u osób w starszym wieku, zwłaszcza wśród kobiet (Śmigiel, 1998).

Problemy psychodiagnostyczne w neurogeriatrii wynikają również z nieścisłości terminologiczno-pojęciowych. Dlatego ważną kwestią jest unikanie w procesie badawczym i codziennej praktyce klinicznej nadmiernych uproszczeń i potocznych skojarzeń. Ich przykładem jest tendencja do ograniczania całej niezwykle złożonej problematyki otępienia niemal wyłącznie do starzenia się i towarzyszących temu procesowi problemów behawioralnych. Utożsamianie otępienia z tzw. starzeniem się patologicznym (zob. np. Łuczywek, Kądziaława, 2005; Steuden, 2011) wydaje się mało udanym uproszczeniem. Dość wspomnieć, że otępienie nie jest nieuchronnym rezultatem starzenia się, lecz schorzeniem, w do-

datku nabytym. Samo starzenie się i starość (choć „nie radość”, jak głosi znane porzekadło) trudno jeszcze uznać za chorobę. Bez wątpienia behawioralne objawy nasilonego starzenia się nie wyczerpują całej symptomatyki otępienia, w przebiegu którego dochodzi także do rozwoju jakościowych zmian, rozpatrywanych na poziomie mózgowym i psychicznym. Ich przykładem są objawy wytwórcze w psychozie, stosunkowo często współwystępującej z otępieniem, jak chorobą Alzheimera (La Rue, 1992). Ponadto zespoły otępienne mogą się rozwijać u ludzi młodych (tj. przed 65. r.ż.), w tym u młodzieży, a nawet dzieci.

Innym błędem diagnostycznym jest zbyt pochopne traktowanie niemal każdego objawu amnestycznego jako zwiastuna otępienia, a więc schorzenia z natury progresywnego. Tymczasem w neurologii i neuropsychologii opisano wiele etiologicznie zróżnicowanych dysfunkcji mózgowych z ustabilizowanymi pod względem czasowym (nieprogresywnymi), a nawet przemijającymi zaburzeniami pamięci. Zapominanie, choć to najczęstszy objaw otępienia, nie stanowi więc warunku wystarczającego ani nawet koniecznego do jego rozpoznania. Niektóre choroby otępienne pozostawiają zdolność uczenia się przez dłuższy czas w normie. Cięższe od zapominania są wówczas narastające zaburzenia:

- procesów językowych, np. w afazji pierwotnej postępującej,
- prakcji i zdolności przestrzennych, np. w zwyrodnieniu korowo-podstawnym,
- napędu i motywacji, np. w otępieniach z przewagą symptomatyki podkorowej, jak w postępującym porażeniu nadjądrowym,
- osobowości i zdolności formułowania właściwych ocen społecznych, np. w otępieniach typu czołowego (por. Jodzio, 2011).

Ich trafna diagnoza, obok konsultacji neuropsychologicznej, wymaga także badań neuroobrazowych, których wyników z kolei nie można prawidłowo zinterpretować bez znajomości naturalnych przemian dokonujących się w strukturze i działaniu mózgu starzejącego się człowieka.

STAROŚĆ A MÓZG I JEGO KOMPENSACYJNY POTENCJAŁ

Pogląd, że niedomogi mentalne u schyłku życia idą w parze z typowymi dla tego wieku zmianami mózgowymi, wyraził jako jeden z pierwszych Gustaw Lindner, który napisał: „W starości szybko upada działalność pamięci. Dawne rzeczy idą w zapomnienie, nowe mało się pamięci czepiają. (...) W tym okresie osłabienie pamięci zostaje w związku ze słabnącą pobudliwością i wrażliwością układu nerwowego” (1895, s. 73). Współcześni neuropsycholodzy także podzielają pogląd, że wydolność funkcji poznawczych u osób starszych maleje z powodu zmniejszenia się masy mózgowia. Przekonanie, że mózg i umysł pracują zgodnie przez całe życie, nie wyłączając starości, nie wyjaśnia wcale sposobu, w jaki to się odbywa.

Od czasów Lindnera (1895) mózgowy mechanizmy zachowania w jesieni życia doczekały się kilku interpretacji. I tak, badacze początkowo zwrócili uwagę na zjawisko stopniowego przerzedzania się istoty białej po 60. roku życia. Anatomicznym objawem tego procesu jest poszerzony układ komorowy, zwłaszcza rogi przednie komór bocznych (Albert, Stafford, 1986), objawem behawioralnym zaś spowolnione tempo myślenia (Park i in., 2001). Wiele włókien projekcyjnych bowiem komunikuje korę mózgu ze strukturami głębokimi, między innymi tworem siatkowatym położonym w pniu mózgu, który odpowiada za aktywację, jak wzbudzenie odruchu orientacyjnego czy utrzymanie tonusu kory mózgowej, będącego podstawą stanu czuwania. Co interesujące, w wieku senioralnym liczba mikrouszkodzeń istoty białej u osób zdrowych nadspodziewanie słabo koreluje z wynikami zadań diagnostycznych, badających różne funkcje poznawcze. Dopiero u osób z bardziej rozległymi uszkodzeniami wspomniana korelacja staje się istotna, przy czym neurodegenerację wywołuje, a przynajmniej nasila, nadciśnienie tętnicze. Zatem odpowiedniość pomiędzy patologią mózgową (anatomiczną) i psychiczną (funkcjonalną) staje się ściślejsza dopiero, kiedy obja-

wy są istotne z klinicznego punktu widzenia, a więc wówczas, gdy zachodzi przynajmniej podejrzenie procesu otępiennego (Boone i in., 1992; Filley, 1998; zob. też Albert, Stafford, 1986). Wspomniane nadciśnienie tętnicze to bezsporny czynnik ryzyka rozmaitych powikłań mózgowych w każdym wieku, zwłaszcza u schyłku życia. Wówczas samoistne procesy naprawcze i adaptacyjne w układzie nerwowym nie są już tak silne i natychmiastowo inicjowane, jak dawniej. Obszary istoty białej, w których pod wpływem skorelowanych czynników, takich jak nadciśnienie tętnicze, przewlekła niedostateczność mózgowego przepływu krwi (hipoperfuzja) czy starzenie się, dochodzi do demielinizacji, zaniku aksonów i zastępowania ich komórkami gleju, określane są mianem leukoarajozy (*leukoaraiosis*). Te niespecyficzne i diagnostycznie niejednoznaczne zmiany uwidaczniają się w badaniach neuroobrazowych jako rozlane lub plamiste, słabo odgraniczające się obszary w okolicy okołokomorowej (Jodzio, 2011). Biochemiczny aspekt omawianego zjawiska, jak i starzenia się w ogóle, obejmuje długotrwałe zmiany aktywności neuroprzekazników. Pod koniec życia maleje liczba receptorów cholinergicznym. Obserwuje się zmniejszenie gęstości dróg dopaminergicznym w okolicy czołowej i prążkowiu oraz liczby receptorów dla dopaminy. Redukcji ulega ponadto zawartość serotoniny, a osłabienie działania tego neuroprzekaznika wynika dodatkowo ze zmniejszenia wiązania serotoniny z jej receptorami (Owecki, Michalak, Kozubski, 2011).

W wieku starszym wraz z istotą białą zanika również wiele komórek nerwowych w istocie szarej, najwięcej zaś w korze przedczołowej, hipokampach, istocie czarnej oraz miejscu sinawym. Proces ten kontrastuje z mniejszym zanikiem podwzgórza i płatów potylicznych (Albert, Stafford, 1986; La Rue, 1992; Raz, 2004). Zatem atrofia mózgowia skojarzona jedynie ze starzeniem się i starością to anatomicznie nieharmonijny proces, w swej naturze bardziej selektywny niż uogólniony. Niniejsze przekonanie dobitnie wyraża koncepcja starości, której założenia nawiązu-

ją do zjawiska asymetrii funkcjonalnej półkul mózgu, a więc rozróżnień dokonywanych dopiero na poziomie makrostruktur. Koncepcja ta głosi, że prawa półkula mózgu starzeje się szybciej niż lewa, czego dowodem mają być różnice w wynikach zadań werbalnych – odnoszących się przede wszystkim do mechanizmów lewej półkuli, i zadań niewerbalnych – aktualizujących w większym stopniu mechanizmy półkuli prawej, jak również różnice w wykonywaniu zadań angażujących strategię sekwencyjnego („lewopółkulowego”) przetwarzania informacji w zestawieniu ze strategiami symultatywnymi („prawopółkulowymi”) (Łuczywek, Kądziaława, 2005). Warto dodać, że omawiana koncepcja w dużej mierze jest zgodna z głównym założeniem tzw. klasycznego modelu starzenia się, wypracowanego kilkadziesiąt lat temu dzięki badaniom przy użyciu skali WAIS, w świetle których u osób starszych inteligencja werbalna jest większa od niewerbalnej. Łatwo tutaj o nadużycia interpretacyjne, odkąd wiadomo, że asymetria funkcjonalna półkul mózgu rzadko kiedy ma charakter całkowicie rozłączny, a wiele procesów psychicznych przebiega przy współdziałaniu obu półkul.

Koncepcja zróżnicowanego tempa starzenia się półkul mózgu okazała się jednak niespodziewanie żywotna, ponieważ nawiązano do niej ponownie na początku XXI wieku, tym razem uwzględniając najnowsze wyniki badań metodami funkcjonalnego neuroobrazowania (zob. Cabeza, Nyberg, Park, 2010). Rezygnując ze schematyzmu dawnych rozumowań „zero-jedynkowych”, podkreślono w zamian malejącą w okresie późnej dorosłości asymetrię czynnościową półkul mózgu, przy czym tempo owych „wyrównawczych” przekształceń ma być największe w płatach czołowych mózgu. Szczegółowo ilustruje to model oznaczony skrótowo HAROLD (*Hemispheric Asymmetry Reduction in Older Adults*), opracowany przez Roberto Cabezę (2002; za: Raz, 2004; zob. też Cabeza, Nyberg, Park, 2010). Można zaproponować przynajmniej dwie, względem siebie bardziej komplementarne niż konkurencyjne, interpretacje zjawiska zacierania się funkcjonalnej odrębności półkul mózgu.

Pierwsza interpretacja podkreśla szybkie tempo starzenia się płatów czołowych mózgu (*the frontal aging hypothesis*) jako struktur filo- i ontogenetycznie najmłodszych. Efekty starzenia się płatów czołowych mają być przy tym bardziej widoczne na powierzchni grzbietowo-bocznej niż podstawnej (Raz, 2004). Przemawia za tym wiele danych uzyskanych dzięki zarówno klinicznym, jak i eksperymentalnym badaniom. Przykładowo osoby starsze słabo radzą sobie w testach uznawanych za mierniki funkcjonowania płatów czołowych mózgu, między innymi w Testach Wieży czy Teście Fluencji Słownej. Ponadto uwagę zwraca charakterystyka funkcjonowania niektórych osób w podeszłym wieku, która zdaje się nieco przypominać zespół czołowy z typowym obniżeniem napędu i motywacji, impulsywnością, jak również kłopotami z koncentracją, planowaniem i rozumowaniem problemowym (Jodzio, 2008; La Rue, 1992). Niemniej jednak funkcjonalne niedomogi płatów czołowych u zdrowych osób nawet w zaawansowanym wieku są co najwyżej łagodne i subkliniczne, przy tym zawsze słabsze od problemów poznawczych wywołanych medycznie potwierdzoną chorobą mózgu.

Za szybkim rozwojem zaników czołowych w okresie późnej dorosłości przemawiają rezultaty badań neuroobrazowych. Jak stwierdzili Milham i współpracownicy (2002), u osób starszych, w przeciwieństwie do osób młodszych, aktywność metaboliczna mózgu w trakcie rozwiązywania Testu Kolorowych Słów Stroopa jest nienaturalnie rozległa, obejmując korę płatów skroniowych oraz brzuszную część płatów czołowych. Zdaniem autorów świadczy to o deficycie kontroli hamującej, a w konsekwencji zwiększonej reaktywności wspomnianych struktur, które w trakcie rozwiązywania Testu Stroopa przez osoby młodsze pozostają „nieme” z powodu hamulcowego działania płatów czołowych względem reakcji nieodpowiednich z punktu widzenia specyfiki zadania.

Druga interpretacja funkcjonalnego „usymetrycznienia” półkul mózgu w okresie późnej dorosłości podkreśla ich kompensacyjny potencjał, w tym plastyczność neuronów. Bi-

lateralny wzorec aktywności mózgu w wieku senioralnym to cecha określana mianem „nierozróżnialności”, czyli „dedyferencjacji” (*dedifferentiation*), która, jak sądzę, należałoby raczej nazwać progresywną ekwipotencjalnością. Można ogólnie powiedzieć, że mózg w starości reaguje w mniej wybiórczy sposób niż dawniej, co prawdopodobnie świadczy o zainicjowanych procesach kompensacyjnych, dzięki którym wielu ludzi starszych radzi sobie w złożonych sytuacjach problemowych i pokonuje własne ograniczenia poznawcze. Zdaniem Denis Park i współpracowników (2001) oraz Roberto Cabezy (2010) „dedyferencjacja” opisuje typowe dla wieku starszego zjawisko przyspieszonego i mało specyficznego rozprzestrzeniania się aktywacji mózgu w odpowiedzi na dane zadanie. Dedyferencjacja u schyłku życia ma miejsce wówczas, gdy realizacja danego zadania mentalnego wymaga udziału coraz większej liczby, niejako dodatkowych, struktur mózgu, lub też gdy zadanie przejęły struktury całkowicie inne od tych, które najczęściej angażują się w młodszym wieku. Procesy dedyferencjacji przy tym zachodzą tylko w jednej półkuli bądź też rozprzestrzeniają się na półkulę przeciwległą (kontralateralną) do już aktywnych struktur². Park (2001) dodaje, że dedyferencjacja może mieć charakter neutralny (wywierający co najwyżej nikły wpływ na procesy psychiczne i poziom wykonania zadań testowych), kompensacyjny (poprawiający wykonanie zadań) lub patologiczny (obniżający poziom wykonania zadań lub ułatwiający predykcję późniejszego rozwoju choroby neurologicznej). Naukowcy zaś powinni się skupić na aspekcie różnicowym zaproponowanego podziału, tzn. poszukiwaniu predyktorów oraz parametrów poszczególnych rodzajów dedyferencjacji.

Nasuwa się w tym miejscu pytanie o przyczynę interpersonalnie zróżnicowanego potencjału naprawczo-kompensacyjnego mózgu starzejącego się człowieka. Badacze zastanawiają się, dlaczego niektórzy seniorzy zachowują całkiem dobrą sprawność mentalną pomimo potwierdzonej, a niekiedy nawet zaawansowanej dysfunkcji mózgu. Znamienne tutaj są wyniki badań sekcyjnych mózgowia

osób w podeszłym wieku, które do końca życia zachowały sprawność umysłową pomimo ewidentnych zaników mózgowych typowych dla choroby Alzheimera (Katzman i in., 1989). Trudno też nie zapytać, dlaczego proces otępienny rozwinął się u osoby, której wyniki badań neuroobrazowych są zbliżone do normy. Jedno z proponowanych wyjaśnień mówi o hipotetycznej „rezerwie” mózgowej, która ma określać wielkość tzw. zasobów poznawczych³. U niektórych osób wyczerpują się one szybko, u innych zaś dopiero po upływie dłuższego czasu, co wyjaśnia brak całkowitej zgodności między stopniem patologii mózgu a stanem psychicznym.

Znanym popularyzatorem koncepcji zasobów poznawczych (*cognitive reserve*) jest Yaakov Stern (2002; 2009; zob. też Jodzio, 2011), który poszukuje odpowiedzi na pytanie, dlaczego stopień patologii mózgu, czy też ocena jej struktury, w rzeczywistości jest dość zawodnym predyktorem stopnia deterioracji umysłowej w późnym wieku. Ukształtowały się dwa modele teoretyczne, mające wyjaśnić powyższy dylemat. Pierwszy zakłada pasywny charakter zasobów, na który składają się takie cechy, jak pojemność czy poziom progowy (*threshold*). Ten ostatni określa minimalny stopień patologii mózgowej zdolnej wyrzucić negatywny i diagnostycznie istotny wpływ na zachowanie. Zasoby odzwierciedlają wielkość „rezerwy neuronalnej”, utożsamionej z gęstością sieci komórek nerwowych, a więc skalą połączeń synaptycznych, które w mózgu występują w nadmiarze. Im zakres takiej redundancji synaptycznej jest większy, tym bardziej pojemny zapasowy rezerwuuar mózgu. Osoby z podobną rozległością uszkodzenia mózgu mogą przez to rozwijać różnie nasilone objawy, przy czym poziom progowy ich rozwoju jest stały, tzn. jednakowy dla wszystkich.

Drugi model teoretyczny w stopniu większym niż pierwszy kładzie nacisk na jakościowy, mniej zaś ilościowy aspekt procesów mózgowych. Zasoby poznawcze, mówiąc metaforycznie, utożsamiają „oprogramowanie” rezerwy mózgowej, przy czym ludzie różnią się nie tyle strukturalnymi właściwościami

mi owej rezerwy, co umiejętnością elastycznego inicjowania i organizowania przebiegu procesów poznawczych podczas rozwiązywania określonych problemów. Dlatego osoby dysponujące taką samą rezerwą mózgową (np. skalą połączeń neuronalnych) nierzadko przetwarzają informacje w różny sposób, mniej lub bardziej efektywnie. Skoro więc poziom progowy rozwoju choroby mózgu nie jest dla wszystkich jednakowy, niektóre uszkodzenia mózgu pod względem objawowym mogą pozostać nieme. Zasoby wówczas skutecznie ochraniają mózgowy substrat danej funkcji.

Kontrowersyjną kwestią jest operacjonalizacja zmiennych mających charakteryzować rezerwę i zasoby poznawcze na płaszczyźnie mózgowej i behawioralnej. Ocena gęstości połączeń synaptycznych czy istoty białej, jako wskaźnika pojemności rezerwy mózgowej, nie wydaje się w pełni miarodajna z powodu ograniczeń metodologicznych i technologicznych. Z kolei wykształcenie i poziom inteligencji ogólnej, wbrew sugestiom Sterna (2002; 2009), wydają się niepewnymi, bo uproszczonymi predyktorami zasobów, które być może należałoby w zamian ująć w nieco inne kategorie opisowo-pojęciowe, takie jak mądrość, doświadczenie życiowe (*life experience*), nadzieja czy bilans życia, wszystkie wspomniane już we wstępie do niniejszej pracy (zob. Oleś, 2011; Steuden, 2011). Poza tym bardziej gruntownej weryfikacji empirycznej wymaga powszechne przekonanie, że gromadzeniu zasobów poznawczych, mających redukować ryzyko zachorowania, spowalniać rozwój choroby i/lub łagodzić jej behawioralne następstwa (np. choroby Alzheimera), sprzyja aktywny i urozmaicony styl życia, w tym różnorodne formy spędzania wolnego czasu. Jak ustalono, właściwa stymulacja i trening umysłowy mogą w istotny sposób modyfikować funkcjonalną organizację mózgu (Park i in., 2001). Pomimo powyżej zasygnalizowanych wątpliwości koncepcja zasobów w jesieni życia w dość innowacyjny sposób podchodzi do kwestii roli, jaką poziom inteligencji i wykształcenie pełnią w badaniach neuropsychologicznych. Otóż koncepcja ta umacnia pogląd, że inteligencja i wykształ-

cenie determinują nie tylko szanse wyzdrowienia (czyli odzyskania utraconej funkcji, np. zdolności porozumiewania się słownego – zob. Jodzio, 2003b), lecz również określają ryzyko samego zachorowania, zwłaszcza rozwoju procesu otępiennego.

PODSUMOWANIE

Wzrost przeciętnej długości życia człowieka to niezaprzeczalne osiągnięcie cywilizacyjne, lecz także wyzwanie pod względem ogólnospołecznym, medycznym i naukowo-poznawczym. Nieprzypadkowo więc w minionych dwóch dekadach nastąpiła wyraźna intensyfikacja badań i refleksji nad neurobehawioralnym aspektem starości. Zgodnie z tradycyjnym przekonaniem problemy behawioralne u schyłku życia stanowią objaw naturalnego ubytku masy mózgowia. Wiele neuronów ulega obkurczeniu w korze przedczołowej, hipokampie, istocie czarnej oraz miejscu sinawym. Wiek w niejednolity sposób wpływa również na przebieg procesów poznawczych. U osób starszych ograniczeniu ulegają najbardziej funkcje wykonawczo-kontrolne oraz umiejętność szybkiego wydobywania i aktualizacji zawartości pamięci. Przekształcenia funkcjonalne w mózgu w stopniu większym, niż dawniej sądzono, zależą od treningu mentalnego i doświadczenia gromadzonego przez całe życie, sama wielkość zaników mózgowych zaś stosunkowo często okazuje się zawodnym predyktorem problemów poznawczych u schyłku życia. Warto podkreślić, że nawet w zaawansowanym wieku osiagają one co najwyżej łagodny i subkliniczny stopień, przez co zawsze są mniej dokuczliwe od objawów medycznie potwierdzonej choroby mózgu. Ta z kolei często prowadzi do otępienia, z zespołem alzheimerowskim na czele. Rozwój otępienia zależy przy tym od kilku czynników, spośród których ważną rolę odgrywa interindywidualnie zróżnicowana wielkość hipotetycznej rezerwy mózgowej i zasobów poznawczych. Rzetelna diagnostyka różnicowa w praktyce geriatrycznej nie jest więc możliwa bez dokładnego badania neuropsychologicznego. Współcześ-

nie duży nacisk kładzie się na „ekologicznie” trafną ocenę funkcjonowania osoby starszej, której codzienne problemy często nie przypominają konstrukcji standardowych testów ani wyrafinowanych technik eksperymentalnych.

Dalszy rozwój (neuro)psychologii „jesieni życia” będzie zależał od realizacji kilku postulatów, wskazujących między innymi na konieczność: (a) popularyzacji interdyscyplinarnego podejścia do problematyki starzenia się i starości rozpatrywanej jednocześnie na płaszczyźnie fizjologicznej, psychologicznej i społecznej; (b) pogłębienia refleksji teoretycznej nad wielowymiarowym doświadczaniem starości, uwzględniającym takie kategorie opisu, jak mądrość życiowa i nadzieja ludzi w podeszłym wieku, jak również ich

godność, przystosowanie oraz jakość życia; (c) udoskonalenia diagnostyki osób w wieku senioralnym, na przykład konstrukcji metod wrażliwych na ekologiczny kontekst problemów mentalnych; (d) opracowania form pomocy neuropsychologicznej oraz programów ułatwiających ludziom w wieku senioralnym zaspokajanie swych potrzeb. Jeśli powyższe postulaty choć częściowo uda się urzeczywistnić, wówczas seniorzy najpewniej podzielą opinię, którą niegdyś wyraził jeden z najwybitniejszych przedstawicieli europejskiej myśli humanistycznej Johann Wolfgang von Goethe (1814/1977): „Powiem ci na ucho, że jeszcze w późnym wieku spotkało mnie to szczęście, iż jawią mi się takie myśli, dla których kontynuacji i realizacji warto by żyć raz jeszcze”.

PRZYPISY

¹ Rothe opisał otępienie wyczerpująco i nadszpodziewanie trafnie, jak na ograniczone możliwości dziewnastowiecznej diagnostyki zachowania oraz jego zaburzeń, dlatego warto przytoczyć nieco większy fragment podręcznika: „Chorobę tę najlepiej określić można jako przewlekłe, rozlane zapalenie opon mózgowia i istoty korowej, klinicznie zaś jako chorobę przewlekłą mózgu, bez objawów gorączkowych, ze zboczeniami czynnościowymi w sferze naczyniowo-ruchowej, umysłowej i ruchowej, z przebiegiem postępowym, kończącą się śmiercią. (...) Główną cechą bezwładu od samego już początku stanowi osłabienie wszystkich władz umysłowych. (...) Bezwład nigdy nie powstaje nagle, jak to dawniej mniemano, lecz miewa zawsze mniej lub więcej długi okres zwiastunny. Okres ten trwać może całe lata, w którym to czasie dostrzec można w osobie nim dotkniętej pewne osłabienie umysłowe, przeważnie zaś przytępienie pamięci, zmianę charakteru, usposobienia, przyzwyczajęń, obyczajów i dążności. Osłabienie umysłowe objawia się brakiem pamięci, roztargnieniem, niedbalstwem, lenistwem, powiększeniem wrażliwości, niedeterminacją i osłabieniem woli. Zmiana charakteru uwidacznia się w zmianie moralności, w powstawaniu skłonności zupełnie przeciwnych dotychczasowemu zapatrywaniu się i postępowaniu. (...) Pierwszy objaw choroby w sferze umysłowej znajdujemy w niemożności skupienia uwagi przez czas dłuższy i z należytem natężeniem. Chory staje się roztrzępany, zapominającym się i znużonym. (...) Nie jest w stanie ocenienia z należyta bystrością tego, co się dzieje w jego otoczeniu. Nie może on spajać swoich myśli tak jak dawniej (...). Do tego bardzo wczesnie dołącza się niepewność w sądzeniu, brak pamięci, chory myli się nawet w takich rzeczach, które dotychczas należały do jego zajęć codziennych, potrzebuje długiego czasu do namysłu, aby sobie uprzytomnić rzeczy najprostsze. (...) Pismo robi się nieprawidłowym, niepewnym, litery wyskakują nad wiersz, papier jest zaplamiony, nieczysty, brak pojedynczych liter, sylab lub wyrazów, niekiedy litery powtarzają się. (...) Przy mowie niektóre litery wymawiane są tylko z wielkim wysileniem lub wcale nie; zestawienie pojedynczych zgłosek lub wyrazów na takież same napotyka trudności. (...) W sferze uczuciowości również zauważa się drażliwość chorobliwą. Chory miewa kaprysy, jest niezadowolony, rozstrojony, rozdrażnia się z powodów mało znaczących i bez zasady i traci zupełnie możność panowania nad sobą” (1885, s. 123–134).

² Nietrudno zauważyć, że samo pojęcie, podobnie jak i cała koncepcja „dedyferencjacji”, nie jest całkowicie oryginalne, ponieważ nawiązuje w swej intencji (mniej lub bardziej świadomie i otwarcie wyrażanej przez jej zwolenników) do modeli reorganizacji funkcjonalnej uszkodzonego w wieku dorosłym mózgu. Reprezentatywnym przykładem jest literatura afazjologiczna, omawiająca mózgowie predyktory i mechanizmy kompensacji zaburzeń językowych. Zgodnie z powszechnym przekonaniem procesy mózgowie sprzy-

jające poprawie zdolności porozumiewania się osób z afazją obejmują między innymi wybiórcze bądź całościowe przejęcie zaburzonej funkcji przez prawidłowo działające struktury mózgu, nie wyłączając także struktur w półkuli przeciwległej (najczęściej prawej) do miejsca uszkodzenia. Hipotetyczną możliwością „przeniesienia”, czyli przeprogramowania mowy (przynajmniej niektórych jej czynności) z półkuli lewej na prawą podkreślono już w XIX wieku, tak jak uczynił to William Gowers (1887; 1893, za: Cappa, 2000; zob. też Jodzio, 2003a).

³ Pojęcie „zasobów” w psychologii oraz naukach o mózgu funkcjonuje od dawna, tj. od drugiej połowy XIX wieku. Przykładowo Jan Władysław Dawid (1895) prowadził wówczas kompleksowe badania nad rozwojem zasobów umysłowych dzieci różnej narodowości, podkreślając socjokulturowy aspekt zasobów, które utożsamiał z wiedzą pojęciową i ogólną, jak również wyobraźnią. Jeszcze ogólniej pojęcie „zasobów” rozumiał James McCosh (1887), który poszczególne funkcje umysłu nazywał „mocami” poznawczymi (*cognitive powers*). Autor wiele uwagi poświęcił różnicom interindywidualnym, ich ocenę bowiem uważał za wiarygodny sposób wnioskowania o każdej mocy: „That there are different powers in the mind is evident from the differences in the mental states and affection of different persons” (McCosh, s. 10). Nieco później na temat zasobów, przemianowanych na „energie psychiczną”, wypowiedział się Harald Höfding (1911, s. 81). Chcąc podkreślić wolincjonalny i motywacyjny aspekt jej wydatkowania, autor przekonywał, iż „w chceniu występuje wogóle najwyraźniej działalność ujmująca, w której ujawnia się energia psychiczna. Energia psychiczna w poszczególnych przypadkach bywa tym większa, im więcej ujmuje się pierwiastków, im bardziej one są rozmaite, im dalej one leżą od siebie w czasie, im bardziej są samoistne każdy sam przez się, im ściślej wiąże się je z sobą i im prędzej odbywa się to wiązanie”. Warto dodać, że do pojęcia zasobów nawiązywali także przedstawiciele dziewiętnastowiecznej nauki o układzie nerwowym, jak Leonard Corning (1884) czy Thomas Stretch Dowse (1880), którzy opisywali objawy (np. neurasteniczne) i predyktory (np. nikotynizm, alkoholizm, niedbałość o higienę psychiczną) wyczerpania nerwowego, czyli wyczerpywania się funkcji mózgowych (*brain and nerve exhaustion*).

BIBLIOGRAFIA

- Albert M., Stafford J.L. (1986), CT Scan and Neuropsychological Relationships in Aging and Dementia [w:] G. Goldstein, R.E. Tarter (red.), *Advances in clinical neuropsychology*, 31–53. New York: Plenum Press.
- Ball K., Ross L.A., Viamonte S. (2010), Normal Aging and Everyday Functioning [w:] T.D. Marcotte, I. Grant (red.), *Neuropsychology of everyday functioning*, 248–263. New York: The Guilford Press.
- Bartoszewski J., Halaunbrenner-Lisowska J., Majchrzyk Z. (1978), *Zaburzenia psychiczne wieku podeszłego*. Warszawa: Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich.
- Bettcher B.M., Giovannetti T. (2009), From Cognitive Neuroscience to Geriatric Neuropsychology. *Neuropsychology Review*, 19, 64–84.
- Bilikiewicz A. (1995), Problemy psychogeriatry. *Psychiatria Polska*, 29, 579–592.
- Boone K.B., Miller B.L., Lesser I.M., Mehringer C.M., Hill-Gutierrez E., Goldberg M.A., Berman N.G. (1992), Neuropsychological Correlates of White-matter Lesions in Healthy Elderly Subjects. A threshold effect. *Archives of Neurology*, 49, 549–554.
- Cabeza R., Nyberg L., Park D. (red.) (2010), *Cognitive Neuroscience of Aging: Linking Cognitive and Cerebral Aging*. New York: Oxford University Press.
- Cappa S.F. (2000), Neuroimaging of Recovery from Aphasia. *Neuropsychological Rehabilitation*, 10, 365–376.
- Chodorowski Z. (2005), *Wybrane problem medycyny geriatrycznej*. Gdańsk: Grupa Wydawnicza VM Group.
- Corning L. (1884), *Brain Exhaustion, with Some Preliminary Considerations on Cerebral Dynamics*. New York: D. Appleton and Company.
- Dawid J.W. (1895), *Zasób umysłowy dziecka. Przyczynek do psychologii doświadczalnej*. Warszawa: Druk K. Kowalewskiego.
- Dowse T.S. (1880), *On Brain and Nerve Exhaustion, Neurasthenia: Its Nature and Curative Treatment*. London: Bailliere, Tindall, and Cox.

- d'Ydewalle G., Bouckaert D., Brunfaut E. (2001), Age-related differences and complexity of ongoing activities in time- and event-based prospective memory. *The American Journal of Psychology*, 114, 411–423.
- Filley C.M. (1998), The Behavioral Neurology of Cerebral White Matter. *Neurology*, 50, 1535–1540.
- Finger S. (1994), *Origins of Neuroscience. A History of Explorations Into Brain Function*. New York: Oxford University Press.
- Goethe J.W. (1814/1977), *Refleksje i maksymy*. Warszawa: Czytelnik.
- Höfdding H. (1911), *Psychologia na podstawie doświadczenia*. Warszawa: Nakład Henryka Lindenfelda.
- Janowsky J.S., Shimamura A.P., Squire L.R. (1989), Source Memory Impairment in Patients with Frontal Lobe Lesions. *Neuropsychologia*, 27, 1043–1056.
- Jodzio K. (2003a), Mózgowe mechanizmy kompensacji zaburzeń językowych w afazji. *Psychologia Jakości Życia*, 2, 245–260.
- Jodzio K. (2003b), Wybrane parametry prognostyczne zaburzeń językowych w afazji. *Studia Psychologiczne*, 41, 25–42.
- Jodzio K. (2008), Neuropsychologiczne badania funkcji wykonawczych u schyłku życia. *Psychologia Rozwojowa*, 13, 13–24.
- Jodzio K. (2011), *Diagnostyka neuropsychologiczna w praktyce klinicznej*. Warszawa: Difin.
- Jodzio K., Nyka W. (2004), Diagnostyka i leczenie zespołów otępiennych. *Standardy Medyczne*, 1, 400–404.
- Juola J.F., Koshino H., Warner C.B., McMickell M., Peterson M. (2000), Automatic and Voluntary Control of Attention in Young and Older Adults. *The American Journal of Psychology*, 113, 159–178.
- Katzman R., Aronson M., Fuld P., Kawas C., Brown T., Morgenstern H., Frishman W., Gidez L., Eder H., Ooi W.L. (1989), Development of Dementing Illnesses in an 80-year-old Volunteer Cohort. *Annals of Neurology*, 25, 317–324.
- La Rue A. (1992), *Aging and Neuropsychological Assessment*. New York: Plenum Press.
- Lindner G.A. (1895), *Wykład psychologii empirycznej*. Kraków: Drukarnia W.L. Anczyca i Spółki.
- Lipiński M. (1867), *Zarys antropologii psychicznej czyli psychologii empirycznej dla użytku dojrzałej młodzieży polskiej*. Lwów: Drukarnia Narodowa W. Manieckiego.
- Łuczyszek E., Kądziałowa D. (2005), Funkcjonowanie poznawcze polskich stulatków z perspektywy neuropsychologii klinicznej [w:] K. Jodzio (red.), *Neuronalny świat umysłu*, 145–165. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- McCosh J. (1887), *Psychology. The Cognitive Powers*. New York: Charles Scribner's Sons.
- Milham M.P., Erickson K.I., Banich M.T., Kramer A.F., Webb A., Wszalek T., Cohen N.J. (2002), Attentional Control in the Aging Brain: Insights from an fMRI Study of the Stroop Task. *Brain and Cognition*, 49, 277–296.
- Oleś P.K. (2011), *Psychologia człowieka dorosłego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Owecki M.K., Michalak S., Kozubski W. (2011), Psychopatologia chorób układu nerwowego w wieku podeszłym. *Neurologia i Neurochirurgia Polska*, 45, 161–168.
- Park D.C., Polk T.A., Mikels J.A., Taylor S.F., Marshuetz C. (2001), Cerebral Aging: Integration of Brain and Behavioral Models of Cognitive Function. *Dialogues in Clinical Neuroscience*, 3, 151–165.
- Raz N. (2004), The Aging Brain Observed in Vivo: Differential Changes and Their Modifiers [w:] R. Cabeza, L. Nyberg, D.C. Park (red.), *Cognitive neuroscience of aging: linking cognitive and cerebral aging*, 17–55. New York: Oxford University Press.
- Rothe A. (1885), *Psychiatria, czyli nauka o chorobach umysłowych*. Warszawa: Druk K. Kowalewskiego.
- Stern Y. (2002), What is Cognitive Reserve? Theory and Research Application of the Reserve Concept. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 8, 448–460.
- Stern Y. (2009), Cognitive reserve. *Neuropsychologia*, 47, 2015–2028.
- Studen S. (2011), *Psychologia starzenia się i starości*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Śmigiel J. (1998), Doświadczenie depresji u osób starszych – kontekst somatyczny i społeczny. O depresji inaczej. *Postępy Psychiatrii i Neurologii*, 7, suplement 1 (6), 17–23.
- Van Petten C., Plante E., Davidson P.S.R., Kuo T.Y., Bajuscak L., Glisky E.L. (2004), Memory and Executive Function in Older Adults: Relationships with Temporal and Prefrontal Gray Matter Volumes and White Matter Hyperintensities. *Neuropsychologia*, 42, 1313–1335.

- Verhaeghen P., Cerella J., Bopp K.L., Basak C. (2006), Starzenie się i różne rodzaje kontroli poznawczej: przegląd metaanaliz odporności na interferencję, koordynacji i przełączania się między zadaniami oraz eksperymentalne poszukiwania nad związaną z wiekiem wrażliwością w niedawno zidentyfikowanym procesie przerzucania uwagi [w:] R.W. Engle, G. Sędek, U. von Hecker, D.N. McIntosh (red.), *Ograniczenia poznawcze. Starzenie się i psychopatologia*, 172–206. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wieczorek D., Jodzio K., Radziwiłłowicz W. (1996), Skargi subiektywne a wyniki testów pamięci w depresji i rozlanych uszkodzeniach mózgu. *Psychiatria Polska*, 30, 641–652.
- Witkowska M. (2010), Pamięć prospektywna: od teorii do praktyki [w:] K. Jodzio, E.M. Szepietowska (red.), *Neuralne ścieżki poznania i zachowania. Rozważania interdyscyplinarne*, 29–42. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.

II. RAPORTY Z BADAŃ

TOMASZ FRĄCKOWIAK

Instytut Psychologii, Uniwersytet Wrocławski, Wrocław
Institute of Psychology, University of Wrocław

Poczucie jakości życia osób długowiecznych

The sense of the quality of life for long-lived people

Summary. The changing demography and the progress in medicine, pharmacy, undertaking preventive actions, allow a wider group of people reach the age of aging, and even a longevity. Unparalleled in the human history number of people will reach and exceed the ninetieth and hundredth year of life. Therefore the main aim of this study was to determine the level of the sense of the quality of life for generations of 90+ and comparing it with the sense of the quality of life for people in earlier stages of aging (75–89, 60–74). The sense of the quality of life was defined as a multidimensional occurrence, including four main spheres of man's functioning: psychophysical, psychosocial, subjective and metaphysical (spiritual).

Słowa kluczowe: długowieczność, gerontologia, poczucie jakości życia, starzenie się

Key words: aging, gerontology, longevity, the sense of the quality of life

WPROWADZENIE

W psychologii istnieją różnice zdań na temat prognozy starzenia się. Na potrzeby niniejszego opracowania przyjąłem, że okres życia od 60 do 74 lat to wiek wczesnego starzenia się, od 75 do 89 lat to wiek późnego starzenia się, a wiek 90 lat i więcej to wiek sędziwy, nazywany długowiecznością (Straś-Romanowska, Frąckowiak, 2009). Liczba osób dożywających co najmniej 90 lat osiąga obecnie w skali kontynentu i w skali ogólnoswiatowej niespotykaną dotąd wielkość. Na tle statystyk demograficznych widoczne staje się zapotrzebowanie na prace dotyczące sylwetki ludzi długowiecznych, szczególnie że jak dotychczas w dziedzinie medycyny i psychologii przeprowadzono relatywnie niewiele badań, które koncentrowałyby uwagę na zagadnieniu długowieczności. Poznanie tego etapu życia wydaje się tak samo ważne dla wiedzy o człowieku, jak wiedza o wszystkich wcześniejszych okresach rozwoju, dlatego niniej-

szy artykuł stanowi próbę przybliżenia ludzkiej długowieczności w jej psychologicznym kontekście.

POCZUCIE JAKOŚCI ŻYCIA OSÓB DŁUGOWIECZNYCH – PRZEGLĄD BADAŃ

Zdaniem Jamesa Vaupela (2000) bardzo długie życie nie jest odległym przywilejem przyszłych pokoleń, lecz prawdopodobnie przeznaczeniem większości ludzi współcześnie żyjących. Dla obecnych trzydziestolatków i ludzi młodszych, zwłaszcza dzieci, dożycie wieku 95 lub 100 lat nie będzie niczym nadzwyczajnym. Według demografów uświadomienie sobie tych prognoz i ich stopniowa materializacja zmieni sposób myślenia człowieka o swoim życiu. Kiedyś trudno było przewidzieć, jak długo dana osoba będzie żyć. W przyszłości, nie licząc nagłych losowych wypadków, ludzie w krajach wysoko rozwi-

niętych będą mogli być niemal pewni, że dożyją przynajmniej 80, 90, a nawet 100 lat.

Coraz częstsze dożywanie przez ludzi trzycyfrowego wieku stawia nowe wyzwania przed badaniami naukowymi. Zanim omówię wyniki badań własnych, zaprezentuję dotychczasowe badania nad uwarunkowaniami zadowolenia z życia osób długowiecznych. W Polsce badania gerontologiczne z zakresu psychologii obejmują przede wszystkim osoby w wieku wczesnego i późnego starzenia się. Zainteresowanie generacją 90+ jest znikome, dlatego poniżej omówię głównie badania ze Stanów Zjednoczonych, Szwecji, Niemiec, Danii, Włoch i Chin.

Prezentując je, skoncentruję się przede wszystkim na badaniach osób stuletnich, gdyż zdaniem gerontologów (np. Poon i in., 1992), opisując te właśnie osoby, możemy zbliżyć się do istoty i źródeł długowieczności, a zarazem uchwycić cechy specyficzne dla całej populacji osób żyjących dłużej niż przeciętnie, bowiem warunki umożliwiające dożycie długowieczności są u stulatków najmocniej widoczne. Z tego punktu widzenia stulatkowie są bardzo ważni dla badań nad pomyślnym starzeniem się. Są niejako wyselekcjonowani przez naturę, dlatego czasami mówi się, że stanowią elitę genetyczną czy biologiczną.

Stulatkowie z definicji są osobami, które żyją przynajmniej 100 lat, czyli ponad 20 lat dłużej niż przeciętna długość życia. Zdaniem Leonarda Poona i współpracowników (1992) nauka powinna podjąć wyzwanie badania najstarszych ludzi świata, by nauczyć się od nich jak najwięcej na temat chorowania i przetrwania, słabości i odzyskiwania niezależności, po to by promować zdrowie i autonomię wśród wszystkich, którzy mają nadzieję osiągnąć zadowalającą jakość życia w późnej dorosłości.

Gdy w psychologii używa się pojęcia „jakość życia”, a przedmiotem pomiaru są różnego rodzaju doznania, to zazwyczaj jest to skrót myślowy od nieco dłuższej formy tego terminu, czyli „poczucia jakości życia”. Dodanie słowa „poczucie” akcentuje subiektywny charakter zjawiska oraz zgodę co do tego, że jakość życia zależy od poglądu na nią samego oceniającego podmiotu. W literaturze

przedmiotu „poczucie jakości życia” jest najczęściej utożsamiane z zadowoleniem z życia, dobrostanem psychologicznym, odczuwaną satysfakcją, poczuciem szczęścia, radością czerpaną z życia.

Głównym obszarem zainteresowania gerontologów badających fenomen długowieczności jest analiza czynników, które przyczyniają się do osiągnięcia tak zaawansowanego wieku (np. Anstey i in., 2001; Jeune, 2002; Samuelsson i in., 1997; Vaupel i in., 1998). Znacznie rzadziej dyskutuje się nad tym, w jaki sposób osoby dożywające 100 lat doświadczają swojego życia i na ile są z niego zadowolone. Badań na ten temat jest relatywnie niewiele, ale wskazują one, że stulatkowie osiągają dobry poziom zadowolenia z życia. Przykładowo z badań stulatków w Georgii wynika, że największa ich część deklarowała, że czerpie satysfakcję z życia na poziomie dobrym (Martin i in., 1996).

Badania w Szwecji (Samuelsson i in., 1997) wykazały, że 84% stulatków oceniło swoje życie jako bardzo dobre lub dobre, gdy oceniało je jako całość. Kiedy poproszono ich, aby wzięli pod uwagę tylko swoje teraźniejsze życie, 59% oceniło je jako bardzo dobre lub dobre. Zauważono też, że stulatkowie, którzy deklarowali wysoką jakość życia, byli zdrowsi niż ci, którzy odczuwali niską jakość życia.

Z kolei Daniela Jopp i Christoph Rott (2006) wykazali, że poziom poczucia szczęścia stulatków z Heidelberga nie był powiązany ze stanem ich zdrowia. Autorzy zaznaczają jednak, że stan zdrowia badanych był słabo zróżnicowany, bo w badaniach wzięli udział jedynie ci, którzy nie mieli większych schorzeń.

Ponadto Jopp i Rott (2006) zapytali stulatków, czy czują się tak szczęśliwi, jak w wieku młodzieńczym, oraz czy często się śmieją. Stulatkowie określali to na trzystopniowej skali: *nie, trochę nie i trochę tak, tak*. Zapytano ich także, czy obecnie czują się szczęśliwi i poproszono, aby odpowiedzieli na skali: *tak, nie*. 71,4% stulatków stwierdziło, że obecnie czują się szczęśliwi, 54% badanych zaznaczyło, że czują się tak szczęśliwi jak wtedy, kiedy byli młodzi. Na pytanie, czy często się śmieją, 67,9% uczestników odpowiedziało, że tak.

Odpowiedzi na te same pytania osób w wieku średnim (43–46 lat) i starszym (61–65 lat) pokazały, że stulatkwie czują się przynajmniej tak szczęśliwi, jak osoby młodsze, co pozwala stwierdzić, że stosunkowo zdrowi stulatkwie w porównaniu z młodszymi ludźmi nie cechują się obniżonym samopoczuciem.

W podsumowaniu tych badań czytamy, że „dane z populacji badanych stulatków Heidelberga wskazują na wysokie poziomy odczuwanego przez nich szczęścia” (Jopp, Rott, s. 266). Zdaniem badaczy źródła szczęścia, takie jak dobre relacje społeczne i ekstrawertyczne usposobienie, wyjaśniały różnicę w poczuciu szczęścia w populacji stulatków. Wpływy tych czynników były zapośredniczone przez przekonania na temat poziomu własnej skuteczności i optymistyczne *vs* pesymistyczne nastawienie do przyszłości. Według Jopp i Rott wyniki ich badań podważają poglądy, według których system adaptacyjny człowieka traci swoją efektywność w bardzo zaawansowanym wieku.

Z kolei Ursula Lehr (1991, za: Martin, 2007) stwierdziła, że 85% stulatków w jej badaniu oceniło swoje dotychczasowe życie jako pozytywne. Te pozytywne aspekty uwzględniały głównie sukcesy zawodowe, życie małżeńskie i relacje rodzinne.

Pomimo tego że ludzie w zaawansowanym wieku są często bardzo odporni na dyskomfort i ograniczenia wynikające z pogarszającego się stanu zdrowia, to jednak jest on jednym z ważnych uwarunkowań ich poczucia jakości życia. Jessica Evert i współpracownicy (2003) przeprowadzili badania na 424 amerykańskich stulatkach – opisali ich wcześniejsze i aktualne choroby związane ze starzeniem się. W efekcie badacze odkryli trzy odrębne profile chorobowe. Grupę stulatków posiadającą pierwszy profil nazwano „ocalonymi”, bo udało się im przetrwać chorobę, na którą chorowali przed 80. rokiem życia. Drugiej grupie stulatków nadano nazwę „spóźnieni”, ponieważ pierwsza choroba występowała u nich dopiero między 80. a 100. rokiem życia. Trzecia grupa to „uciekiniery”, czyli osoby, które osiągnęły 100 lat bez żadnej z chorób związanych ze starzeniem się.

Porównanie płci w trzech wyróżnionych grupach stulatków pozwoliło ustalić, że długowieczność u mężczyzn występuje rzadziej niż u kobiet, ale jest związana z lepszym stanem zdrowia. Natomiast osiągnięcie bardzo zaawansowanego wieku u kobiet jest możliwe, pomimo obecności chorób związanych ze starzeniem się, podczas gdy u mężczyzn obecność chorób powoduje wyższą i wcześniejszą śmiertelność. Omówione dane mogą częściowo wyjaśniać wyniki badań (np. Pinquart, Sörensen, 2001), według których mężczyźni dożywający bardzo późnego wieku są bardziej zadowoleni z życia niż ich rówieśniczki, co można wiązać między innymi z ich lepszym zdrowiem.

Oprócz tego, że stan zdrowia może bezpośrednio wpływać na poczucie jakości życia stulatków, to może także wpływać na jakość życia pośrednio, na przykład poprzez warunkowanie stopnia samodzielności. Danych na ten temat dostarcza Karen Andersen-Ranberg i współpracownicy (2001), którzy zbadali 3351 starszych osób w Danii. Wśród nich znalazło się 3075 osób w wieku 75–94 oraz 276 stulatków. Wyniki badań pokazały, że między najmłodszą grupą badanych (75–79) a stulatkami istnieje duża różnica w poziomie sprawności, który jest mocno związany z płcią. Mianowicie wśród osób w wieku 75–79 lat nie odnotowano różnic związanych z płcią w poziomie codziennej samodzielności, podczas gdy u osób w bardziej zaawansowanym wieku wystąpiły takie różnice – u kobiet poziom samodzielności drastycznie spadał, a u mężczyzn pozostawał na stosunkowo dobrym poziomie. U stulatków różnice w poziomie sprawności związane z płcią stały się szczególnie wyraźne – ponad połowa mężczyzn pozostała samodzielna (wg skali ADL¹), podczas gdy 2/3 kobiet było w większym lub mniejszym stopniu niepełnosprawnych. Autorzy badań stawiają hipotezę, że różne profile aktywności u długowiecznych kobiet i mężczyzn mogą być przypisane nie tylko lepszemu stanowi zdrowotnemu mężczyzn dożywających stuletniego wieku, ale również temu, że kobiety szybciej przekraczają próg niepełnosprawności niż mężczyźni z powodu mniejszej masy mięśni-

wej oraz słabszej aktywności, wpływających na przyspieszenie dystrofii mięśniowej.

Jak wynika z przytoczonych danych, biologiczne uwarunkowania starzenia się stwarzają nieco przewrotną sytuację. Z jednej strony częściej predysponują do długiego życia kobiety, a z drugiej stwarzają im trudniejsze warunki do zaznania dobrej jakości życia w zaawansowanym wieku. Natomiast mężczyźni, mimo że wykazują mniejsze prawdopodobieństwo osiągnięcia długowieczności niż kobiety, to jednak w bardzo późnym wieku są w lepszej kondycji i cieszą się lepszym zdrowiem, co ułatwia im osiągnięcie wyższego poczucia dobrostanu.

Marirosa Dello Buono, Ornella Urciuoli i Diego De Leo (1998) z Włoskiego Centrum Badań nad Stulatkami zbadali stulatków z regionu Veneto (północne Włochy). Z 57 osób w wieku 100 lat i więcej, które zamieszkiwały ten region, w badaniach wzięło udział 38 stulatków. Pozostałe osoby odmówiły udziału w badaniach i/lub nie mogły wziąć w nich udziału z uwagi na zły stan zdrowia i złe samopoczucie. Tak ograniczona próbka badanych nie pozwala generalizować wniosków, jednocześnie dostarczając ciekawych wyników na temat wyselekcjonowanej grupy stulatków, którą porównano z równoliczną grupą osób w wieku 75–85 i 86–99 lat. Badania wskazują na interesujące zależności między poziomem niesprawności stulatków, stopniem przeżywanego dyskomfortu, poziomem zadowolenia z relacji społecznych i ogólnym poczuciem jakości życia.

Okazało się, że zbadani stulatkowie muszą niemal całkowicie polegać na innych ludziach. Tylko jeden z nich był w stanie żyć samodzielnie i wykonać wszystkie czynności zawarte w skali ADL. Średnia liczba umiejętności zawartych w skalach ADL i IADL², które były tracone przez stulatków, była wyższa niż liczba aktywności traconych przez osoby z młodszych grup. Poza tym liczba punktów uzyskiwana w ADL i IADL we wszystkich badanych grupach była odwrotnie proporcjonalna do wieku. Mimo stwierdzenia słabszych zdolności funkcjonalnych u stulatków w mniejszym stopniu skarżyli się oni na ból

i dyskomfort w porównaniu z osobami młodszymi i sprawniejszymi. Sugeruje to dużą adaptację do nieuchronnych strat w funkcjonowaniu w bardzo zaawansowanym wieku. Zdaniem M. Dello Buono i współpracowników (1998) takie zdolności przystosowawcze mogą być specyficzne dla osób, które żyją bardzo długo. Pomagają one w modyfikowaniu dotychczasowego stylu życia i akceptacji obecnej kondycji jako normy fizjologicznej.

Co więcej, stulatkowie deklarowali większą satysfakcję z życia oraz zadowolenie z relacji towarzyskich i rodzinnych niż osoby w dwóch młodszych grupach. Zdaniem badaczy takie wyniki podtrzymują hipotezę dotyczącą roli, jaką odgrywa stopniowe przystosowywanie się do ograniczeń związanych z wiekiem oraz pozytywna postawa wobec życia. Wskazuje to na dużą rolę czynników psychologicznych w zakresie optymalnego starzenia się w ekstremalnie późnym wieku.

Badania nad stulatkami w Stanach Zjednoczonych (Poon i in., 1992) i na Węgrzech (Regius, Beregi, Klinger, 1994) pokazały, że najwyższą jakość życia deklarują stulatkowie, którzy posiadają zadowalające relacje społeczne, mogą liczyć na pomoc rodziny i innych opiekunów oraz nadal utrzymują aktywność intelektualną. Zauważono także, że w bardzo późnym wieku dobre samopoczucie deklarują osoby, które przez lata pracowały w zawodach wymagających poszukiwania twórczych rozwiązań (np. rękodzieło), oraz osoby, które nadal kontynuowały swoje zainteresowania.

W 2006 roku Alex Bishop, Peter Martin i Leonard Poon empirycznie potwierdzili strukturalny model satysfakcji z życia w późnej dorosłości. Badaniami objęli 320 osób: 91 sześćdziesięciolatek, 92 osiemdziesięciolatek oraz 137 stulatków. W analizie nie były jednak brane pod uwagę różnice między grupami wiekowymi. Niemniej badania te pokazały, że zdrowie, wsparcie społeczne i dobra sytuacja socjoekonomiczna są ważnymi zasobami kształtującymi satysfakcję z życia w późnym i bardzo późnym wieku.

Także inni badacze dowodzą, że posiadanie większych środków finansowych jest skorelo-

wane z wyższym poziomem satysfakcji z życia w późnej dorosłości (Chou, Chi, 1999; Fry, 2001). Wyniki badań pozwalają przyjąć, że status ekonomiczny ma pośredni wpływ na poczucie szczęścia, gdyż osoby badane, które uzyskały niezależność finansową i poczucie bezpieczeństwa we wczesnej lub średniej dorosłości, deklarowały wyższy poziom satysfakcji z życia w późnej dorosłości. Osoby zasobniejsze mają bowiem łatwiejszy dostęp do opieki medycznej, a poziom tej opieki jest wyższy.

Omówione badania wskazują na podobne uwarunkowania poczucia jakości życia na etapie sędziwego starzenia się. Należą do nich przede wszystkim: płeć, stan zdrowia, poziom sprawności, posiadanie wsparcia społecznego, czynniki ekonomiczne oraz niektóre aspekty osobowościowe. Mimo że sposób definiowania i pomiaru dobrostanu w przywołanych badaniach był zróżnicowany, wszystkie z nich wskazują na dobry poziom dobrostanu u stulatków. Ograniczeniem dla tego wniosku jest fakt, że w większości badań wzięły udział jedynie osoby, które nie miały poważniejszych schorzeń, co nie pozwala generalizować tego wniosku na całą populację osób długowiecznych. Natomiast ograniczenie to nie jest specyficzne jedynie dla badań osób starszych, bowiem wszystkie badania przeprowadzane za pomocą kwestionariuszy, ankiet czy wywiadów mają charakter samoopisowy i wymagają względnie dobrej dyspozycji osób badanych.

POCZUCIE JAKOŚCI ŻYCIA OSÓB DŁUGOWIECZNYCH – BADANIA WŁASNE

Charakterystyka badanej grupy

Badania objęły 352 osoby w starszym wieku, tj.: 103 osoby w wieku długowieczności (90.–105. r.ż.) oraz (jako grupy kontrolne) 123 osoby w wieku późnego starzenia się (75.–89. r.ż.) i 126 osób w wieku wczesnego starzenia się (60.–74. r.ż.). Osoby zakwalifikowane do badań nie miały deficytów poznawczych związanych z demencją, były komunikatywne, dostatecznie sprawne w obszarze percepcji

słuchowej, wzrokowej i (przynajmniej w pewnym stopniu) motoryki małej, a także nie miały większych schorzeń somatycznych. Aby spełnić wymienione wymogi doboru do grupy, podczas pierwszego spotkania, przed przystąpieniem do badania, zapoznawałem się (jeżeli było to możliwe) z dokumentacją medyczną i socjalną seniora, w szczególności jeżeli należał do grupy 75+ lub 90+. W doborze osób badanych uwzględniałem także opinie członków rodziny, osób opiekujących się, pracowników socjalnych i przede wszystkim samych badanych.

Pytania badawcze

Dotychczas nie prowadzono w Polsce psychologicznych badań nad poczuciem jakości życia osób, które ukończyły 90 lat, a populacja ta jest coraz liczniejsza. W związku z tym głównym celem przeprowadzonych badań było uzyskanie odpowiedzi na dwa pytania:

- 1) Jaki jest poziom poczucia jakości życia osób długowiecznych (90–105)?
- 2) Czy poczucie jakości życia osób długowiecznych (90–105) różni się istotnie od poczucia jakości życia osób na etapie wczesnego (60–74) i późnego (75–89) starzenia się?

Definicja i metoda badania poczucia jakości życia

Na potrzeby realizowanych badań przyjąłem holistyczną koncepcję poczucia jakości życia, opracowaną na podstawie założeń psychologii personalistyczno-egzystencjalnej, definiującej człowieka jako osobę (Straś-Romanowska, 1992; 2005). Koncepcja ta głosi, najogólniej ujmując, że człowiek jest istotą złożoną, wielowymiarową, co oznacza, że ma niejednorodną strukturę potrzeb i dążeń. W związku z powyższym jakość życia warto rozpatrywać również jako zjawisko złożone, wielowymiarowe. Dlatego przyjmuję, że życie psychiczne przebiega w czterech wymiarach: (1) psychofizycznym, (2) psychospołecznym, (3) podmiotowym i (4) metafizycznym (duchowym) (Straś-Romanowska, 2005). W związku z tym

założeniem poczucie jakości życia można zdefiniować ogólnie jako zadowolenie doświadczane w niniejszych sferach (zob. tab. 1).

Operacjonalizacją tak definiowanego poczucia jakości życia jest Kwestionariusz Poczucia Jakości Życia (Straś-Romanowska, Oleszkowicz, Frąckowiak, 2004), mierzący psychofizyczny, psychospołeczny, podmiotowy i metafizyczny komponent dobrostanu, zastosowany w prezentowanym badaniu do oszacowania zadowolenia z życia (globalnego oraz stanów parcjalnych).

Kwestionariusz Poczucia Jakości Życia składa się z 60 twierdzeń, po 15 dla każdego wymiaru poczucia dobrostanu. Badani ustosunkowywali się do twierdzeń, zaznaczając jedną z czterech odpowiedzi: *zdecydowanie nie zgadzam się, raczej nie zgadzam się, raczej zgadzam się, zdecydowanie zgadzam się*. Odpowiedź na każdą pozycję była maksymalnie punktowana na 4 punkty, dlatego możliwy zakres uzyskiwanych w kwestionariuszu wyników wynosi od 60 do 240 punktów.

Kwestionariusz posiada szczegółowe opracowanie walidacyjne i spełnia wymogi dobroci psychometrycznej, co daje podstawę do wykorzystania tego narzędzia w badaniach (Straś-Romanowska, Oleszkowicz, Frąckowiak, 2004)³.

WYNIKI BADAŃ – PREZENTACJA I DYSKUSJA

Prezentując wyniki badań i poddając je dyskusji, będę równolegle nawiązywał do trzech analiz, które zastosowałem, aby odpowiedzieć na pytania badawcze, czyli do:

- 1) procentowego porównania frekwencji niskich, przeciętnych i wysokich wyników poczucia jakości życia w grupie osób długowiecznych (90–105 lat) (analiza wewnątrzgrupowa),
- 2) procentowego porównania frekwencji niskich, przeciętnych i wysokich wyników poczucia jakości życia u osób

Tabela 1. Personalistyczno-egzystencjalny model poczucia jakości życia

Poczucie jakości życia			
Przystosowanie wewnętrzne		Przystosowanie zewnętrzne	
Psychofizyczne	Podmiotowe	Psychospołeczne	Metafizyczne
Dobrostan biologiczny (zdrowie, kondycja)	Samorealizacja (osiąganie własnych celów, realizacja zainteresowań, pasji)	Spełnianie wymagań otoczenia (nabywanie kompetencji)	Rozwój duchowy
Zaspokajanie potrzeb biologicznych	Samoakceptacja	Relacje z ludźmi	Akceptacja absolutnych wartości
Życie w zgodzie z organizmem	Życie w zgodzie z sobą (bycie autentycznym)	Życie w zgodzie z otoczeniem społecznym (bycie potrzebnym)	Życie w zgodzie z wartościami, sumieniem (bycie odpowiedzialnym moralnie)
↓	↓	↓	↓
Doświadczanie przyjemności	Doświadczanie radości istnienia	Doświadczanie satysfakcji	Doświadczanie sensu życia

na etapie wczesnego (60–74 lat), późnego (75–89 lat) i sędziwego (90–105 lat) starzenia się (analiza międzygrupowa)⁴,

- 3) porównania średnich wartości poczucia jakości życia w grupie wczesnego (60–74 lat), późnego (75–89 lat) i sędziwego (90–105 lat) starzenia się (analiza międzygrupowa)⁵.

Przystępując do analizy rezultatów badań, w pierwszej kolejności pogrupowałem wyniki **globalnego poczucia jakości życia** na trzy kategorie: niskie, przeciętne i wysokie. Porównując poziomy wysokości globalnego poczucia jakości życia wewnątrz grupy 90+, stwierdziłem, że najmniej osób deklaruje wyniki wysokie (22,3%), a wyniki przeciętne i niskie uzyskuje po około 40% osób długowiecznych. Natomiast w tej grupie wyniki przeciętne i wysokie osiągnęło w sumie 62,1% respondentów (tab. 2). Z tego punktu widzenia poczucie jakości życia najstarszych seniorów wydaje się na dobrym poziomie, szczególnie jeżeli wziąć pod uwagę, że dotyczy ono osób na końcowym etapie życia.

Z kolei porównując frekwencję wyników niskich, przeciętnych i wysokich w trzech grupach wiekowych, okazało się, że w grupie 90+ wyniki wysokie otrzymało niewiele ponad 1/5 respondentów (22,3%), w grupie 75–89 wy-

sokie wyniki uzyskało 28,5% osób, a w grupie 60–74 aż 41,3%. Widać więc tendencję do stopniowej utraty wysokiego poczucia jakości życia wraz z pokonywaniem kolejnych dekad życia. Potwierdza to zestawienie odsetka osób, które w każdej z grup uzyskały niskie wyniki poczucia jakości życia. W grupie osób długowiecznych było to prawie 38% badanych. Dla porównania wśród osób w wieku późnej dorosłości (74–89) niskie poczucie jakości życia deklarowało 34,1%, a wśród osób na wczesnym etapie starzenia się (60–74) tylko 19,8% (tab. 2).

Odsetkowe porównania międzygrupowe pokazują, że poczucie dobrostanu wraz z pogłębianiem się starości nie pozostaje na stałym poziomie, ale się obniża. Wniosek ten potwierdza porównanie średnich wyników globalnego poczucia jakości życia w trzech grupach wiekowych, które wskazuje, że średni wynik w grupie 90+ i 75–89 jest istotnie niższy od średniego wyniku w grupie 60–74. Z kolei pomiędzy grupami 90+ i 75–89 nie ma istotnych różnic w średnich wynikach globalnego poczucia jakości życia (wykres 1). Można to interpretować tak, że spadek poczucia jakości życia następuje po wkroczeniu w późny etap starzenia się (75–89) i na jego sędziwym etapie (90+) pozostaje na podobnym poziomie.

Tabela 2. Wartości globalnego poczucia jakości życia skategoryzowane na wyniki niskie, przeciętne i wysokie

Poczucie jakości życia			Wiek (lata)		
			60–74	75–89	90–105
Poziom poczucia jakości życia w sferze podmiotowej	niski	N	31	42	40
		%	24,6	34,1	38,8
	przeciętny	N	40	45	41
		%	31,7	36,6	39,8
	wysoki	N	55	36	22
		%	43,7	29,3	21,4
Ogółem		N	126	123	103
		%	100,0	100,0	100,0

Tak więc z jednej strony, na podstawie porównania istotności różnic między średnimi wynikami w poszczególnych grupach wiekowych można powiedzieć, że poczucie jakości życia na etapie późnego i sędziwego starzenia się jest niższe od poczucia jakości życia na etapie wczesnego starzenia się. Z drugiej strony, osiąganie przez osoby długowieczne niższych wyników niż w grupie 60–74 nie oznacza jednak, że są one bezwzględnie niskie, bowiem 62% osób z grupy 90+ zadeklarowało przeciętne lub wysokie poczucie jakości życia, co można uznać za przejaw dobrego przystosowania, szczególnie biorąc pod uwagę fakt, że omawiane wyniki dotyczą osób na ostatnim etapie życia.

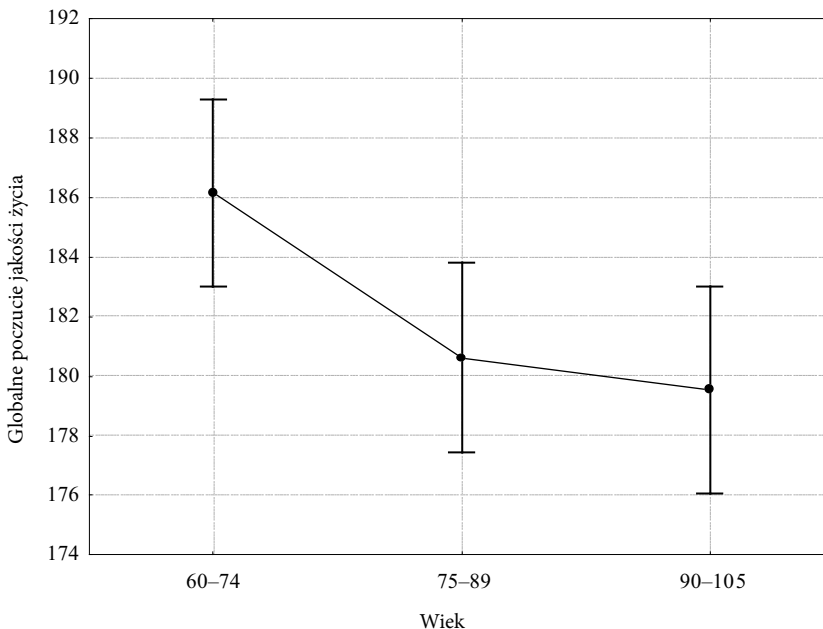
Z uwagi na wyróżnioną strukturę poczucia jakości życia odniosę się teraz do poziomu jego poszczególnych komponentów, tj. psychofizycznego, psychospołecznego, podmiotowego i metafizycznego – w trzech badanych grupach wiekowych.

Niskie wyniki w **psychofizycznej sferze poczucia jakości życia** przypominają rzędem wielkości rozkład niskich wyników globalnych w trzech grupach wiekowych.

W sferze psychofizycznej niskie wyniki uzyskało 40,8% osób długowiecznych, 32,5% osób z grupy późnego starzenia się (75–89) i tylko 20,6% osób z grupy wczesnego starzenia się (60–74) (tab. 3).

Z kolei wysokie wyniki poczucia jakości życia w sferze psychofizycznej osiągnęło 26,2% najstarszych seniorów (90+), 26% osób z grupy późnego starzenia się (75–89) i 48,4% najmłodszych seniorów (60–74). To, że podobny odsetek osób na późnym (75–89) i sędziwym (90+) etapie starzenia się doświadcza wysokiego poczucia jakości życia w sferze psychofizycznej, można interpretować optymistycznie. Może to wskazywać na to, że u części osób mimo upływu lat stan zdrowia nie pogarsza się gwałtownie po wejściu w sędziwy etap życia. Jest to prawdopodobne, gdy wziąć pod uwagę to, że aby dożyć etapu długowieczności (90+) należało dysponować dobrym zdrowiem na etapie późnego starzenia się (75–89).

Innym wyjaśnieniem braku różnic między odsetkami osób o wysokim poczuciu jakości życia w sferze psychofizycznej w późnym i sędziwym wieku może być efekt kohorty.



Wykres 1. Średnie wartości globalnego poczucia jakości życia uzyskane w trzech grupach wiekowych

Tabela 3. Wartości poczucia jakości życia w sferze psychofizycznej skategoryzowane na wyniki niskie, przeciętne i wysokie

Poczucie jakości życia			Wiek (lata)		
			60–74	75–89	90–105
Poziom poczucia jakości życia w sferze psychofizycznej	niski	N	26	40	42
		%	20,6	32,5	40,8
	przeciętny	N	39	51	34
		%	31,0	41,5	33,0
	wysoki	N	61	32	27
		%	48,4	26,0%	26,2
Ogółem		N	126	123	103
		%	100,0	100,0	100,0

Możliwe, że część osób długowiecznych wypełniając kwestionariusz, nie uskarżała się na dyskomfort fizyczny, co można wiązać z trudnymi, surowymi warunkami, w jakich się wychowała. Uczyły one swoistej twardości, odporności na przeciwności, nakazując przy tym powściągliwość w ekspresji doświadczanego dyskomfortu.

Również porównanie średnich wyników w dwóch najstarszych grupach pokazało, że grupa w wieku 90–105 nie różni się istotnie w poziomie poczucia jakości życia w wymiarze psychofizycznym od grupy 75–89. Najmłodsza grupa miała średni wynik w sferze psychofizycznej istotnie wyższy od dwóch pozostałych grup (wykres 2).

W **psychospołecznej sferze poczucia jakości życia** rozkład wyników wysokich w trzech grupach wiekowych jest taki sam jak w sferze psychofizycznej. I tak, w grupie 60–74 wyniki wysokie otrzymało 40,5% osób, w grupie 75–89 – 35% osób, a w grupie 90+ – 34%. W dwóch najstarszych grupach odsetek osób o wysokim poczuciu jakości życia w sferze psychospołecznej jest podobny. Wyników niskich w tej sferze jest najmniej w grupie 60–74 (23%), następnie w grupie 75–89 (31,7%), a w grupie 90+ – 35,9% (tab. 4).

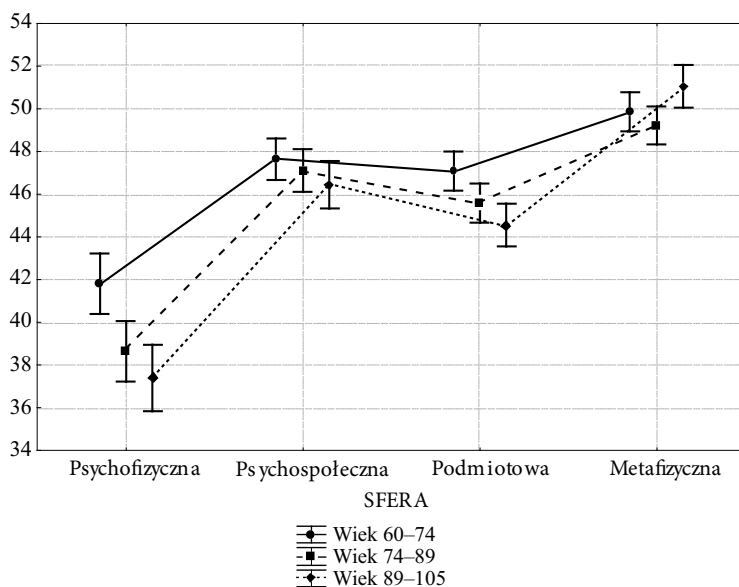
Można stwierdzić, że poczucie dobrostanu w sferze psychospołecznej wraz z pogłębia-

niem się starości się obniża. Przyczyn można upatrywać w stopniowej zmianie społecznego kontekstu życia. Sędziwy wiek niesie z sobą konieczność pogodzenia się z odejściem osób bliskich z kręgu rodziny i przyjaciół. Jednakże strony, doznane straty trudno jest zrekompenzować nowymi relacjami społecznymi.

Powyższe wnioski wyciągam na podstawie analizy frekwencji wyników niskich i wysokich w wyróżnionych grupach wiekowych, bowiem porównanie średnich wyników nie wykazało, aby trzy grupy różniły się istotnie (wykres 2).

W **podmiotowej sferze poczucia jakości życia** rozkład wyników wysokich w trzech grupach wiekowych jest taki sam jak w sferze psychofizycznej i psychospołecznej. Największy odsetek osób deklarujących wysokie poczucie jakości życia w tej sferze znajduje się w grupie wczesnego starzenia się (43,7%), mniej w grupie późnego starzenia się (29,3%), a w grupie osób długowiecznych tylko 21,4%. Tendencja odwrotna ma miejsce w rozkładzie wyników niskich. Najwięcej z nich przypada na grupę najstarszą (38,8%) i grupę w wieku późnego starzenia się (34,1%), a najmniej na grupę najmłodszą (24,6%) (tab. 5).

Z danych wynika, że poczucie dobrostanu w sferze podmiotowej wraz z pogłębianiem się starości ma tendencję do obniżania



Wykres 2. Średnie wartości w czterech sferach poczucia jakości życia uzyskane w trzech grupach wiekowych

Tabela 4. Wartości poczucia jakości życia w sferze psychospołecznej skategoryzowane na wyniki niskie, przeciętne i wysokie

Poczucie jakości życia			Wiek (lata)			
			60-74	75-89	90-105	
Poziom poczucia jakości życia w sferze psychospołecznej	niski	N	29	39	37	
		%	23,0	31,7	35,9	
	przeciętny	N	46	41	31	
		%	36,5	33,3	30,1	
	wysoki	N	51	43	35	
		%	40,5	35,0	34,0	
Ogółem			N	126	123	103
			%	100,0	100,0	100,0

się. Przyczyn można upatrywać w stopniowej zmianie położenia życiowego osób starszych. Sfera podmiotowa obejmuje dążenia do samostanowienia i autonomii, które wraz z wkroczeniem w kolejne fazy starości coraz trudniej jest realizować. Najwięcej niskich wyników odnotowano w grupie osób sędziwych, co może wynikać z pogłębiającej się zależności od innych, ze względu na pogarszanie się kondycji fizycznej i poznawczej, a także ograniczone możliwości rozwojowe na ostatnim etapie życia.

Porównanie średnich wyników w sferze podmiotowej pokazało, że grupa w wieku 90–105 nie różni się istotnie w poziomie poczucia jakości życia w wymiarze podmiotowym od grupy 75–89. Grupa 60–74 miała średni wynik w sferze podmiotowej istotnie wyższy od dwóch starszych grup (wykres 2).

W metafizycznej sferze poczucia jakości życia rozkład wyników niskich i wysokich w trzech grupach wiekowych odbiega od rozkładu wyników w innych sferach. Najwięcej wyników wysokich odnotowano w grupie osób długowiecznych (39,8%), a mniej w grupie późnego (34,1%) i wczesnego (35,7%) starzenia się. Ponadto niskie poczucie jakości życia w sferze metafizycznej deklaruje w grupie osób długowiecznych tylko 15,5%, w gru-

pie późnego starzenia się 40,7%, a w grupie wczesnego starzenia się 30,2% osób (tab. 6).

Z kolei porównanie średnich wyników w sferze metafizycznej pokazało, że grupa osób długowiecznych ma istotnie wyższy średni wynik jakości życia w wymiarze metafizycznym niż grupa w wieku późnego starzenia się (wykres 2).

Z rozkładu frekwencji wysokich i niskich wyników w sferze metafizycznej, w trzech grupach wiekowych, wyłania się odwrotny wzorzec niż w pozostałych sferach. W grupie sędziwej (90+) najwięcej osób deklaruje wysoką satysfakcję w obszarze dobrostanu duchowego, a najmniej niską (tylko 15,5%). Uzyskane rezultaty można wiązać z pogłębianiem życia duchowego wraz z wiekiem, a w szczególności na ostatnim etapie życia. Nie bez znaczenia wydaje się to, że w okresie długowieczności dochodzi do konfrontacji z perspektywą śmierci. Przyjęcie eschatologicznego punktu widzenia może pogłębiać życie duchowe, a jego rozwój może pozytywnie wpływać na globalny dobrostan, bowiem metafizyczne poczucie jakości życia jest jego składową.

Poczucie dobrostanu w odniesieniu do sfery metafizycznej wydaje się szczególnie ważne w życiu osób długowiecznych, bowiem wśród nich jest najwięcej osób chorych, zależnych od

Tabela 5. Wartości poczucia jakości życia w sferze podmiotowej skategoryzowane na wyniki niskie, przeciętne i wysokie

Poczucie jakości życia			Wiek (lata)		
			60–74	75–89	90–105
Poziom poczucia jakości życia w sferze podmiotowej	niski	N	31	42	40
		%	24,6	34,1	38,8
	przeciętny	N	40	45	41
		%	31,7	36,6	39,8
	wysoki	N	55	36	22
		%	43,7	29,3	21,4
Ogółem		N	126	123	103
		%	100,0%	100,0	100,0

Tabela 6. Wartości poczucia jakości życia w sferze metafizycznej skategoryzowane na wyniki niskie, przeciętne i wysokie

Poczucie jakości życia			Wiek		
			60–74	75–89	90–105
Poziom poczucia jakości życia w sferze metafizycznej	niski	N	38	50	16
		%	30,2	40,7	15,5
	przeciętny	N	43	31	46
		%	34,1	25,2	44,7
	wysoki	N	45	42	41
		%	35,7	34,1	39,8
Ogółem		N	126	123	103
		%	100,0	100,0	100,0

innych, przez co często trudno jest im odczuwać dobrą jakość życia w wymiarze psychofizycznym, psychospołecznym, a biorąc pod uwagę zmniejszenie autonomii, także podmiotowym. Jednak dzięki wartościom transcendentnym, związanym ze sferą duchową, osoby długowieczne zdolne są do przekraczania swoich ograniczeń wynikających z psychofizycznej i psychospołecznej kondycji i osiągnięcia dobrostanu w wymiarze duchowym.

Przedstawione wyniki badania poczucia jakości życia w sferze metafizycznej, analizowane w kontekście wyników dotyczących jakości życia w pozostałych sferach i w trzech grupach wiekowych, stanowią pozytywną empiryczną weryfikację założeń koncepcji wielowymiarowego obrazu człowieka Marii Straś-Romanowskiej (1992; 2002) oraz założeń holistycznego modelu poczucia jakości życia, opracowanego na podstawie założeń psychologii personalistyczno-egzystencjalnej (Straś-Romanowska, 1992; 2005). Według tej koncepcji człowiek jest istotą złożoną, wielowymiarową, w związku z tym o jakości jego życia, oprócz czynników naturalistycznych, decydują także przeżycia duchowe, transcendentne – słowem „wykraczające poza modelową rzeczywistość” (Straś-Romanowska, 1999, s. 505).

Fakt, że najwyższy odsetek osób o wysokim poczuciu jakości życia w sferze metafizycznej i najniższy o niskim poczuciu jakości życia w tej sferze został odnotowany w najstarszej grupie, można uznać za dowód przydatności wskazanej koncepcji do opisu i wyjaśniania procesów rozwojowych.

PODSUMOWANIE WYNIKÓW BADAŃ

1. Globalne poczucie jakości życia osób długowiecznych

Średni wynik globalnego poczucia jakości życia na etapie 90+ i 75–89 jest niższy od poczucia jakości życia na etapie 60–74. Natomiast osiągnięcie przez osoby 90+ wyników niższych niż w grupie 60–74 nie oznacza jednak, że są one bezwzględnie niskie, bowiem 62% osób z grupy 90+ zadeklarowała przeciętne lub wysokie poczucie jakości życia, co można uznać za przejaw dobrego przystosowania, szczególnie biorąc pod uwagę to, że omawiane wyniki dotyczą osób na ostatnim etapie rozwoju. Uzyskane wyniki dobrze korespondują z badaniami nad dobrostanem osób długowiecznych, które omówiłem w przeglądowej części artykułu.

2. Struktura poczucia jakości życia osób długowiecznych

Analiza rozkładu frekwencji wyników niskich, przeciętnych i wysokich, w czterech sferach dobrostanu, uwzględniająca podział na grupy wiekowe, pokazała, że poczucie jakości życia na jego ostatnim etapie zmienia swoją strukturę. Na pierwszy plan wysuwa się udział komponentu metafizycznego, przy słabnącym zadowoleniu z fizycznej, społecznej i podmiotowej sfery egzystencji. Dlatego wydaje się, że poczucie dobrostanu płynące ze sfery metafizycznej jest szczególnie ważne w życiu osób długowiecznych. Stanowi ono naturalną odpowiedź na uwarunkowania zdrowotne, społeczne i problemy egzystencjalne, jakie niesie z sobą ostatni etap życia. Osiągnięcie bardzo zaawansowanego wieku stawia niełatwe wyzwania przed najstarszymi seniorami. Dzięki wartościom transcendentnym, związanym ze sferą duchową, osoby długowieczne zdolne są do przekraczania swoich ograniczeń i osiągnięcia poczucia dobrej jakości życia.

3. Pragmatyczny kontekst badań

Wiedza na temat poczucia jakości życia grupy 90+ i jego uwarunkowań może być przydatna w projektowaniu sposobów polepszania samopoczucia osób w bardzo zaawansowanym wieku. Przypadki odczuwania przez

najstarszych seniorów dobrego poczucia jakości życia mogą pomóc we wskazaniu zasobów osób długowiecznych, które pomagają im w utrzymaniu wysokiego poczucia dobrostanu.

ZAKOŃCZENIE

Mimo rozwoju cywilizacyjnego i postępu technicznego zagadnienie ludzkiej długowieczności wciąż stanowi tajemnicę i fascynuje.

Starzenie się jest zjawiskiem powszechnym i dotyczy wszystkich społeczeństw. Na poziomie indywidualnym jest procesem wpisanym w ludzkie życie i nieuchronnym. Starzenie się jest nie tylko procesem długotrwałym i nieodwracalnym, ale także naturalnym, w związku z czym zdobywanie i poszerzanie wiedzy na jego temat powinno być czymś równie naturalnym, zarówno w sensie osobistym, jak i naukowym.

Dzięki rozważaniu problematyki starzenia się odnosimy jednocześnie kilka korzyści – zaczynamy lepiej rozumieć osoby starsze, możemy przygotować się na własne starzenie się lub lepiej je zrozumieć, jeżeli wkroczyliśmy w późną dorosłość, dlatego niniejszy artykuł stanowił próbę przybliżenia starzenia się na jego sędziwym etapie.

PRZYPISY

¹ ADL (Activities of Daily Living Scale) to wskaźnik sprawności fizycznej w zakresie codziennych czynności, uwzględniający podstawowe czynności życiowe badanego, takie jak: samodzielne jedzenie, ubieranie i rozbieranie się, utrzymywanie higieny (mycie rąk, twarzy, kąpiel), mobilność (np. wstawanie z łóżka i przesiadanie się na fotel) oraz kontrolowanie podstawowych czynności fizjologicznych.

² IADL (Instrumental Activities of Daily Living Scale) to wskaźnik zdolności radzenia sobie we współczesnym otoczeniu. Pod uwagę bierze się na przykład zdolność korzystania z telefonu, pokonywania dłuższych niż zwykły dystans spacerowy odległości, umiejętność kupowania i przyrządzania posiłków oraz wykonywania podstawowych prac domowych (np. sprzątanie, pranie) i samodzielnego przyjmowania leków, gospodarowania pieniędzmi.

³ Osoby zainteresowane treścią i szczegółowym opracowaniem psychometrycznym kwestionariusza proszę o kontakt e-mailowy: t.frackowiak@psychologia.uni.wroc.pl. Kwestionariusz jest także dostępny w Pracowni Metod Psychologicznych Instytutu Psychologii UW.

⁴ Badanie istotności różnic w zakresie procentowych udziałów wyników niskich, przeciętnych i wysokich wykonano za pomocą testów dla wskaźników struktury; założono $p < 0,05$.

⁵ Przy badaniu istotności różnic między średnimi wartościami poczucia jakości życia w trzech grupach wiekowych założono $p < 0,05$.

BIBLIOGRAFIA

- Andersen-Ranberg K., Schroll M., Jeune B. (2001), Healthy Centenarians Do not Exist, But Autonomous Do: A Population-based Study of Morbidity Among Danish Centenarians. *Journal of the American Geriatrics Society*, 49, 900–908.
- Anstey K.J., Luszcz M.A., Giles L.C., Andrews G. (2001), Demographic, Health, Cognitive, and Sensory Variables as Predictors of Mortality in Very Old Adults. *Psychology and Aging*, 16, 3–11.
- Bischof A.J., Martin P., Poon L. (2006), Happiness and Congruence in Older Adulthood: a Structural Model of Life Satisfaction. *Aging and Mental Health*, 10, 445–453.
- Chou K.L., Chi I. (1999), Determinants of Life Satisfaction in Hong Kong Chinese Elderly: A Longitudinal Study. *Aging and Mental Health*, 3, 328–335.
- Dello Buono M., Urciuoli O., De Leo D. (1998), Quality of Life and Longevity: A Study of Centenarians. *Age and Ageing*, 27, 207–216.
- Evert J., Lawler E., Bogan H., Perls T. (2003), Morbidity Profiles of Centenarians: Survivors, Delayers, and Escapers. *Journal of Gerontology: Medical Sciences*, 58 (3), 232–237.
- Fry P.S. (2001), Predictors of Health-related Quality of Life Perspectives, Self-esteem, and Life Satisfaction of Older Adults Following Spousal Loss: An 18-month Follow-up Study of Widows and Widowers. *Gerontologist*, 41, 787–798.
- Jeune B. (2002), Living longer—but better? *Aging Clinical and Experimental Research*, 14, 72–93.
- Jopp D., Rott C. (2006), Adaptation in Very Old Age: Exploring the Role of Resources, Beliefs, and Attitudes for Centenarians' Happiness. *Psychology and Aging*, 21, 266–280.
- Martin P. (2007), Personality and Coping Among Centenarians. *Annual Review of Gerontology and Geriatrics*, 27, 89–106.
- Martin P., Poon L.W., Kim E., Johnson M.A. (1996), Social and Psychological Resources of the Oldest Old. *Experimental Aging Research*, 22, 121–139.
- Pinquart M., Sörensen S. (2001), Gender Differences in Self-Concept and Psychological Well-Being in Old Age. A Meta-Analysis. *Journals of Gerontology: Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 56 (4), 195–213.
- Poon L.W., Clayton G.M., Martin P., Johnson M. A., Courtenay B.C., Sweaney A. L., Merriam S.B., Pless B.S., Thielman S.B. (1992), The Georgia Centenarian Study. *International Journal of Aging & Human Development*, 34 (1), 1–17.
- Regius O., Beregi E., Klinger A. (1994), Extended Family, Immediate Family and Caregiver Contacts of 100-year-old Patients in Hungary. *Zeitschrift für Gerontologie und Geriatrie*, 27, 456–458.
- Samuelsson S.M., Alfredson B.B., Hagberg B., Samuelsson G., Nordbeck B., Brun A. (1997), The Swedish Centenarian Study: A Multidisciplinary Study of Five Consecutive Cohorts at the Age of 100. *International Journal of Aging and Human Development*, 45, 223–253.
- Straś-Romanowska M. (1992), *Los człowieka jako problem psychologiczny. Podstawy teoretyczne*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Straś-Romanowska M. (1999), Rozwój osobowy. Próba konceptualizacji problemu w nawiązaniu do teorii life-span. *Forum Psychologiczne*, 4, 2, 115–127.
- Straś-Romanowska M. (2002), Rozwój człowieka a rozwój osobowy. *Studia Psychologica UKSW*, 3, 91–104.
- Straś-Romanowska M. (2005), Jakość życia w świetle założeń psychologii zorientowanej na osobę. *Kolokwia Psychologiczne*, 13, 261–274.
- Straś-Romanowska M., Frąckowiak T. (2007), Rola relacji międzyludzkich w budowaniu jakości życia osób niepełnosprawnych (perspektywa personalistyczno-egzystencjalna) [w:] J. Patkiewicz (red.), *Rola więzi w rozwoju dzieci i młodzieży niepełnosprawnej*, 47–57. Wrocław: Wyd. TWK.
- Straś-Romanowska M., Frąckowiak T. (2009), Fenomen długowieczności. Perspektywa psychologiczna [w:] H. Romanowska-Łakomy (red.), *Odrodzenie człowieczeństwa*, 383–390. Warszawa: Wyd. Eneteia.
- Straś-Romanowska M., Oleszkowicz A., Frąckowiak T. (2004), *Charakterystyka Kwestionariusza Poczucia Jakości Życia*. Wrocław: Instytut Psychologii UW.
- Vaupel J.W. (2000), Setting the Stage: A Generation of Centenarians? *Washington Quarterly*, 23, 197–200.
- Vaupel J.W., Carey J.R., Christensen K., Johnson T.E., Yashin A.I., Holm N.V. (1998), Biodemographic Trajectories of Longevity. *Science*, 280, 855–859.

III. RECENZJE I SPRAWOZDANIA

RECENZJA

Sokol B.W., Müller U., Carpendale J.I.M., Young A.R., Iarocci G. (red.) (2010), *Self and Social Regulation. Social Interaction and the Development of Social Understanding and Executive Functions*. Oxford: Oxford University Press

MAGDALENA KOSNO

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

Publikacja *Self and Social Regulation* powstała po konferencji, która odbyła się w 2004 roku na Uniwersytecie Simon Fraser w Kanadzie. W ramach konferencji badacze wymieniali się doświadczeniami z zakresu rozwoju funkcji zarządzających (*executive functions*), społecznego rozumienia (*social understanding*) oraz interakcji społecznych.

Od wielu już lat w psychologii rozwojowej z zainteresowaniem bada się rozwój umiejętności rozwiązywania problemów u dzieci oraz ich zdolność do zrozumienia umysłu innych osób. Badania z zakresu społecznego poznania wiążą się z pojęciem teorii umysłu i głównie skupiały się na rozwoju rozumienia fałszywych przekonań u dzieci w wieku przedszkolnym. Studia dotyczące umiejętności rozwiązywania problemów odwołują się do rozwoju wyższych funkcji poznawczych, określanych mianem funkcji zarządzających, które są zaangażowane w świadome kontrolowanie własnego myślenia i działania. Liczne badania wskazują na związek pomiędzy teorią umysłu i funkcjami zarządzającymi, a także na związek pomiędzy teoriami umysłu a interakcjami społecznymi. Zrodziło się zatem pytanie, czy istnieje również związek pomiędzy interakcjami społecznymi a rozwojem wyższych funkcji poznawczych. Autorzy podjęli próbę przedstawienia rozważań teoretycznych oraz wyników badań na temat związku inter-

akcji społecznych oraz dwóch zjawisk badanych w ramach psychologii rozwoju poznawczego (funkcje zarządzające) oraz rozwoju poznania społecznego (społeczne rozumienie, teorie umysłu).

Wśród autorów poszczególnych rozdziałów książki, reprezentujących różne ośrodki badawcze z Kanady, Stanów Zjednoczonych, Wielkiej Brytanii oraz Austrii, znalazły się takie osoby, jak: Charlie Lewis, Josef Perner, Daniela Kloo, Louis Moses, Chris Moore, Emma Flynn czy Clarie Hughes.

W pierwszej części podjęto rozważania teoretyczne dotyczące podstawowych pojęć, takich jak funkcje zarządzające, samoregulacja, pamięć robocza czy teoria umysłu. Jak zaznaczają autorzy pierwszego artykułu A. Dick i W. Overton, często rozważa się rozwój funkcji zarządzających z perspektywy dojrzewania układu nerwowego, szukając genezy rozwoju psychologicznych procesów zaangażowanych w kontrolę myśli i działania w neurologicznym funkcjonowaniu. Autorzy traktują to podejście jako zbyt redukcjonistyczne i opowiadają się za podejściem relacyjnym, zgodnie z którym w rozwoju funkcji zarządzających odgrywają rolę czynniki biologiczne, społeczne oraz kulturowe.

Za podejściem relacyjnym opowiada się również autor kolejnego artykułu, C. Fernyhough, który poszukuje źródeł tego podej-

ścia w koncepcji L.S. Wygotskiego oraz badaniach A. Łurii. Wygotski w swojej koncepcji zwracał uwagę na wpływ społecznych interakcji na rozwój wyższych funkcji poznawczych. Do wyższych funkcji poznawczych zaliczał: planowanie, pamięć logiczną i hamowanie. Każda wyższa funkcja psychiczna jest najpierw szczególną formą współpracy społecznej i dopiero potem przekształca się w procesie interioryzacji w indywidualne zachowanie. Szczególną rolę w rozwoju wyższych funkcji psychicznych odgrywa używanie narzędzi i znaków (zwłaszcza języka), są to najpierw środki komunikacji, które spełniają funkcję interpsychiczną, a z czasem stają się środkami kontroli własnych zachowań dziecka. Autor powołuje się również na innego rosyjskiego badacza, pioniera badań nad funkcjami zarządzającymi – Aleksandra Łurę, który podkreśla, że wyższe funkcje umysłowe są złożonym, zorganizowanym funkcjonalnie systemem o społecznym pochodzeniu. Według Fernyhougha funkcje zarządzające oraz społeczne rozumienie są zapośredniczone zarówno w aktywności neuronalnej, jak i w społeczno-kulturowym kontekście. Są jednak zorientowane na inne aspekty społecznego środowiska: funkcje zarządzające są wyższymi procesami umysłowymi, ukierunkowanymi na obiekty i zasady, a społeczne rozumienie ukierunkowane jest na ludzi. Z przyjęcia relacyjnego podejścia wynika, że trajektoria rozwoju mózgu może być funkcją społecznych i fizycznych środowisk, w których osoba wchodzi w interakcje z innymi osobami oraz obiektami.

J. Burack, N. Russo, T. Dawkins i M. Hui-zinga chcą zobrazować funkcjonowanie wyższych funkcji poznawczych jako procesów ukierunkowanych na reguły w świecie rzeczywistym, rozważają przykład francuskiego piłkarza Zenadine Zidane’a, który podczas Mistrzostw Świata w Piłce Nożnej uderzył swojego przeciwnika, obrażającego siostrę piłkarza. Autorzy zastanawiają się, dlaczego tak doświadczony piłkarz, znający reguły obowiązujące w meczu piłki nożnej i zdający sobie sprawę z ważności danego spotkania, złamał reguły gry i został usunięty z boiska. Rozwiązywanie problemów w laboratorium

niewątpliwie różnią się od sytuacji życia codziennego, w którym społeczne i emocjonalne charakterystyki danego zdarzenia różnicują nasze zdolności do rozwiązywania problemów. Autorzy odwołują się do koncepcji Piageta i jego poglądów na rozwój rozumienia reguł u dzieci. Reguły nie muszą być narzucone z zewnątrz i niezienne i już dzieci są w stanie negocjować zasady, reinterpretować je i zmieniać w różnych interakcjach. Potwierdzają to również współczesne badania nad rozwojem funkcji zarządzających, między innymi Zelazo i wsp. (2003). W badaniach tych wykazano, że dzieci wcześniej uczą się reguł, ale znacznie później są zdolne do wybierania pomiędzy konfliktowymi regułami. Trzyletnie dzieci są zdolne użyć reguły, ale nie potrafią przełączać się między regułami. Dopiero w wieku 5 lat dzieci stosują wiele reguł i zmieniają je. Zdolność elastycznego przełączania się rozwija się dalej aż do okresu dorosłości. Zdaniem J. Buracka wracając do analizy zachowania znanego piłkarza, pomimo wieloletniego doświadczenia w danej dyscyplinie należy uwzględnić również ilość specyficznych sytuacji, w których osoba musi dokonać wyboru między różnymi typami reguł. W sytuacjach tych nabywamy ogólnych schematów poznawczych oraz zdolności elastycznego stosowania reguł. Jak podkreślają autorzy, podsumowując swój artykuł, w sytuacjach codziennych, zwłaszcza silnie stresujących może pojawić się regresja, a także zachowania z różnego poziomu rozwoju.

Rozważania nad relacyjnym podejściem do funkcji zarządzających kontynuują M. Hrabok i K. Kerns. Autorki powracają do neurologicznego podejścia i dokonują przeglądu badań nad lokalizacją funkcji związanych z samoregulacją. Z najnowszych badań nad neurologiczną plastycznością wynika, że rozwój mózgu jest dynamicznym, interakcyjnym procesem z dwukierunkową relacją między doświadczeniem i neurologicznym rozwojem. Istotny jest wpływ interakcji społecznych na systemy mózgu, ale także neurologiczne systemy mogą wpływać na możliwe interakcje społeczne, w których dana jednostka bierze udział.

Przykładem komponentu funkcji zarządzających zaangażowanego w interakcje społeczne jest pamięć robocza. M. Hoskyn analizuje jej rozwój we wczesnym dzieciństwie, odwołując się do koncepcji konstruktywistycznych i przetwarzania informacji. Przytaczając różne badania nad rusztowaniem rodzicielskim (*parental scaffolding*), ilustruje znaczenie interakcji społecznych dla rozwoju pamięci roboczej. W interakcjach z rusztowaniem dzieci nabywają strategie kontroli uwagi oraz poprawiają funkcjonowanie pamięci roboczej dzięki stosowanym przez rodziców działaniom, na przykład porzucaniu akcji na odpowiednich rozmiarów porcje lub oferowaniu wskazówek i odpowiedzi.

Druga część zatytułowana *Spoleczne rozumienie i samoregulacja: od przyjmowania perspektywy do teorii umysłu i z powrotem* obejmuje głównie zagadnienia związku funkcji zarządzających oraz dziecięcych teorii umysłu. Redaktorzy tej części książki, B. Sokol, J. Allen, S. Huerta i U. Müller, rezygnują ze stosowania zbyt wąskiego pojęcia „teorie umysłu”, proponując używanie terminu „społeczne rozumienie”.

Na pytanie o związek pomiędzy dziecięcą teorią umysłu a funkcjami zarządzającymi starają się odpowiedzieć L. Moses i D. Tahiroglu. Podkreślają, że jest wiele możliwości interpretacji relacji między dwiema zmiennymi¹. Według J. Perner (Perner, Lang, 2000) rozwój teorii umysłu prowadzi do lepszej samokontroli. Przeciwnie stanowisko, zgodnie z którym funkcje zarządzające stanowią warunek wstępny dla rozwoju teorii umysłu, może przyjmować według Mosesa dwa warianty: *emergencji (emergence account)* – dla rozwoju teorii umysłu niezbędny jest pewien poziom rozwoju funkcji zarządzających oraz *ekspresji (expression account)* – dziecko może mieć problem z wyrażeniem posiadanej wiedzy o umyśle i myśleniu ze względu na deficyty w rozwoju funkcji zarządzających. Według kolejnej możliwej interpretacji u podstaw rozwoju funkcji zarządzających i teorii umysłu leży wspólny czynnik, na przykład uwarunkowania neurofizjologiczne. Zdaniem autorów artykułu żadna z możliwości wyjaśnienia nie

może być odrzucona, a kompletne rozumienie relacji teorii umysłu i funkcji zarządzających może zawierać aspekty każdego z możliwych wyjaśnień.

Istotnym elementem społecznego rozumienia jest umiejętność przyjmowania perspektywy (*perspective taking*). G. Carlo i współpracownicy w kolejnym artykule rozważają związek pomiędzy umiejętnością przyjmowania perspektywy oraz prospołecznymi zachowaniami. Dokonują metaanalizy licznych badań potwierdzających związek między tymi dwiema zmiennymi. Autorzy dokonują ważnego rozróżnienia na trzy główne typy przyjmowania perspektywy: społeczno-poznawczy (rozumienie myśli, intencji innych), afektywny (rozumienie emocjonalnego stanu innych) oraz percepcyjno-przestrzenny (rozumienie punktu widzenia innych). Również takiej analizie powinny zostać poddane prospołeczne zachowania, które mogą obejmować różne typy zachowań. Według autorów należy uwzględnić następujące aspekty: emocjonalny, fizycznego podobieństwa do innych osób oraz aspekt oceny (globalny lub specyficzny). Dopiero dobór odpowiednich typów umiejętności przyjmowania perspektywy i prospołecznych zachowań oraz specyfikacja zadań do pomiaru określonych typów zmiennych pozwoli lepiej zbadać relację między obiema zmiennymi, gdyż wyniki analizowanych badań nie są jednoznaczne (uwzględnianie różnych typów zmiennych, stosowanie różnych narzędzi badawczych). Jak pokazują pierwsze badania przeprowadzone przez G. Carlo i współpracowników, przy odpowiednim dopasowaniu pomiaru związek przyjmowania perspektywy i prospołecznych zachowań okazał się wyższy, zwłaszcza w okresie średniego dzieciństwa i wczesnej adolescencji. Autorzy podkreślają również, że specyfikacja zadań oraz rozróżnienie aspektów funkcji zarządzających (np. gorących i zimnych) może być korzystne w celu weryfikacji relacji między wyższymi funkcjami poznawczymi i teorią umysłu.

Istotne dla rozwoju funkcji zarządzających oraz teorii umysłu jest rozumienie, że ten sam obiekt może być widziany, rozważa-

ny z dwóch różnych perspektyw (*object based set shifting*), a także hamowanie poprzednich sposobów opisywania obiektów, żeby móc wygenerować nowe. Zagadnieniem tym zajmują się w swym artykule D. Kloo, J. Perner i T. Giritzer. Autorzy podkreślają, że ważna jest zarówno umiejętność zmieniania perspektyw (*switching perspectives*) – branie pod uwagę różnych perspektyw w różnym czasie, a także konfrontowanie perspektyw (*confronting perspectives*), czyli reprezentowanie dwóch perspektyw jednocześnie i rozumienie, że są równoważne. Te dwie umiejętności są wykorzystywane w zadaniach do pomiaru funkcji zarządzających u przedszkolaków (np. *Simon says*; Zadanie Bear-Dragon), a także w zadaniu mierzących rozumienie fałszywych przekonań, w których wykorzystywany jest konflikt dwóch perspektyw (np. Test Nie spodziewanej Zmiany). Z badań Kloo i Perner (2005) wynika, że dopiero dzieci powyżej 4. roku życia są w stanie zrozumieć, że jeden obiekt może być opisywany w dwojaki sposób, do czego potrzebne są zarówno zdolności konceptualne, jak i umiejętność hamowania.

Trzecia część książki porusza tematykę rozwoju samoregulacji w kontekście społecznym, uwzględniając interakcje dzieci z rodzicami, rówieśnikami oraz obserwowane różnice indywidualne. W rozdziale są przytaczane liczne badania ilustrujące związek rozwoju funkcji zarządzających w kontekście społecznych interakcji.

S. Hala i współpracownicy rozważają w pierwszym artykule tej części dwukierunkową relację między rozwojem funkcji zarządzających i uczestnictwem w różnych społecznych interakcjach. Z jednej strony takie formy kontaktów z innymi, jak: współpraca nad rozwiązaniem problemu z rówieśnikami, niejednoznaczne kontakty z rodzicami (np. ironiczne), uczenie się dwóch języków mogą wpływać na rozwój wyższych funkcji poznawczych. Z drugiej strony, posiadany poziom rozwoju funkcji zarządzających również wpływa na przebieg, efektywność czy rodzaj podejmowanych przez jednostkę kontaktów społecznych. Według autorek dwukierunkowa relacja między funkcjami zarządzający-

mi i interakcjami społecznymi wykracza jednak poza rodzicielskie rusztowania, które jest najczęściej przytaczane w badaniach z tego zakresu. Autorki podkreślają znaczenie partnerstwa dla opisywanej dwukierunkowej relacji. Odwołują się do piagetowskiego terminu równoważenia. Podczas społecznych interakcji może pojawić się poznawczy konflikt (brak równoważenia), wystawiając niejako na próbę funkcje zarządzające w taki sposób, że konieczne jest ich rozszerzenie, aby sprostać podniesionemu społecznemu rozumieniu i by możliwe było uzyskanie odpowiedniego poziomu równoważenia.

Ciekawe badania przedstawiła E. Flynn prezentujące znaczenie funkcji zarządzających, teorii umysłu oraz kompetencji komunikacyjnych w celu efektywnego wspólnego uczenia się dzieci siedmioletnich. Według autorki, aby być dobrym tutorem, niezbędne jest posiadania takich umiejętności, jak: oddzielenie własnego działania i skupienie się na aktywności drugiej osoby, prowadzenie werbalnej instrukcji w miejscu wykonywania działania, planowanie, czego i kiedy uczyć, rozumienie intencji i uczuć własnego ucznia. Jak wykazały prowadzone badania, efektywni tutorzy posiadali wysokie umiejętności w zakresie planowania, kompetencji komunikacyjnej, a przede wszystkim w rozumieniu fałszywych przekonań drugiego rzędu.

W licznych badaniach przytaczanych w kolejnych artykułach wskazuje się na dużą rolę rodziców w rozwoju samoregulacji. G. Giesbrecht, U. Müller i M. Miller podkreślają, że dystansowanie psychologiczne, którego dzieci uczą się w interakcjach ze swoimi rodzicami, jest istotne dla rozwoju funkcji zarządzających oraz umiejętności regulacji emocji. Ich zdaniem asertywne rodzicielstwo nie stwarza okazji do rozszerzania i restrukturyzacji myślenia dziecka. Natomiast współpraca i indukcyjne rodzicielstwo zachęca i wspiera dziecko w podejmowaniu prób radzenia sobie w różnych sytuacjach, dzięki czemu możliwe jest kształtowanie umiejętności regulacji emocji oraz rusztowania poznawczego rozwoju dziecka. Regulacji emocji – ważnemu aspektowi funkcji zarządzających – jest poświęcony

również artykuł S. Perez i M. Gauvain. Według tych autorek takie praktyki rodzicielskie, jak: dyskurs, modelowanie emocji, reagowanie na okazywanie emocji przez dzieci i uczenie o emocjach są szczególnie ważne w rozwoju regulacji emocjonalnej, podkreślając jednakże, że istotne w tym odniesieniu jest uwzględnienie indywidualnych charakterystyk dziecka i dostosowanie do nich odpowiednich praktyk wspierających.

W dwóch kolejnych artykułach są rozważane indywidualne różnice w rozwoju funkcji zarządzających i funkcjonowaniu społecznym u dzieci rozwijających się typowo i u dzieci zagrożonych ryzykiem wystąpienia zaburzeń rozwoju. W badaniach longitudinalnych prowadzonych przez C. Hughes i R. Ensor wykazano, że różnice w rozumieniu fałszywych przekonań i czynniki środowiskowe, na przykład surowe rodzicielstwo, wpływają na późniejsze charakterystyki społecznego funkcjonowania dziecka, podejmowanie przez niego prospołecznych lub antyspołecznych zachowań. W następnym artykule autorstwa S. Landry i K. Smith przedstawione są badania podłużne, w których zaobserwowano związek pomiędzy rozwojem funkcji zarządzających a późniejszą umiejętnością współpracy dziecka z rówieśnikami oraz umiejętnością rozwią-

zywania społecznych problemów w kontaktach z dorosłymi lub rówieśnikami. Dla późniejszych kompetencji współpracy istotne okazały się również wczesne matczyne rodzicielskie zachowania: utrzymywanie skupienia uwagi oraz słowne rusztowanie. Niekorzystne okazało się używanie we wczesnych interakcjach z dzieckiem restrykcyjnych ogólnych dyrektyw dotyczących sytuacji i zachowań dziecka.

Książka porusza intensywnie eksplorowany w psychologii obszar badań nad funkcjami zarządzającymi oraz społecznym rozumieniem, rozszerzając go o nowe relacyjne spojrzenie, uwzględniające rolę interakcji społecznych w rozwoju wyższych funkcji poznawczych i teorii umysłu. Autorami poszczególnych artykułów są znani badacze, których dorobek naukowy wskazuje, że są ekspertami w zakresie badań nad funkcjami zarządzającymi oraz społecznym rozumieniem. Pozycja dostarcza bogatych rozważań teoretycznych, uwzględniających historyczne koncepcje, oraz prezentuje liczne współczesne badania, które potwierdzają wagę podejmowanego tematu i z pewnością mogą zainspirować psychologów zainteresowanych poznawczym i społecznym rozwojem dziecka do kolejnych badań.

PRZYPIS

¹ O możliwych interpretacjach relacji między funkcjami zarządzającymi oraz teorią umysłu pisze A. Putko (2008), *Dziecięca „teoria umysłu” w fazie jawnej i utajonej a funkcje wykonawcze*. Poznań: Wyd. Nauk. UAM.

RECENZJA

Dryll E., Cierpka A. (2011), *Psychologia narracyjna. Tożsamość, dialogowość, pogranicza*.
Warszawa: Wydawnictwo Eneteia

KAMIL JEZIERSKI

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

Omawiana książka stanowi zbiór dwudziestu trzech tekstów naukowych. Została opublikowana przez Wydawnictwo Eneteia jako trzecia od ubiegłego roku książka z zakresu psychologii narracyjnej. Weześniejsze: *Psychologia małych i wielkich narracji* i *Badania narracyjne w psychologii* pod redakcją Marii Strąs-Romanowskiej, Bogny Bartosz i Magdaleny Żurko, chociaż formalnie nie stanowią jednej serii, to mają zbliżoną zawartość treściową, skład recenzentów, a także oprawę graficzną. Wszystkie z nich stanowią zbiór badań i rozważań pokazujących obecny stan wiedzy mieszczącej się w paradygmacie narracyjnym. Nazwiska redaktorów oraz recenzenta naukowego¹ należące do czołowych polskich psychologów zajmujących się tytułową dziedziną, mających już na swoim koncie redakcję dobrze ocenianych tomów², pozwalają spodziewać się publikacji na wysokim poziomie merytorycznym.

Czego, patrząc na tytuł, można spodziewać się po zawartości niniejszej książki? Czym jest tytułowa psychologia narracyjna? Jak stwierdzają redaktorki w rozdziale wstępnym, prekursorski okres dyskusji nad założeniami podstawowymi można uznać za zamknięty. Prawdopodobnie dlatego nie znajdziemy we wstępie nakreślenia granic paradygmatu, nie ma również rozdziałów udowadniających jej status, które do niedawna pojawiały się na początku niemal każdej książki dotyczącej tej tematyki. Jak wiadomo (i co poniekąd po-

twierdza niniejsza publikacja), fundamentalne pytania o tożsamość, w tym przypadku – psychologii narracyjnej, warto sobie zadawać wciąż na nowo. Ważne wydaje się pytanie nie tylko o to, czym jest, ale także o to, czym nie jest psychologia narracyjna. Podstawowe dla tego podejścia jest założenie, że osoba ujmuje swoje doświadczenie w formie opowiadania, a celem badań jest przede wszystkim odkrywanie jej sposobu rozumienia świata. W tym zakresie więc nie mieściłyby się raczej analizy literaturoznawcze czy rozważania nad tekstem narracji, których zamiarem jest poznanie nie tyle procesów psychicznych lub wyjaśnienie zachowania, ile struktury czy sposobu użycia języka.

Nasunąć może się też pytanie, czy psychologia narracyjna jest taką subdyscypliną teoretyczną jak psychologia osobowości czy pamięci albo jak psychologia kliniczna? Z pewnością koncepcje mówiące o narracyjnej strukturze wiedzy człowieka odnoszą się do szerokiego spektrum zagadnień teoretycznych i znajdują zastosowanie w różnorodnych obszarach praktycznych. Dlatego wydaje się, że psychologię narracyjną należałoby traktować raczej jako paradygmat obecny w rozmaitych dziedzinach psychologii.

Zatem jakie problemy porusza książka? W jakim stopniu treść odzwierciedla tak rozumiany tytuł? Podtytuł *Tożsamość, dialogowość, pogranicza* nie wskazuje na jakąś wybraną kategorię zagadnień pozostających

w polu zainteresowań autorów, a wręcz sugeruje szeroką tematykę i pewną jej nieokreśloność. W opublikowanym tomie znajdziemy artykuły poruszające bardzo różne tematy: z odmiennych dziedzin teoretycznych (od osobowości, emocji i motywacji, aż po antropologię) i stosowanych (szczególnie z szeroko pojętej psychologii zdrowia i klinicznej), a także opisy badań nad używaniem argumentów, kompetencją narracyjną czy wytworami kultury, znajdujące się na granicy psychologii narracyjnej lub nawet wychodzące poza nią. W sporej części rozdziałów widoczne jest zainteresowanie rozwojem człowieka w biegu życia.

Poszczególne rozdziały zostały pogrupowane w cztery części. Kryterium, którym się kierowano w ich wyróżnieniu i doborze do nich treści rozdziałów, niestety nie zawsze jest jasne dla czytelnika. Przedmiotem pierwszej części, zatytułowanej *Dialogiczność narracji*, jest wewnętrzna aktywność dialogowa. Druga część – *Narracja tożsamościowa i teoria umysłu* – zawiera trzy teksty o tożsamości narracyjnej oraz jeden o teorii umysłu. Trzecia część – *Narracje a rozwój osobisty* – obejmuje bardzo zróżnicowane zagadnienia: od rozważań o zagrożeniach okresu ponowoczesności dla rozwoju osobowego, aż po badania nad funkcją doświadczeń związanych z jazdą konną. W centrum zainteresowania części czwartej są osoby niepełnosprawne fizycznie, a także psychicznie. W piątej części znajdziemy rozdziały dotyczące osób doświadczających chorób zagrażających życiu, a także analizy dzieł literatury i sztuki czy teksty antropologiczne. Jej tytuł *Pogranicza* prawdopodobnie ma odnosić się do wszystkiego, co jest poza granicami dotychczasowych rozdziałów (bo tematy spoza granic psychologii narracyjnej można odnaleźć w każdym z nich).

Podobnie jak odmienne są zagadnienia poruszane w poszczególnych rozdziałach, zróżnicowany jest także ich poziom. W publikacji znajdziemy z jednej strony rozważania i badania ważne, odkrywcze i dobrze przeprowadzone, z drugiej – takie, które w niewielkim stopniu spełniają wymienione kryteria. Przyglądając się bardziej szczegółowo zawartości

publikacji, zacznę od pokazania tego, co najważniejsze, czyli treści warty przeczytania, a następnie wskażę pojawiające się niedociągnięcia.

Niewątpliwie do najciekawszych tekstów należy rozdział autorstwa Jana Ciecucha w sposób krytyczny odnoszący się do Dana McAdamsa rozumienia pojęcia tożsamości narracyjnej. Twórca koncepcji historii życia definiuje tożsamość jako opowieść o życiu, która integruje odmienne elementy biografii i tym samym nadaje życiu osoby pewien stopień jedności i prawdopodobieństwa. Głównym zarzutem sformułowanym przez Ciecucha jest brak rozróżnienia między wskaźnikiem a *indicatum* (wskazywaną cechą, nieobserwowalną bezpośrednio, której operacjonalizacją jest wskaźnik). Czy historia życia jest nowym *indicatum*, odmiennym od ujęcia tożsamości w koncepcji Erika Eriksona? Czy może propozycją nowego wskaźnika tej samej tożsamości, o której mówią inni twórcy? Jaka relacja łączy opowiedzianą historię życia z tożsamością narracyjną? Ciecuch wskazuje na konsekwencje przyjętych rozwiązań. Zauważa, że postawienie znaku równości między tymi dwoma aspektami, co wydaje się czynić D. McAdams, prowadzi do niebezpieczeństwa dogmatyzmu w przywiązaniu do metody narracyjnej. Powiązany z powyższym jest również zarzut o trudności w integracji z innymi teoriami osobowości, a szczególnie braku odniesienia do koncepcji tożsamości wyrastających z typologii Jamesa Marcii³.

Warto zauważyć, że w psychologicznych koncepcjach i badaniach nad tożsamością istnieje wiele aspektów wymagających wyjaśnienia na poziomie pełnych podstaw. Między innymi nie jest jasno określona relacja terminu tożsamości psychospołecznej z tożsamością osoby, o której mówią filozofowie oraz z klinicznymi koncepcjami zburzeń tożsamości. Oczywiście niejasności na poziomie definicyjnym zwykle mają swoje konsekwencje na polu empirycznym. Przykładowo wcale nie jest jasne, czy można mówić o tożsamości narracyjnej osób z niepełnosprawnością intelektualną. Urszula Dębska i Anna Szem-

plińska w rozdziale *Niepełnosprawność intelektualna w kontekście narracyjnym* powołując się na przeprowadzone badania, wskazują, że osobom niepełnosprawnym nie można odmówić możliwości konstruowania własnej tożsamości mimo mniejszych możliwości poznawczych. Natomiast D. McAdams (2001) za Tilmannem Habermasem i Susan Bluck (2000) twierdzi, że do zrozumienia biegu swojego życia potrzebne są zaawansowane narzędzia poznawcze, w tym umiejętność myślenia abstrakcyjnego. Czy to poczucie tożsamości, o którym mówią wymienione autorki, jest tym samym, o którym mówi McAdams lub inni badacze?

W tematyce kształtowania się tożsamości na uwagę zasługują badania Anny Cierpki nad narracjami autobiograficznymi adolescentów. Pozostają one w nurcie wcześniejszych zainteresowań autorki nad kontekstem rodzinnym rozwoju. W tym przypadku ciekawe są wykryte związki między jakością relacji rodzinnych a tożsamością narracyjną adolescentów. Dzięki złożonym autorskim analizom tekstu oraz połączeniu danych ilościowych i jakościowych zostało pokazane znaczenie bliskich relacji dla kształtowania się tożsamości osobowej. Stosowana metoda analizy tekstu autobiografii została wykorzystana także w innych badaniach prezentowanych w niniejszej książce. Do nich należą badania nad narracjami autobiograficznymi osób doświadczających chorób zagrażających życiu. Mimo sporego zróżnicowania grupy badawczej wykryto powtarzające się treści i cechy struktury opowieści. Otrzymane wyniki są dobrym przyczynkiem do postawienia dalszych hipotez o funkcjonowaniu psychologicznym osób chorych somatycznie i o przeznaczonych im sposobom wsparcia psychologicznego. Mogą jednocześnie stanowić przesłankę do bardziej ogólnych rozważań o zmienności tożsamości narracyjnej w ciągu życia.

Zaglądamy do omawianej pozycji, warto przyrzeć się propozycji, wysuniętej przez Urszulę Tokarską, narzędzia stymulowania rozwoju osób dorosłych – gry autobiograficznej (zob. Demetrio, 1999) zatytułowanej *W osiemdziesiąt historii do-o-koła życia*. Za-

daniem gry jest dostarczenie narzędzi do autorefleksji dotyczącej wybranych aspektów funkcjonowania (np. relacji z innymi ludźmi, jak i postawy wobec trudności życiowych) oraz całości własnej biografii. Jej forma jest zbliżona do gry planszowej, uczestnicy poruszają się po polach, z którymi są związane różnorodne zadania do wykonania, polegające najczęściej na analizowaniu opowiadań oraz tworzeniu historii na podstawie własnej biografii. Gra jest bardzo rozbudowana, ale jednocześnie jej forma dopuszcza możliwość sporych modyfikacji lub korzystania tylko z jej fragmentów. Niewątpliwą zaletą (szczególnie istotną w kontekście współczesnie obserwowanego rozdźwięku między teorią a praktyką psychologiczną) jest dopracowane podłoże teoretyczne oparte na koncepcjach rozwoju człowieka w ciągu życia i psychologii narracyjnej. Proponowane narzędzie wydaje się mieć dość duży potencjał do wykorzystania w szerokiej gamie oddziaływań na rozwój dorosłych. Przykładowo wartościowe mogłoby być zastosowanie go w szkoleniach profesjonalistów świadczących pomoc innym ludziom, jednak na razie brakuje badań jego skuteczności.

Przedstawiana książka nie jest pozbawiona pewnych niedociągnięć. Chyba najbardziej widoczne są braki w opisie części metodologicznej niektórych prezentowanych badań – procedury, osób badanych czy zastosowanych metod. Przykładowo w rozdziale *Negocjowanie znaczeń w dialogach wewnętrznych z wyobrażonymi rozmówcami* właściwie nie scharakteryzowano grupy osób uczestniczących w badaniu, a o jej liczebności można jedynie wnioskować z liczby zwróconych kwestionariuszy. Czasami pojawia się w części prezentacji wyników ich interpretacja i wyjaśnianie, co w pewnym stopniu zaburza jasność wводу. Tak jest na przykład w rozdziale *Tożsamość narracyjna pisarzy a relacje z ojcem*. Sporadycznym, ale poważniejszym brakiem jest wysuwanie nie w pełni uprawnionych wniosków. W tym samym rozdziale, na podstawie wyników pokazujących związek postrzegania relacji z ojcem⁴ z klimatem emocjonalnym autonarracji, stwierdzono że „to

nie matka będzie determinowała, w jakim odcieniu dziecko będzie interpretowało swoje późniejsze uczucia” (s. 176) i „ojciec jest postacią bardziej znaczącą dla stworzenia obrazu rodziny” (s. 178).

W badaniach jakościowych, w tym też narracyjnych, dość często grupy, na których się je przeprowadza, są małe. Zabiegiem, który ma w takich przypadkach zwiększyć rzetelność badania, jest zapewnienie względnej homogeniczności grupy. Większość z prezentowanych badań niestety była prowadzona na małych grupach osób badanych, a zarazem dość zróżnicowanych. Dlatego wyprowadzane na ich podstawie wnioski często wymagają dalszego potwierdzenia w ściślej określonych

grupach, ale jednocześnie stanowią dobry punkt wyjścia do dalszych badań.

Obecne w książce zagadnienia rozwoju w ciągu życia sugerują, że paradygmat narracyjny jest szczególnie przydatny w ujmowaniu człowieka jako zmieniającej się osoby. Co więcej, treść wskazuje, że narracyjne ujmowanie zmian w życiu człowieka może przynieść korzyści dla różnorodnych dziedzin. Po książkę na pewno warto sięgnąć, aby znaleźć inspirację do własnych rozważań z wybranych przez czytelnika zagadnień. Nawet jeżeli analizy i badania nie będą rozstrzygające, to stanowią dobry przyczynek do dalszych dociekań i pokazują problemy wymagające większego zainteresowania.

PRZYPISY

¹ Maria Straś-Romanowska.

² Dryll E., Cierpka A. (red.) (2004). *Narracja: koncepcje i badania psychologiczne*. Warszawa: Wydawnictwa Instytutu Psychologii PAN. Straś-Romanowska M. (red.) (2000), *Metody jakościowe w psychologii współczesnej*. Wrocław: Wydawnictwo UWr.

³ Przyczynek do wzajemnego odniesienia tych dwóch sposobów ujmowania tożsamości podjąłem w innym miejscu (Jezierski, 2010).

⁴ Nie prezentowano wyników z matką.

BIBLIOGRAFIA

- Habermas T., Bluck S. (2000), Getting a Life: The Emergence of the Life-Story in Adolescence. *Psychological Bulletin*, 126, 748–769.
- Jezierski K. (2010), Zagadnienie tożsamości w ujęciach Dana P. McAdamsa i Erika H. Eriksona. *Psychologia Rozwojowa*, 15, 4, 93–102.
- McAdams D. (2001), The Psychology of Life stories. *Review of General Psychology*, 5 (2), 100–122.

Sprawozdanie z Międzynarodowego Sympozjum *Vocational counselling in the context of education practice in Poland*

JOANNA KOSSEWSKA

Katedra Psychologii, Uniwersytet Pedagogiczny, Kraków
Chair of Psychology, Pedagogical University, Cracow

Dnia 1 grudnia 2011 roku na Uniwersytecie Pedagogicznym w Krakowie odbyło się Międzynarodowe Sympozjum *Vocational counselling in the context of education practice in Poland*. Sympozjum zostało zorganizowane w ramach spotkania partnerów międzynarodowego projektu *Creation of the Ideal Model of Vocational Counselling for Children and Youth with Special Educational Needs*. Organizatorami byli Krakowski Oddział Krajowego Towarzystwa Autyzmu oraz Katedra Psychologii Uniwersytetu Pedagogicznego, który gościnnie otworzył swoje podwoje dla uczestników projektu i specjalnie zaproszonych gości.

Unijny projekt Leonardo da Vinci, którego celem jest stworzenie idealnego modelu poradnictwa zawodowego dla dzieci i młodzieży o specjalnych potrzebach edukacyjnych, powoli zbliża się do końca. Krakowskie spotkanie było już piątym z kolei osobistym spotkaniem osób zaangażowanych we wspólne dzieło. Jako gospodarze mieliśmy zaszczyt podejmować w naszych progach przedstawicieli wszystkich, z wyjątkiem Włoch, krajów partnerskich. Przybyli do nas goście z Litwy, Niemiec, Finlandii i Szwecji.

Do udziału w sympozjum zostali zaproszeni wykładowcy z Uniwersytetu Jagiellońskiego oraz AGH, a także przedstawiciele organizatorów. Obrady i dyskusje prowadził prof. UP dr hab. Krzysztof Mudyń. Sympozjum w imieniu goszczącej instytucji otworzyła dr Grażyna Rudkowska – kierownik Katedry Psychologii UP, która skierowała słowa powitania do gości i uczestników, a także wyraziła uznanie dla międzynarodowego zespołu,

który twórczy wysiłek kieruje na poprawę systemu kształcenia dzieci niepełnosprawnych. Wyraziła też nadzieję, że działania projektowe przyniosą upragniony skutek, a implementacja nowatorskich rozwiązań przyczyni się do poprawy jakości kształcenia i przygotowania dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych do samodzielnego życia.

Program sympozjum, zaproponowany przez gospodarzy, a przygotowany specjalnie z myślą o potrzebach poznawczych zagranicznych gości, spotkał się z dużym zainteresowaniem z ich strony, o czym świadczyły licznie formułowane w trakcie dyskusji szczegółowe pytania dotyczące konkretnych poruszanych w wystąpieniach kwestii. W programie sympozjum znalazły swoje miejsce prezentacje stanowiące wprowadzenie w problematykę funkcjonowania polskiego systemu edukacji.

Iwona Sikorska (UJ) w prezentacji *Education of special needs students in Poland* wprowadziła gości w meandry polskiego systemu edukacji, prezentując w sposób bardzo przejrzysty i usystematyzowany efekty organizacyjne nowej ustawy o systemie oświaty. W wystąpieniu szczególną uwagę poświęcono analizie systemu wsparcia dla dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych, który obecnie został przesunięty z poziomu poradni psychologiczno-pedagogicznych do poziomu konkretnej przyjaznej dziecku placówki edukacyjnej, do której ono uczęszcza. Dzieci o specjalnych potrzebach uzyskują stosowną i potrzebną pomoc psychologiczno-pedagogiczną w oparciu o indywidualny program edukacyjno-terapeutycznym, opracowany przez szkolny zespół

specjalistów. Program obejmuje diagnozę potrzeb dziecka wraz ze szczegółowymi wskazówkami terapeutycznymi, których adresatami są zarówno nauczyciele przedmiotów na poszczególnych etapach kształcenia, jak i inni specjaliści, pracujący z dzieckiem indywidualnie – logopeda, psycholog, rehabilitant – w zależności od konkretnych jego potrzeb. Autorka podkreślała, że funkcjonalne założenia reformy zbliżające wielospecjalistyczne działania systemowe na rzecz wsparcia rozwoju każdego dziecka są zasadne, ale obawy budzi ich realizacja przypadająca na czasy kryzysu ekonomicznego. Trudności ekonomiczne raczej nie stwarzają możliwości podejmowania szerokich działań terapeutycznych czy profilaktycznych na terenie szkoły wobec dzieci ich potrzebujących. Brak specjalistów w szkołach i sukcesywna minimalizacja pracy poradni psychologiczno-pedagogicznych powoduje nadmierne obciążenie nauczycieli, którzy pomimo poszerzania wiedzy i umiejętności w zakresie diagnozy i terapii dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych nie mogą w pełni zastąpić specjalistów.

Joanna Kossewska (UP) w referacie *Vocational needs of disabled persons in the context of quality of life* analizowała potrzeby zawodowe w kontekście jakości życia osób z niepełnosprawnością. Wychodząc od prezentacji różnorodnych modeli niepełnosprawności (medycznego, społecznego i modelu praw człowieka), analizowała jakość życia w kontekście bioekologicznego modelu rozwoju. Pozwala on na formułowanie szczegółowych pytań o zakres znaczeniowy jakości życia ujmowanych z perspektywy: osoby niepełnosprawnej, jej rodziny, społeczności lokalnej, służb pomocowych, regulacji prawnych i decyzji politycznych, a także w kontekście zmiennej czasu. Wiele miejsca poświęciła na identyfikowanie potrzeb związanych z realizacją funkcji zawodowej w konceptualnym modelu jakości życia sformułowanym przez Hughesa, konkludując, iż właściwie każdy element strukturalny modelu ma ścisły związek z pełnieniem roli zawodowej (np. status społeczno-ekonomiczny, osobista autonomia) lub bardziej pośredni (integracja społeczna). Teoretyczne rozważania były także wzboga-

cone prezentacją wyników międzynarodowych badań jakości życia rodziny z dzieckiem o zróżnicowanych problemach rozwojowych, zainicjowanych w 1997 roku przez badaczy kanadyjskich z Uniwersytetu w Toronto i Victoria. Obecnie w badaniach bierze udział 20 krajów, w tym także Polska. Wyniki zebrane przez prof. Roy I. Browna wskazują, iż jakość życia rodziny zależy od kraju pochodzenia i kultury danego kraju, a także rodzaju zaburzeń rozwojowych prezentowanych przez niepełnosprawnego członka rodziny. Potrzeby związane z pełnieniem funkcji zawodowej są szczególnie niezaspokojone w rodzinach z dzieckiem autystycznym (w porównaniu z rodzinami dzieci z zespołem Downa), a także w krajach wschodnich (Korea, Tajwan) w porównaniu z krajami zachodnimi.

System wsparcia dla studentów niepełnosprawnych na poziomie kształcenia w szkole wyższej był przedmiotem rozważań Marii Katarzyny Grzegorzewskiej (AGH). Autorka w prezentacji *Psychological support for disabled students at higher education level* przedstawiła sytuację studentów niepełnosprawnych oraz ich potrzeby indywidualne w kontekście możliwości organizacyjnych szkół wyższych w Polsce. Szkoły wyższe stają się otwarte dla niepełnosprawnych studentów dzięki likwidowaniu barier architektonicznych, ale także mentalnych i społecznych. W wielu uczelniach prowadzony jest lektorat z polskiego języka migowego dla wykładowców, dzięki czemu mogą zapoznać się z kulturą niesłyszących, co niewątpliwie wpływa na budowanie pozytywnych postaw, a także dostosowanie procesu kształcenia do możliwości percepcyjnych studentów. Autorka wskazywała także czynniki utrudniające właściwe i satysfakcjonujące funkcjonowanie studenta z niepełnosprawnością w przestrzeni edukacyjnej szkoły wyższej. Analizując czynniki indywidualne, społeczne i organizacyjne, koncentrowała się na często występującym wśród kadry naukowo-dydaktycznej zespole wypalenia zawodowego. Analizowała jego istotność i znaczenie dla realizacji procesu dydaktycznego, szczególnie wobec studenta niepełnosprawnego oraz precyzowała zalecenia dla profilaktyki i prewencji.

Rozwój społeczny i poradnictwo zawodowe dla młodzieży z grup ryzyka wykluczenia społecznego przedstawiła Ismena Łagocka w wystąpieniu *Social skills development and vocational counselling in adolescents at risk of social exclusion. Experiences of a practitioner*. Autorka dzieliła się własnym doświadczeniem z realizacji warsztatów dla młodzieży zagrożonej marginalizacją. Wystąpienie miało charakter raportu z realizacji ciekawych i bardzo ważnych społecznie projektów z punktu widzenia trenera i psychologa praktyka. W rejonach o dużym wskaźniku bezrobocia większość dzieci jest narażona na zaniedbanie ze strony opiekunów, tam też potrzebne jest profesjonalne wsparcie zarówno dla rodziców, jak i dla młodzieży. Turnusy edukacyjno-szkoleniowo-integracyjne w ramach projektów „Daj sobie szansę, Tobie też się uda” oraz „Szansa Pracy – Nadzieją na lepsze jutro” realizowanego przez GOPS i MOPS w Gorlicach stworzyły szansę na aktywizację młodzieży i przeciwdziałanie wyuczzonej bezradności. Rozbudzenie zainteresowań i wzmocnienie poczucia własnej wartości stwarza nadzieję na przeciwdziałanie niekorzystnym zjawiskom społecznym.

O sukcesach szkolnictwa zawodowego dla młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną przekonywał Michał Gacek (UJ) w oparciu o analizy losów dwóch roczników absolwentów zawodowych szkół specjalnych. W prezentacji: *Vocational carrier perspective of students with SEN* zastanawiał się nad kwestią zdawalności egzaminów zawodowych oraz możliwościami adaptacji absolwentów na otwartym rynku pracy. Zawodowe szkolnictwo specjalne nastawione jest na przygotowanie wykwalifikowanego pracownika. Uzyskanie dyplomu stanowi dla osób z niepełnosprawnością intelektualną ważny krok w kierunku zaistnienia na rynku pracy, co w dalszej perspektywie powinno umożliwiać tym osobom samodzielną egzystencję i niezależność osobistą, poprzez prawidłowe funkcjonowanie w roli zawodowej. Na podstawie wyników badań autor stwierdził, iż kształcenie zawodowe w szkole specjalnej prowadzi do uzyskania dyplomu zawodowego przez ponad połowę uczniów szkoły zawodowej. Spo-

śród osób, które uzyskały kwalifikacje zawodowe, 75% podejmuje dalsze kształcenie lub pracuje w wyuczonym zawodzie lub innych profesjach, natomiast 1/3 absolwentów uzyskuje status bezrobotnego. Autor analizował czynniki warunkujące efektywność specjalnego kształcenia zawodowego. Podkreślał, iż współwystępujące zaburzenia niejednokrotnie uniemożliwiają młodzieży satysfakcjonujące ukończenie szkoły, a brak pewnych kompetencji lub dodatkowe utrudnienia mogą być przyczyną bezrobocia w przypadku osób certyfikowanych. Kontynuacja kształcenia po uzyskaniu dyplomu może mieć też dwojaki charakter: może być strategią celową nastawioną na podniesienie własnej atrakcyjności na rynku pracy lub też strategią unikową – pozwalającą odsunąć w czasie moment konfrontacji z potencjalnym pracodawcą.

Wystąpienie *Situation of persons with profound intellectual disability in Poland* poświęcone sytuacji osób z głęboką niepełnosprawnością intelektualną w Polsce prezentował Remigiusz Kijak (UP) na tle szerszego kontekstu systemu edukacji dla uczniów niepełnosprawnych. Autor zgrabnie spiął klamrą w spójną całość rozważania prezentowane przez poszczególnych prelegentów, a nawiązując do wystąpienia Iwony Sikorskiej, rozwinął wątki przez nią poruszane. Koncentrował się tylko na obowiązkowym i nieobowiązkowym kształceniu osób niepełnosprawnych, prezentując strukturę systemu edukacji oraz możliwości realizacji obowiązku szkolnego, jakie mają do dyspozycji rodzice uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Poddał także krytycznej analizie formy kształcenia zawodowego i rehabilitacji zawodowej wynikające z nowelizacji obowiązujących ustaw. Przedstawił możliwości zaspokojenia potrzeb zawodowych osób z głębszymi stopniami niepełnosprawności intelektualnej w formie zatrudnienia wspomaganego (Warsztaty Terapii Zajęciowej, Zakłady Pracy Chronionej, Zakłady Aktywizacji Zawodowej).

Ostatnia prezentacja przygotowana przez Kamilę Morzyniec i Katarzynę Zielińską omawiała doświadczenia Krakowskiego Oddziału KTA w zakresie prowadzenia treningów pre-

zawodowych wobec uczestników zajęć terapeutyczno-edukacyjnych. Treningi stanowią element całościowych oddziaływań, dostosowanych do możliwości i poziomu funkcjonowania uczestników, a także ich indywidualnych zainteresowań i preferencji. Odbywają się w minipracowniach:

- w pracowni kulinarnej – wykonywanie prac z zakresu gospodarstwa domowego, przygotowywanie prostych posiłków, przekąsek itp.,
- w pracowni poligraficznej – wykonywanie prostych prac biurowych i poligraficznych (kserowanie, bindowanie, laminowanie),
- w pracowni plastycznej – wykonywanie prac plastycznych (rysunki, ilustracje do wydawnictw KTA, kartki okolicznościowe, kalendarze ścienne, papeterie itp.),
- w pracowni komputerowej – nauka obsługi komputera (kopiowanie plików, przepisywanie tekstów itd.), używanie popularnych programów (gier, programów edukacyjnych, wyszukiwanie informacji w sieci Internet itp.),
- w pracowni stolarskiej – wykonywanie prostych ozdób z drewna, drobna naprawa sprzętu domowego itp.

Zajęcia prowadzone w minipracowniach mają charakter terapeutyczno-rehabilitacyjny, prowadzą do normalizacji życia osób z autyzmem oraz ich integrację społeczną zarówno w najbliższej rodzinie, jak i społeczności lokalnej. Podnoszenie stopnia samodzielności osób z autyzmem sprzyja także poprawie jakości życia ich rodzin.

Prezentacjom towarzyszyła sesja posterowa przygotowana przez studentów pracujących w Kole Naukowym Wspierania Osób z Autyzmem, które w ubiegłym roku rozpoczęło swoją działalność pod kierunkiem Joanny Kossewskiej.

Pomimo początkowych obaw, dzięki dużemu zaangażowaniu poszczególnych osób i bardzo intensywnej pracy, możliwe było przygotowanie posterów w języku angielskim, co stanowiło dla całego zespołu koła duże wyzwanie.

Postery prezentowały działalność wybranych placówek realizujących zadania pro- i prezawodowe wobec osób z niepełnosprawnością. W sesji posterowej goście mieli możliwość bliższego poznania następujących placówek:

- Daily Centre of Education and Therapy for Persons with Autism by the National Society for Autism Szczecin Branch – Karolina Kopczak,
- Preoccupational education and occupational training in for disabled youth – special school experiences – Aleksandra Podobińska, Maria Sehn,
- Vocational counselling in the mainstreaming lower secondary school conditions – Małgorzata Kaczmarczyk,
- Occupational Therapy Workshop in Tymbark – Ewa Drożdż.

Sesja posterowa cieszyła się zainteresowaniem zagranicznych gości. Z uwagą czytali prezentowane opisy realizowanych w placówkach zajęć, oglądali zamieszczone zdjęcia i rozmawiali z autorkami.

Prezentowane podczas sympozjum wystąpienia stanowią podstawę do podjęcia krytycznej analizy systemu kształcenia zawodowego i poradnictwa zawodowego uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych w Polsce. W ramach wspólnego projektu każda organizacja partnerska jest zobowiązana dokonać takiej analizy i wypracować postulaty oraz zalecenia służące podniesieniu jakości kształcenia w danym kraju. Dalsze wspólne prace projektowe zaprowadzą do wypracowania założeń idealnego modelu europejskiego. Po zapoznaniu się z systemami edukacji w krajach partnerskich – Szwecji i Niemczech – oraz obserwacji konkretnych, praktycznych rozwiązań stosowanych wobec uczniów niepełnosprawnych niezależnie od ich stopnia funkcjonowania w tych krajach wydaje się, że dzielą nas „lata świetlne” od rozwiązań, które w Szwecji i Niemczech funkcjonują z powodzeniem. Ale jak mawiał poeta: „Sięgaj tam, gdzie wzrok nie sięga”, marzenia pozwalają zmieniać rzeczywistość zastaną. A więc realizacji marzeń i ideałów warto poświęcić upływający czas naszego życia.

Wskazówki dla autorów

W czasopiśmie „Psychologia Rozwojowa” drukowane są wyłącznie artykuły oryginalne.

Wstępnym warunkiem publikacji artykułu jest odniesienie do problematyki rozwojowej, które może mieć dwojaki charakter. Po pierwsze, prezentowany artykuł może wprost przedstawiać badania lub teorie odnoszące się do zmian rozwojowych. Po drugie, w wypadku braku bezpośrednich odniesień do problematyki rozwojowej należy zaznaczyć, jakie implikacje dla wiedzy o rozwoju człowieka mają prezentowane badania lub teorie.

Artykuły należy nadsyłać w formie plików w formacie Microsoft Word lub rtf o objętości nieprzekraczającej 36 000 znaków i spacji. Tabele i ilustracje należy przysyłać w oddzielnych plikach zgodnych z podanymi wyżej formatami.

Tekst powinien być przygotowany w sposób standardowy: podwójna interlinia, czcionka wielkości 12 pkt., około 1800 znaków na stronie.

W artykułach o charakterze sprawozdań z badań empirycznych należy przyjąć standardowy układ treści: wprowadzenie, problem (pytania badawcze lub hipotezy), metoda (grupa badana, techniki, procedura) wyniki, dyskusja. Należy wyraźnie zaznaczyć strukturę tekstu poprzez wprowadzenie wymienionych powyżej podtytułów oraz wcięć w tekście. Przypisy i bibliografię zamieszczamy na oddzielnych stronach na końcu tekstu, a materiał ilustracyjny (rysunki z podpisami, tabele z tytułami) w oddzielnych plikach. Streszczenie artykułu (w języku polskim i angielskim), w granicach 600–900 znaków, wraz ze słowami kluczowymi, zamieszczamy w oddzielnych plikach.

Należy podać dokładne nazwy stosowanych technik badawczych, a w wypadku technik adaptacyjnych z języka angielskiego także ich oryginalną nazwę.

Należy podać nazwy zastosowanych tekstów statystycznych i określić poziom istotności oraz wszystkie konieczne parametry (w zależności od zastosowanej techniki); wyniki liczbowe, na przykład poziom istotności, zapisujemy w następujący sposób: .05 (a nie 0.05).

W tekście zaznaczamy odniesienia do literatury, podając nazwisko autora oraz rok wydania publikacji, do której się odwołujemy. W razie cytowania pracy, która ma wielu autorów, za pierwszym razem podajemy nazwiska wszystkich autorów, a w następnych przywołaniach tylko pierwszego oraz skrót „i wsp.". W przywołaniu w nawiasie pozycji różnych autorów zachowujemy porządek alfabetyczny, a w przypadku kilku pozycji jednego autora – porządek chronologiczny. Jeśli dany autor jest w tekście przywoływany po raz pierwszy, podajemy pełne imię; jeśli po raz kolejny – podajemy pierwszą literę imienia.

Spis literatury wykorzystanej sporządzamy w porządku alfabetycznym według poniższych wzorów:

Lachowska B., Braun-Gałkowska M. (2003), Agresja u dzieci i jej ekspresja w rysunku rodziny [w:] M. Łąguna, B. Lachowska (red.), *Rysunek projekcyjny jako metoda badań psychologicznych*, 97–124. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.

Białek A. (2010), *Patrz gdzie patrzę. Psychologiczne aspekty podejmowania cudzej perspektywy*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Grabowska M. (2009), Stereotypy płci i starości a zachowania seksualne osób w okresie późnej dorosłości. *Psychologia Rozwojowa*, 14, 4, 45–56.

Przypisy numerujemy kolejno i podajemy wszystkie na oddzielnej stronie na końcu tekstu.

Dane o autorze zamieszczamy na stronie tytułowej: imię i nazwisko, miejsce pracy, miejscowość (np. Anna Kowalska, Instytut Psychologii, Uniwersytet Adama Mickiewicza, Poznań), także w języku angielskim. Redakcji podajemy adres do korespondencji wraz z numerem telefonu i adresem poczty elektronicznej.

W czasopiśmie publikujemy recenzje oraz sprawozdania z konferencji naukowych.

Adres Redakcji:

al. Mickiewicza 3

31-120 Kraków

sekcja@apple.phils.uj.edu.pl