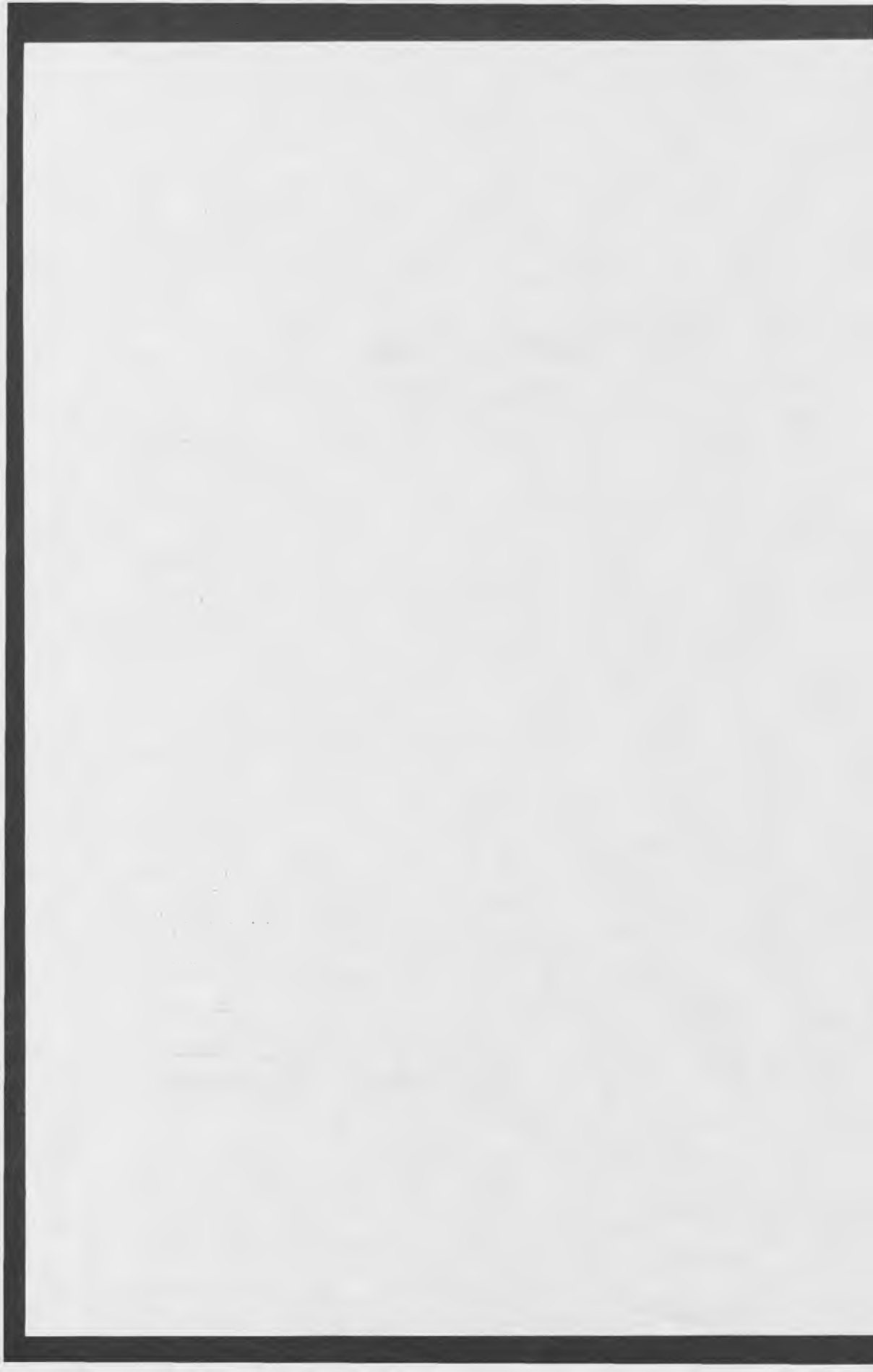


**PSYCHOLOGIA
CZYNNOŚCI**

*Pamięci Profesora
Tadeusza Tomaszewskiego*



119.163

Z.434336

Zas-406-02

PSYCHOLOGIA CZYNNOŚCI

— • —
nowe perspektywy

pod redakcją
Idy Kurcz
i Danuty Kądziaławy



Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR
Warszawa 2002

EO $\frac{1927/10}{2002}$

60,00

Redakcja: *Krystyna Goldbergowa*

Korekta: *Joanna Barska*

Projekt okładki: *Katarzyna Juras*

Książka ukazała się dzięki wsparciu:

Uniwersytetu Śląskiego
Instytutu Psychologii Uniwersytetu Opolskiego
Wydziału Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego
Instytutu Psychologii Polskiej Akademii Nauk
Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej



Z.434336

© Copyright by Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, 2002

ISBN 83-88495-77-1

Wydawnictwo Naukowe „Scholar”
ul. Krakowskie Przedmieście 62, 00-322 Warszawa
tel./fax 828-93-91, 826-59-21, 828-95-63
dział handlowy 828-93-91, 826-59-21, 828-95-63, w. 108
e-mail: info@scholar.com.pl
<http://www.scholar.com.pl>

Wydanie pierwsze

Skład i łamanie: WN „Scholar” (*Jerzy Łazarzski*)

Spis treści

| | |
|------------------------------------|---|
| Wstęp | |
| IDA KURCZ, DANUTA KĄDZIELAWA | 7 |

CZĘŚĆ I

CZYNNOŚCI I ICH MECHANIZMY REGULACYJNE

| | |
|--|-----|
| MARIA MATERSKA | |
| Teoria czynności Tadeusza Tomaszewskiego | 13 |
| JÓZEF KOZIELECKI | |
| Teoria czynności a psychotransgresjonizm | 20 |
| JAN STRELAU | |
| Od teorii regulacji Tadeusza Tomaszewskiego do regulacyjnej teorii temperamentu | 34 |
| ADAM FRĄCZEK | |
| O naturze i formowaniu się psychologicznej regulacji agresji interpersonalnej | 45 |
| JANUSZ REYKOWSKI | |
| O motywacyjnych regulatorach altruistycznego pomagania. Na przykładzie osób, które ratowały Żydów w okresie hitlerowskiej okupacji | 65 |
| WIESŁAW ŁUKASZEWSKI | |
| Zwrotne informacje o wyniku czynności | 84 |
| STANISŁAW MIKA | |
| Kilka refleksji na temat potrzeby władzy | 100 |
| KRYSTYNA SKARŻYŃSKA, URSZULA JAKUBOWSKA | |
| Przekonania i zachowania polityczne w świetle teorii czynności | 121 |
| JANUSZ Ł. GRZELAK | |
| Chcieć czy móc? | 136 |

| | |
|--|-----|
| IDA KURCZ, BARBARA BOKUS | |
| O języku i aktywności komunikacyjnej człowieka | 150 |
| DANUTA KĄDZIELAWA | |
| Badania nad zaburzeniami językowymi u osób z dysfunkcjami mózgu | 162 |

CZEŚĆ II

Z ARCHIWUM PROFESORA TADEUSZA TOMASZEWSKIEGO niepublikowane teksty, sam o sobie i wspomnienie o Nim

| | |
|---|-----|
| TADEUSZ TOMASZEWSKI | |
| Struktura zachowania | 175 |
| TADEUSZ TOMASZEWSKI | |
| Dysonans poznawczy i psychologiczna zasada sprzeczności, czyli o pierwszeństwie w nauce | 185 |
| Jestem o siedem lat młodszy od polskiej psychologii | |
| Wywiad z Profesorem Tadeuszem Tomaszewskim przeprowadzony przez przedstawicieli Redakcji czasopisma <i>Edukacja</i> – Stefana Kwiatkowskiego i Mirosława Szymańskiego | 190 |
| ZOFIA RATAJCZAK | |
| Poszukiwanie sensu. Radość bycia. Uwagi o życiu i pracy Tadeusza Tomaszewskiego | 197 |
| INDEKS NAZWISK | 211 |
| NOTY O AUTORACH | 217 |

WSTĘP

Teoria czynności sformułowana przez Profesora Tadeusza Tomaszewskiego w 1963 roku oceniana jest współcześnie jako ważny wkład powojennej psychologii polskiej w światową myśl psychologiczną. W owym czasie znaczny wpływ na sposób uprawiania psychologii, także w Polsce, zaczęła już wywierać psychologia amerykańska (ekspansywnie rozwijająca się po drugiej wojnie światowej), dominował w niej behawioryzm, wprawdzie w zmodyfikowanej wersji tzw. neobehawioryzmu czy teorii S–R. Wkład Tomaszewskiego uzupełniający ową wszechwładnie panującą formułę (S–R) polegał na jej rozszerzeniu: po pierwsze o zadanie, które uruchamia proces wykonywania reakcji R (u Tomaszewskiego czynności) i po drugie o wynik czy cel, do którego czynność prowadzi, co daje nam: Z(S–R)W. Wkład ten współgrał z innymi próbami przewyżczenia behawioryzmu (por. Miller, Galanter, Pribram, 1960/1980¹), co w efekcie doprowadziło do powstania dominującej obecnie psychologii poznawczej. Bardzo elegancki, a zarazem treściwy wykład swej teorii przedstawił Profesor Tomaszewski w 1969 roku na Uniwersytecie w Louvain, który to wykład mamy przyjemność po raz pierwszy zaprezentować Czytelnikom w niniejszym zbiorze.

Teoria czynności jest przede wszystkim doceniana przez polskich psychologów. Wywarła ona znaczny wpływ na drugie, licząc od drugiej wojny, pokolenie adeptów tej dyscypliny, a zwłaszcza – choć nie tylko – na bezpośrednich uczniów Profesora Tomaszewskiego, którzy dawali wyraz uznaniu dla swego Mistrza jeszcze za jego życia – raz w 65-lecie urodzin, publikując *Studia nad teorią czynności* pod redakcją Idy Kurcz i Janusza Reykowskiego (1975), a drugi raz – w 85-lecie, organizując konferencję *W kręgu teorii czynności* i przygotowując zbiór pod tymże tytułem pod redakcją Wiesława Łukaszewskiego (1995).

Teraz, w dwa lata po śmierci Profesora, jesteśmy nadal przekonani o dużej inspirującej wartości tej teorii i o możliwościach tak jej rozszerzania i uzupełniania, jak i wykorzystywania do interpretacji innych zjawisk i procesów psychologicznych, którymi ona bezpośrednio się nie zajmowała. To przekonanie sprawiło, że postanowiliśmy dać mu wyraz w odrębnej publikacji. Stąd niniejszy tom; drugi człon jego tytułu (...) *nowe perspektywy* ma wskazywać owe nowe możliwości rozwoju interesującej nas teorii i nowe interpretacje jej treści.

W rok po śmierci Profesora (w marcu 2001 r.) została zorganizowana na Uniwersytecie Warszawskim konferencja pt. *Profesor Tadeusz Tomaszewski – mistrz*

¹ Tu i dalej druga data odnosi się do daty wydania danej pozycji w języku polskim (przyp. red.).

duchowy polskiej psychologii. Niektóre wystąpienia na tej konferencji stały się punktem wyjścia do przygotowania części rozdziałów składających się na niniejszy zbiór. Ponadto redaktorki zbioru zwróciły się do pracujących w Polsce uczniów Profesora z prośbą o udział w tym przedsięwzięciu i prawie wszyscy z chęcią na to przystali. W efekcie tych zabiegów prezentujemy Czytelnikom aktualny stan wiedzy na temat rozwoju samej teorii czynności, jak też jej wpływu na sposób uprawiania różnych dziedzin psychologii przez kontynuatorów myśli Profesora Tomaszewskiego.

Teksty zamieszczone w tej książce zostały podzielone na dwie części. Część I pt. *Czynności i ich mechanizmy regulacyjne* zawiera rozdziały ukazujące owe nowe perspektywy psychologii czynności. W Części II natomiast zatytułowanej *Z archiwum Profesora Tadeusza Tomaszewskiego* prezentowane są dwa dotąd niepublikowane teksty Profesora: jeden to wspomniany już wykład na Uniwersytecie w Louvain z roku 1969 (tłumaczony z francuskiego przez Marię Materską), a drugi to tekst, który Profesor zarejestrował na dyktafonie w roku 1999, włączając się do prowadzonej wówczas na łamach *Przeglądu Filozoficznego* dyskusji na temat pierwszeństwa odkryć naukowych (casus Witwicki–Festinger). Tekst ten został spisany do druku przez Zofię Ratajczak. Zamieszczamy też w tej części wywiad, udzielony przez Profesora redaktorom czasopisma *Edukacja* w 1996 roku. Był to ostatni Jego wywiad. Końcowym tekstem tej części jest wspomnienie profesor Zofii Ratajczak, której Tadeusz Tomaszewski powierzył opiekę nad swym archiwum. Akcentuje ona w tym wspomnieniu szczególne cechy naszego Mistrza – poszukiwanie sensu we wszystkim, co czynił, niezwykłą pogodą ducha i miłość do ludzi – cechy, które sprawiły, że ciągle Go wspominamy i traktujemy jako wzór moralny i naukowy.

Wracając do Części I, przedstawimy pokrótce zawarte w niej treści. Otwiera ją rozdział pt. *Teoria czynności Tadeusza Tomaszewskiego* napisany przez Marię Materską. Autorka przedstawia w nim główne założenia tej teorii i rozwój poglądów jej autora; korzysta tu ze swego doświadczenia dydaktycznego w wykładaniu wstępu do psychologii na Uniwersytecie Warszawskim, w którym to wykładzie poczesne miejsce zajmuje wnikliwa analiza teorii czynności (por. też jej ostatnią książkę *Wstęp do psychologii z elementami historii psychologii*, 2001).

Rozdział Józefa Kozieleckiego *Teoria czynności a psychotransgresjonizm* jest bardzo dobrym przykładem, jak ową teorię można rozwijać. Autor próbuje włączyć do systemu jej twierdzeń pewne tezy rozwijanego przez siebie kierunku psychologicznego, zwanego psychotransgresjonizmem. Wychodzi z założenia, że Tomaszewski z całego zbioru możliwych czynności ludzkich ukierunkowanych na wynik wziął przede wszystkim pod uwagę pewien podzbiór tych czynności, który Kozielecki określa jako czynności ochronne, służące przetrwaniu, o charakterze nawykowym, rutynowym. Jego zdaniem należałoby włączyć do systemu twierdzeń tej teorii także czynności transgresyjne, służące rozwojowi, kiedy to człowiek tworząc nowe jakości przekracza granice swych dotychczasowych możliwości.

Kolejny rozdział, *Od teorii regulacji Tadeusza Tomaszewskiego do regulacyjnej teorii temperamentu*, napisany został przez Jana Strelaua – autora znanej w świecie

cie owej tytułowej regulacyjnej teorii temperamentu (RTT) – który przedstawia zarówno teoretyczne źródła swej teorii (a jednym z nich jest teoria czynności Tomaszewskiego), jak też kilka najnowszych badań prowadzonych w jej ramach.

Adam Frączek w rozdziale *O naturze i formowaniu się psychologicznej regulacji agresji interpersonalnej* zajmuje się mechanizmami czynności agresywnych wychodząc od podstawowych przejawów zachowań agresywnych u małych dzieci. Agresja interpersonalna może pojawiać się jako efekt sytuacyjnego pobudzenia emocjonalnego (agresja reaktywno-emocjonalna), podejmowania i realizacji zadań i ról życiowych (agresja zadaniowo-instrumentalna), immanentnej potrzeby agresji (agresja sadystyczna), realizacji norm i wartości (agresja normatywno-ideowa).

W rozdziale *O motywacyjnych regulatorach altruistycznego pomagania. Na przykładzie osób, które ratowały Żydów w czasie hitlerowskiej okupacji* Janusz Reykowski szuka genezy tego typu motywacji i skupia się na jej szczególnym warunku, jakim jest sposób konstruowania moralnej wspólnoty i jej zakresu. Na tym tle wyróżnia trzy kategorie motywacji altruistycznej: allocentryczną, normocentryczną i aksjologiczną. Nawiązując do referencyjnej koncepcji czynności pomagania, którą sformułował w latach 90.² Tadeusz Tomaszewski, zakłada, że także inne czynniki – jak możliwości realizacji tego typu działań oraz pewne zdolności umysłowe – odgrywają istotną rolę.

Zwrotne informacje o wyniku czynności to tytuł rozdziału Wiesława Łukaszewskiego, który, inspirowany w swoich badaniach teorią czynności, zajął się funkcją zadań, czyli formami prezentacji wyników, jakie mają zostać osiągnięte. W oparciu o pewne założenia teoretyczne ustalił kryteria podziału zadań (wyodrębnił na tej podstawie zadania własne i obce, narzucone, a każdą z tych dwu kategorii podzielił na zadania ze zwrotną informacją o cechach wyniku i zadania bez takiej informacji). Następnie przedstawił wyniki tak własnych, jak i znanych z literatury badań i koncepcji teoretycznych dotyczących wydzielonych kategorii zadań.

Stanisław Mika w rozdziale zatytułowanym *Kilka refleksji na temat potrzeby władzy*, wychodząc od Murrayowskiej listy dwudziestu potrzeb i zawężając ją za Davidem Winterem do trzech podstawowych: władzy, afiliacji i osiągnięć, zajął się przede wszystkim tytułową potrzebą władzy. Przedstawił główne dylematy definicyjne z nią związane, jej relacje do innych potrzeb, jak też reprezentatywne badania z tego zakresu. Ważnym wkładem autora jest – omówiona tu – seria kierowanych przez niego badań, w których szczegółowo analizowano różne aspekty przejawiania się potrzeby władzy w różnych grupach badanych.

Krystyna Skarżyńska i Urszula Jakubowska w rozdziale pt. *Przekonania i zachowania polityczne w świetle teorii czynności* także nawiązują – referując swoje badania nad postawami polityków – do podstawowych motywów aktywności ludzkiej skierowanej na określony cel. Autorki analizują odpowiedzi młodych polityków na pytania ustrukturalizowanego wywiadu. Wyniki wskazują na złożoną grę

² Dalej w całym tekście lata „-dzieste” czy „-dziesiąte” (oznaczone na końcu kropką) będą się zawsze odnosiły do odpowiednich lat XX wieku.

motywacji polskich polityków, a także na ich wyraźne związki z funkcjonowaniem społecznym, z konformizmem, poczuciem społecznego konsensusu oraz tolerancją wobec odmiennych poglądów.

Chcieć czy móc to tytuł rozdziału Janusza Grzelaka. Tytuł ten sugeruje jakby pewną opozycję między motywacją a możliwością realizacji działań, jednakże jego autor zgodnie z twierdzeniami Profesora Tomaszewskiego przyjmuje, że relacja ta jest bardziej złożona i oba jej człony są potrzebne w działaniu. Omawia związek między motywacją a poczuciem kontroli, który wedle potocznego mniemania przybiera formę poglądu, iż jeśli coś można kontrolować, to zarazem chce się to kontrolować. Dane empiryczne nie potwierdzają tego poglądu. Potrzeba kontroli nie stanowi wprawdzie przeciwieństwa poczucia kontroli, ale jest od niego niezależna.

Kolejne dwa rozdziały Części I poświęcone są problematyce języka. Rozdział napisany przez Idę Kurcz i Barbarę Bokus *O języku i aktywności komunikacyjnej człowieka* dotyczy specyfiki czynności werbalnych i czynności komunikacyjnych u ludzi ze szczególnym uwzględnieniem rozwoju tych czynności u dzieci. Analizując opowiadania tworzone (współtworzone) przez dzieci, autorki odwołują się do pojęcia sytuacji w dwojakim znaczeniu – a) sytuacji komunikujących się osób oraz b) sytuacji odniesienia, czyli tych, o których się mówi w dyskursie.

Rozdział Danuty Kądziaławy *Badania nad zaburzeniami językowymi u osób z dysfunkcjami mózgu* zamyka Część I. Autorka przedstawia w nim wpływ teorii czynności Profesora Tomaszewskiego na tworzone przez jego ucznia – Mariusza Maruszewskiego – teoretyczne i metodologiczne podstawy badań neuropsychologicznych nad afazją. Omawia również wybrane przykłady badań nad zaburzeniami językowymi – w znacznie szerszym zakresie niż afazja – realizowanych w różnych ośrodkach akademickich w Polsce.

Na zakończenie naszych uwag wstępnych pragniemy podziękować sponsorom, którzy umożliwili wydanie tej książki. Są nimi: Uniwersytet Śląski, Instytut Psychologii Uniwersytetu Opolskiego, Wydział Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego, Instytut Psychologii Polskiej Akademii Nauk oraz Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej.

Ida Kurcz i Danuta Kądziaława

Literatura cytowana

- Kurcz I., Reykowski J. (1975). (red.), *Studia nad teorią czynności*. Warszawa: PWN.
 Łukaszewski W. (1995). (red.), *W kręgu teorii czynności. Kolokwia Psychologiczne*, t. 5., Warszawa: Instytut Psychologii PAN.
 Materska M. (2001). *Wstęp do psychologii z elementami historii psychologii*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”.
 Miller G.A., Galanter E., Pribram K.H. (1960/1980). *Plany i struktura zachowania* (tłum. A. Grzybowska, A. Szewczyk). Warszawa: PWN.
 Tomaszewski T. (1963). *Wstęp do psychologii*. Warszawa: PWN.

CZĘŚĆ I

CZYNNOŚCI I ICH MECHANIZMY REGULACYJNE



TEORIA CZYNNOŚCI TADEUSZA TOMASZEWSKIEGO¹

MARIA MATERSKA

Tadeusz Tomaszewski – urodzony w roku 1910, absolwent Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie, doktor honoris causa Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie – jest w historii polskiej psychologii postacią wyjątkową. Jego dorobek naukowy i talent organizacyjny – przemnożone przez osiągnięcia jego uczniów – wpłynęły w decydujący sposób na kształt i prestiż polskiej psychologii wśród innych dyscyplin naukowych, a także wyznaczyły jej międzynarodową rangę.

GENEZA I PIERWSZA WERSJA TEORII CZYNNOŚCI

Tadeusz Tomaszewski kształcił się i pracował w początkowym okresie swej kariery w jednym z najbardziej dynamicznych środowisk naukowych w Polsce, zwanym Szkołą Lwowsko-Warszawską. W latach 1938/1939 odbywał staż w Paryżu u Henri Piérona i Henri Wallona. Po zakończeniu wojny przeniósł się do Lublina, gdzie w ciągu pięciu lat pracował na Wydziale Przyrodniczym Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej. Po habilitacji na Uniwersytecie Wrocławskim otrzymał tytuł profesora na UMC-S. Działo się to w pierwszych latach powojennych, które były dla polskiej psychologii okresem odbudowy zaplecza instytucjonalnego oraz materialnego, zniszczonego niemal całkowicie podczas wojny 1939 roku i okupacji niemieckiej. Odbudowie tej towarzyszył wielki entuzjazm i determinacja. Tomaszewski wspomina, że w pierwszych miesiącach swojej pracy w Lublinie mieszkał w budynku uniwersytetu i nocował w sali wykładowej, co nie przeszkadzało mu prowadzić od rana zajęć ze studentami w tejsze sali.

Do 1946 roku – mimo zdziesiątkowania i rozproszenia kadry naukowej – restytuowano przedwojenne uniwersyteckie katedry psychologii w Warszawie, Krakowie, Poznaniu i uruchomiono nowe w powstających uniwersytetach: Wrocławskim, Łódzkim, Lubelskim i Toruńskim. Przyjęta w tym czasie koncepcja rozwijania psychologii nawiązywała do okresu międzywojennego. Psychologowie kształ-

¹ Tekst ten jest polskojęzyczną wersją artykułu zamieszczonego w *European Psychologist*, 1996, vol. 1/1, s. 51–55.

cili się nadal w ramach studiów filozoficznych lub pedagogicznych, a także w instytutach – takich jak np. Instytut Higieny Psychiczej – przygotowujących do praktyki w wąskich specjalnościach bez dyplomu ukończenia wyższych studiów.

W końcu lat 40. polskiej psychologii groził poważny kryzys – przyjęcie radzieckiego modelu uprawiania psychologii, który polegał na podporządkowaniu badań naukowych marksistowskiej filozofii oraz nauce Pawłowa. Działalność z trudem uruchomionych placówek praktycznych uległa także drastycznemu ograniczeniu. W tym, z pozoru nieodpowiednim, momencie Profesor Tadeusz Tomaszewski i dwaj współpracujący z nim profesorowie psychologii – Stefan Baley i Maria Żebrowska – podjęli starania o utworzenie samodzielnych studiów psychologicznych na Uniwersytecie Warszawskim. Starania te zakończyły się sukcesem. W roku 1950 Tadeusz Tomaszewski został kierownikiem Katedry Psychologii Ogólnej Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Warszawskiego. Podobne katedry zaczęły powstawać wkrótce na innych uniwersytetach.

Marksizm i pawłowizm nie stały się w Polsce dominującymi sposobami uprawiania psychologii. Niemala w tym zasługa kadry profesorskiej. Po roku 1956 nastąpiło szerokie otwarcie kraju na kontakty międzynarodowe, w tym naukowe. Istniał też nacisk praktyków wymagających stosowania nowoczesnych narzędzi testowych i metod pracy opierających się na wiarygodnych badaniach. Dzięki temu Polska, a szczególnie Warszawa, stała się od początku lat 60. tradycyjnym miejscem spotkań psychologów z Europy Wschodniej z ich kolegami z Europy Zachodniej i Stanów Zjednoczonych, ośrodkiem, w którym odbywały się, i nadal się odbywają, międzynarodowe konferencje o dużym znaczeniu dla rozwoju nauki nie tylko naszej.

W roku 1963 wraz z opublikowaniem przez Tadeusza Tomaszewskiego jego *Wstępu do psychologii*, a w nim pierwszej wersji teorii czynności, naukowa psychologia polska uzyskała swoją tożsamość, która wyznaczyła kierunek jej dalszego rozwoju.

Podstawą pierwszej wersji teorii czynności (Tomaszewski, 1963) była teoria aktów i treści Franza Brentano (1874/1999) przekształcona przez Kazimierza Twardowskiego (1911) w teorię czynności i wytworów. Powstanie tej pracy Profesora Tomaszewskiego nieznacznie poprzedziła opublikowana w Stanach Zjednoczonych teoria planów George'a Millera, Eugene'a Galanter'a i Karla Pribrama (1960/1980 wyd. pol.) oraz w Belgii teoria zachowania człowieka Josepha Nuttina (1961). Wszystkie te, powstałe niezależnie od siebie, koncepcje połączyło przekonanie, że aktywność człowieka ma charakter czynności, tzn. zachowań zorganizowanych i ukierunkowanych na określone wyniki. Czynnościami steruje proces przetwarzania informacji, mniej lub bardziej zaawansowany w zależności od poziomu organizacji tych czynności. Tworzą one u człowieka hierarchiczne systemy określane przez przyjęte cele, dzięki czemu może on być traktowany jako układ zdolny do samostereowania. W wyniku takiej interpretacji zachowania człowieka zarysowała się możliwość sformalizowania i ujednoczenia opisów różnych funkcji i procesów psychicznych, zredukowania liczby wyjaśniających je teorii i zintegrowania badań.

W roku 1968 ukazała się *Próba zdefiniowania terminu „czynność”* autorstwa profesora Mieczysława Kreutza. Jest to finezyjna analiza logiczna znaczenia wszystkich pojęć, którymi posłużył się Tomaszewski w pierwszej wersji swojej teorii w celu określenia czynności i jej cech. Kreutz, którego asystentem był Tomaszewski jeszcze we Lwowie, zarzuca tym pojęciom wieloznaczność i nieostrość oraz próbuje nadać im właściwy, jego zdaniem, sens prowadzący do sformułowania twierdzeń całkiem odmiennych od tez Tomaszewskiego (Kreutz, 1968). Polemika ta zawierała wiele nieporozumień wynikających z odmienności paradygmatów badawczych, jakie reprezentowali obaj profesorowie. Część zarzutów, dotyczących np. niejasności pojęcia wyniku i jego niedookreślonej relacji do pojęcia celu, nie dawała się jednak łatwo odeprzeć. Przekonałam się o tym starając się odpowiedzieć na tę krytykę w kilka lat później (Materska, 1972b), niestety już po śmierci Kreutza. Było to po ukończeniu mojej pracy doktorskiej, jednej z niewielu prac empirycznych, w których bezpośrednio zastosowano teorię czynności w jej pierwotnej wersji (Materska, 1972a). W trakcie przeprowadzania badań natknęłam się na szereg problemów, które wynikały nie tyle z niedoskonałości aparatu pojęciowego, ile z trudności w operacjonalizowaniu zmiennych. Jednym z największych kłopotów było określenie jednostek zachowania i ich następstwa w trakcie wykonywania realnych czynności, trochę bardziej skomplikowanych niż „wbijanie gwoździa w deskę” w popularnym przykładzie jednostki T-O-T-E zaproponowanej przez Millera i in. w cytowanej już pracy z 1960 roku. Innym problemem było obiektywne określenie funkcji poszczególnych elementów czynności (przygotowawcze, korekcyjne, właściwe), a także rozróżnienie poszczególnych typów błędów. Pierwsza wersja teorii czynności (nie tylko Tomaszewskiego) była niewątpliwie niedopracowana.

Dużo prostsze okazało się wykorzystanie aparatu pojęciowego tej teorii do opisywania i wyjaśniania różnych zachowań ludzkich. Próby takich zabiegów interpretacyjnych przedstawiają wydane w 1975 roku pod redakcją Idy Kurcz i Janusza Reykowskiego *Studia nad teorią czynności ludzkich*. Zawierają one analizę czynności decyzyjnych dokonaną przez Józefa Kozielskiego, czynności agresywnych przeprowadzoną przez Adama Frączka, czynności językowych opracowaną przez Idę Kurcz, a także czynności komunikowania się dokonaną przez Marię Materską. W tomie tym znalazło się też parę przykładów szczegółowych zastosowań tej teorii. Xymena Gliszczyńska przedstawiła wynikający z niej model motywacji do pracy, zaś Zbigniew Pietrasiński model kształcenia umysłu. Jan Strelau dołączył rozważania nad temperamentem jako jednym z mechanizmów regulacyjnych czynności, które wkrótce stały się podstawą serii badań eksperymentalnych prowadzonych przez niego i jego współpracowników (zob. Strelau, 1983). W tomie Kurcz i Reykowskiego (1975) pojawiają się też rozważania Stanisława Miki poświęcone regulacyjnej funkcji zadań i Janusza Reykowskiego poświęcone szczególnego rodzaju zadaniom, jakimi są zadania pozaosobiste. Pojęcie zadania pochodzi już z drugiej wersji teorii czynności, którą opublikował Profesor Tomaszewski w zredagowanym przez siebie podręczniku psychologii (1975).

Założenia do tej wersji przedstawione zostały znacznie wcześniej w referacie wygłoszonym w Louvain w roku 1969, którego przekład jest po raz pierwszy publikowany w niniejszym tomie.

DRUGA WERSJA TEORII CZYNNOCI I TEORIE POCHODNE

Nowa wersja teorii czynności opiera się na rozróżnieniu dwóch typów zachowania: reaktywnego i celowego. Zachowanie reaktywne opisuje tradycyjnie formuła S-R (*stimulus-response*), zaś zachowanie celowe Tolmanowska formuła S-O-R, gdzie O oznacza stan organizmu w momencie zadziałania bodźca. Ta ostatnia nie wydaje się jednak wystarczająca, albowiem bodźce są przez organizm nie tylko filtrowane, lecz przetwarzane i integrowane. Poza tym w momencie odbioru bodźców organizm już znajduje się w określonym stanie, zatem O należałoby zapisać przed S-R: O(S-R). Następnym krokiem w tym rozumowaniu jest zdefiniowanie stanu organizmu, który decyduje o tym, że zachowanie nabiera charakteru celowego. W tym miejscu użyteczne okazuje się wprowadzenie pojęcia zadania, którego wykonanie pozwala podmiotowi osiągnąć pewien cel (Tomaszewski, 1969).

Mechanizm regulacyjny, jakim jest zadanie, opiera się na ocenie rozbieżności pomiędzy stanem rzeczywistości zastanym a stanem pożądanym z punktu widzenia potrzeb działającego podmiotu. Rzeczywistość rozumiana jest dość szeroko w sposób obejmujący przedmioty, ludzi, a także sam podmiot działania (np. ucząc się człowiek stawia przed sobą zadanie przekształcenia samego siebie). Zadanie określa sposób reagowania na bodźce, podporządkowując sobie łańcuchy S-R, które się nań składają. Ostateczna formuła wygląda więc następująco: Z(S-R)W, gdzie Z oznacza zadanie, czyli cel w jego wyjściowym sformułowaniu, S-R – ciąg odpowiedzi na sytuację bodźcową, zaś W – wynik, który może różnić się od założonego celu. Według tej formuły czynność jest zachowaniem celowym, którego punktem wyjścia jest określona sytuacja (stan rzeczy) i które zmierza do osiągnięcia innej określonej sytuacji.

W schemacie Z(S-R)W zachowania reaktywne i celowe przenikają się nawzajem. Na przykład w pracy robotnika przy maszynie, wykonującego zadanie wyprodukowania pewnego detalu, jest wiele elementów nawykowych, takich jak chwytywanie narzędzi, mocowanie surowca itp., są także elementy odruchów, takich jak cofanie ręki przed rozgrzanym narzędziem lub przymykanie powiek na widok oślepiającego światła. Wszystkie one podporządkowane są jednak jednemu celowi, którym jest przekształcenie surowca w produkt o określonych parametrach.

W zmieniających się warunkach, w których człowiek wykonuje swoje zadania, charakter zachowania ciągle się zmienia. Reaktywne zachowanie, takie jak ruchy nóg podczas wspinaczki wysokogórskiej, nabiera cech starannie planowanej czynności. I odwrotnie – skomplikowana czynność prowadzenia samochodu w wykonaniu wprawnego kierowcy zostaje zredukowana do obserwacji sytuacji na drodze, pozwalając na równoczesne pogrążenie się w interesującej rozmowie.

Ta zdolność płynnego przechodzenia od jednego poziomu regulacji do drugiego ulega czasem zaburzeniu, np. przy uszkodzeniach płatów czołowych mózgu. Całe zachowanie pacjenta fiksuje się wtedy na jednym (reaktywnym) poziomie i nie jest on w stanie wykonać prostego zadania, takiego jak naciśnięcie przycisku dwa razy na jeden bodziec i jeden raz na dwa bodźce. Naciska przycisk odpowiednio do cech bodźców, nie potrafi także zatrzymać ruchu pocierania zapałki o pudełko, mimo że jest ona już zapalona, albo otwiera każde dostrzeżone drzwi. Zachowanie to podporządkowane jest bodźcom aktualnym lub tym, które działały w przeszłości. Cechą zachowania celowego, czyli czynności, jest regulacja przez antycypację celu, czyli przez wyobrażenie bodźców, które dopiero się pojawiają. To właśnie te bodźce kontrolują przebieg czynności i organizują składające się na nią elementy reaktywnego zachowania (Tomaszewski, 1975).

Tak zarysowana teoria czynności stała się nieco mniej uniwersalna i bardziej kontrowersyjna, choćby ze względu na przywołanie problemu świadomości uczestniczącej w permanentnym kontrolowaniu celowego zachowania; można jednak wychodząc od niej tworzyć nie tylko nowe interpretacje, lecz spójne teorie pochodne. Przykładami takich teorii są skonstruowana przez Reykowskiego wspomniana wyżej teoria zadań pozaosobistych, służąca za punkt wyjścia do badań nad zachowaniami prospołecznymi, jak też opracowana przez tegoż autora teoria osobowości jako centralnego systemu regulacji i integracji czynności (Reykowski, 1975) oraz wiele innych.

Uprawiane w ramach teorii Tomaszewskiego podstawowe badania z dziedziny psychologii zaczęły wzbudzać rosnące zainteresowanie nie tylko w Polsce. Wyrazem tego zainteresowania jest wydanie w Niemczech zbioru publikacji Tomaszewskiego (1978) oraz tomu prac Tomaszewskiego i jego uczniów, które uznano za reprezentatywne dla polskiej psychologii początku lat 80. Tom ten poświęcony jest w całości psychologii czynności (Tomaszewski, 1981).

TEORIA CZYNNOŚCI – I CO DALEJ?

Przyglądając się dalszym losom teorii czynności warto zwrócić uwagę na sformułowany w książce Millera i in. (1960/1980) postulat opracowania ogólnej teorii wiedzy jako warunku dalszego rozwoju podejścia do zachowania, które autorzy nazwali przekornie subiektywnym behawioryzmem. W latach 70. i 80. powstały liczne teorie reprezentacji poznawczej, w których czynności ludzkie zajęły poczesne miejsce. Okazało się, że bez nich nie są zrozumiałe najprostsze pojęcia (Collins, Loftus, 1975), nie mówiąc o najprostszych zdaniach (Lindsay, Norman, 1972/1984). Do łask wróciła zapoczątkowana przez Frederica Bartletta teoria schematów poznawczych, z której za pośrednictwem koncepcji ram Marvinna Minsky'ego wygenerowano skrypty i wzbogaconą interpretację planu (Schank, Abelson, 1977). Wokół tych propozycji powstało szereg pytań dotyczących form reprezentacji, jej syntaktyki, semantyki, powiązań z pamięcią, językiem i wiele

Z. 434336

innych. Problematyka ta, która wkrótce zaczęła żyć własnym życiem, wchłonęła teorię, z jakiej się wywodziła. Tomaszewski również przejściowo interesował się teorią wiedzy, publikacje z tego zakresu nie znalazły się jednak w głównym nurcie jego twórczości (Tomaszewski, 1970, 1976).

Poza tym nurtem są także prace większości jego uczniów. Nie dążą już oni do integracji, choć nie zapomnieli, z jakiej szkoły się wywodzą. Tendencja ta zdaje się charakteryzować rozwój naukowy nie tylko dawnych członków ekipy Tomaszewskiego, stojących obecnie na czele samodzielnych katedr i instytutów, ale rozwój całej psychologii, która w ostatnich latach odchodzi od koncepcji globalnych. Poszczególne obszary badań tworzą własne paradygmaty. Nie oznacza to bynajmniej dezintegracji, lecz naturalny podział problematyki i przekształcanie się psychologii w zespół nauk psychologicznych, z których każda posługuje się specjalistycznym językiem i własnymi metodami.

Teoria czynności była pewnym etapem w rozwoju myślenia o człowieku i jego psychice – bardzo inspirującym i szczególnie cennym dla polskich psychologów, którym ułatwiła wejście do światowej nauki. Jesteśmy wdzięczni naszemu Mistrzowi Profesorowi Tomaszewskiemu, że możemy ciągle pozostawać w jej kręgu. Pod tym właśnie hasłem – *W kręgu teorii czynności* – odbyła się w październiku 1995 roku konferencja zorganizowana przez Komitet Nauk Psychologicznych Polskiej Akademii Nauk w związku z 85. rocznicą urodzin Tadeusza Tomaszewskiego, a także wydany został specjalny numer *Kolokwiów Psychologicznych*.

W przedmowie do tego numeru, składając hołd swojemu Mistrzowi, uczniowie Profesora napisali: „Niemąła grupa psychologów w Polsce poczytuje sobie za zaszczyt i za powód do największej dumy, że Profesor Tadeusz Tomaszewski zechciał uczynić nas swoimi uczniami. I zostaliśmy nimi na zawsze [...] wszyscy – w tajemniczy sposób – doszliśmy do przekonania, że atomistyczne podejście do ludzkiego zachowania nie niesie takich korzyści, jak podejście holistyczne [...] Uczyliśmy się, że naprawdę płodne są problemy psychologiczne, które stanowią ważny składnik życia społecznego. Uczyliśmy się, że prawie wszystko jest po coś i że warto dowiedzieć się po co. Wszyscy uczyliśmy się szacunku dla cudzych poglądów [...] Uczyliśmy się jeszcze wiele i wiele. Mówić bez lęku wszystko i z pokorą unikać rzeczy nieprzemyślanych. Uczyliśmy się, że uczenie się od swoich uczniów nie przynosi ujmy nauczycielowi. Nigdy nie uznaliśmy, że nauczyliśmy się już wszystkiego od Profesora. Przez lata, aż do dziś, chylimy czoła przed mądrością naszego Mistrza” (Łukaszewski, 1995, s. 5).

Bibliografia

- Brentano F. (1874). *Psychologie vom empirischen Standpunkte*. Leipzig: Felix Meiner; (wyd. pol. 1999). *Psychologia z empirycznego punktu widzenia* (tłum. W. Galewicz). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Collins A.M., Loftus E.F. (1975). A spreading-activation theory of semantic processing. *Psychological Review*, 82, 407-428.
- Kreutz M. (1968). Próba zdefiniowania terminu „czynność”. *Przegląd Psychologiczny*, 16, 26-74.
- Kurcz I., Reykowski J. (1975). (red.), *Studia nad teorią czynności ludzkich*. Warszawa: PWN.
- Lindsay P.H., Norman D.A. (1972). *Human information processing*. New York: Academic Press; (wyd. pol. 1984). *Procesy przetwarzania informacji u człowieka* (tłum. A. Kowaliszyn). Warszawa: PWN.
- Łukaszewski W. (1995). (red.), *W kręgu teorii czynności. Kolokwia Psychologiczne*, t. 5, 5-6, Warszawa: Instytut Psychologii PAN.
- Materska M. (1972a). *Treść przygotowania teoretycznego a struktura czynności praktycznych*. Wrocław: Ossolineum.
- Materska M. (1972b). W sprawie pojęcia czynności – głos trzeci. *Przegląd Psychologiczny*, XV, 4, 49-54.
- Miller G.A., Galanter E., Pribram K.H. (1960). *Plans and the structure of behavior*. New York: Holt, Rinehart and Winston; (wyd. pol. 1980). *Plany i struktura zachowania* (tłum. A. Grzybowska, A. Szewczyk). Warszawa: PWN.
- Nuttin J. (1961). *Tâche, réussite et échec; théorie de la conduite humaine*. Louvain: Publications Universitaires de Louvain.
- Reykowski J. (1975). Osobowość jako centralny system regulacji i integracji czynności, w: T. Tomaszewski (red.), *Psychologia* (s. 762-825). Warszawa: PWN.
- Schank R.C., Abelson R.P. (1977). *Scripts, plans, goals, and understanding*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Strelau J. (1983). *Temperament, personality, reactivity*. London: Academic Press.
- Tomaszewski T. (1963). *Wstęp do psychologii*. Warszawa: PWN.
- Tomaszewski T. (1969). *La structure du comportement*. Louvain (niepublikowany referat). Polska wersja pt. *Struktura zachowania* (tłum. M. Materska) w niniejszym zbiorze.
- Tomaszewski T. (1970). Elementy przyszłej teorii wiadomości, w: T. Tomaszewski (red.), *Z pogranicza psychologii i pedagogiki* (s. 61-73). Warszawa: PZWS.
- Tomaszewski T. (1975). Podstawowe formy organizacji i regulacji zachowania, w: T. Tomaszewski (red.), *Psychologia* (s. 491-533). Warszawa: PWN.
- Tomaszewski T. (1976). Wiedza jako system reproduktywno-generatywny. *Psychologia Wychowawcza*, 19, 145-159.
- Tomaszewski T. (1978). *Tätigkeit und Bewusstsein*. Wenheim-Basel: Baltz Verlag.
- Tomaszewski T. (1981). (red.), *Zur Psychologie der Tätigkeit*. Berlin: VEB.
- Twardowski K. (1911). *O czynnościach i wytworach*. Kraków: Gubrynowicz i Syn.

TEORIA CZYNNOŚCI A PSYCHOTRANSGRESJONIZM

JÓZEF KOZIELECKI

PRÓBA ASYMLACJI

Wybitny psycholog i filozof, Mieczysław Kreutz, napisał – z pewnym niepokojem – że prawa i teorie psychologiczne rzadko są potwierdzane, rozwijane lub obalane przez następne pokolenia uczonych. Najczęściej bywają zapominane. Liczne przykłady dokumentują ten pogląd. Wiele koncepcji Wilhelma Wundta, Otto Ranka czy Władysława Witwickiego spotkał ten los. Występuje również zjawisko przeciwstawne. Dociekliwi badacze – podobnie jak archeologowie – ponownie odkrywają prawa i teorie, skazane na niepamięć. Tak stało się z osiągnięciami Karla Bühlera, Lwa S. Wygotskiego czy Kazimierza Twardowskiego.

Prawo zapominania nie dotyczy **teorii czynności** Tadeusza Tomaszewskiego, najwybitniejszego psychologa polskiego drugiej połowy XX wieku. Teoria ta, skonstruowana przeszło czterdzieści lat temu, ciągle jest rozwijana, ciągle inspirowane młode pokolenie do generowania nowych hipotez, ciągle bywa przedmiotem wykładów uniwersyteckich (Tomaszewski, 1963, 1975, 1984).

Zgodnie z tą teorią psychologia jest nauką o wyższych czynnościach człowieka i zwierząt. **Czynności** te – finezyjnie zdefiniowane – są ukierunkowane na osiągnięcie **wyniku**, takiego jak zmiana otoczenia, kształcenie młodzieży czy zapewnienie bezpieczeństwa osobistego. Najbardziej rozwinięty i najlepiej uzasadniony jest system twierdzeń poświęcony **mechanizmom regulacyjnym czynności**. Tomaszewski podkreśla, że czynności te są uruchamiane, ukierunkowane i finalizowane przez różnorodne czynniki zewnętrzne i wewnętrzne. Duże znaczenie przypisuje regulacyjnej roli potrzeb biologicznych, poznawczych i społecznych. Niezaspokojenie ich wywołuje stan napięcia motywacyjnego i pobudza aktywność podmiotu. Po osiągnięciu wyniku, który jest nośnikiem wartości materialnych lub poznawczych, określona potrzeba zostaje zaspokojona. Dzięki temu człowiek osiąga **stan homeostazy**. Liczne prace Tomaszewskiego zawierają szczegółowy opis wielu mechanizmów regulacyjnych (por. Tomaszewski, 1963).

Teoria czynności należy do najbardziej ogólnych systemów teoretycznych psychologii. Jest konstrukcją oryginalną i unikatową. Nie można jej zaliczyć do

**Rozdział 2. Psychologia czynności a
psychotransgresjonizm – Józef Koziński
(materiał niedostępny ze względu na brak
zgody Autora)**

OD TEORII REGULACJI TADEUSZA TOMASZEWSKIEGO DO REGULACYJNEJ TEORII TEMPERAMENTU¹

JAN STRELAU

*Problemem zasadniczym, który nas naprawdę
obchodzi, jest życie ludzkie i pytanie, od czego
zależy jego bieg i jak można nim kierować,
aby je uczynić lepszym.*

Tadeusz Tomaszewski, 1963

Sformułowana w latach 1960. teoria czynności Tadeusza Tomaszewskiego (1963, 1966), która traktowała czynności jako podstawowe procesy regulacji stosunków człowieka ze światem fizycznym i społecznym, a także rozwinięta później teoria sytuacji (Tomaszewski, 1975a), która stosunek człowieka ze światem ujmowała w kategoriach dynamicznych, podkreślając, iż człowiek „jako podmiot sytuacji sam jest również jednym z elementów swojej sytuacji” (s. 20), stanowiły punkt wyjścia dla bardziej szczegółowych teorii psychologicznych, a także dla wielu badań empirycznych (zob. np. Łukaszewski, 1973; Materska, 1972; Ratajczak, 1988; Reykowski, 1992). Regulacyjna teoria temperamentu (RTT) stanowi jeden z licznych przykładów koncepcji i kierunków badań, na które istotny wpływ miały sposób myślenia i „filozofia” uprawiania psychologii zawarte w ogólnych zasadach teorii Tomaszewskiego.

W swoich pracach, w których prezentuję regulacyjną teorię temperamentu (zob. np. Strelau, 1985a, 1995, 2001a), wielokrotnie powtarzałem, że u podstaw tej teorii leżą trzy główne źródła, a mianowicie: (1) Typologia układu nerwowego w ujęciu Iwana P. Pawłowa (1923/1952), która podkreśla, że na temperament składają się podstawowe cechy układu nerwowego i że cechy te – w tym szczególnie siła procesu pobudzenia – odgrywają istotną rolę w procesie przystosowania jednostki do środowiska. (2) Teorie aktywacji, szczególnie w ujęciu Elisabeth Duffy (1957), Donalda Hebba (1955) i Jeffreya Graya (1964), które stanowią punkt wyjścia do zrozumienia fizjologicznych mechanizmów leżących u podstaw energetycznych i czasowych charakterystyk zachowania i które – jak to podkreśla An-

¹ Przygotowanie pracy do druku było częściowo finansowane z grantu zamówionego przez Komitet Badań Naukowych pt. *Człowiek w obliczu kataklizmu* (PBZ-KBN 001/H01).

drzej Eliasz (1981) – pozwalają zrozumieć, na czym polega standard regulacji stymulacji z uwzględnieniem specyfiki cech temperamentu. (3) Teoria czynności Tomaszewskiego ze szczególnym uwzględnieniem pojęcia regulacji.

Pojęcie regulacji było dla Tomaszewskiego inspiracją do opracowania szerszej „teorii regulacyjnej”, która integruje koncepcje regulacji oparte – używając jego terminologii – na „śladach” i „wzorcach”. W obu przypadkach istotną rolę odgrywają czynności, tj. „[...] dające się wyróżnić u człowieka zachowania się celowe, których punktem wyjścia jest określona sytuacja i które zmierzają do osiągnięcia określonej innej sytuacji” (Tomaszewski, 1975b, s. 504). Różnica między nimi polega na tym, że w przypadku regulacji opartej na „śladach” odwołujemy się do wrodzonych struktur i schematów zachowań oraz do wcześniej doznanych doświadczeń (wynikających głównie z uczenia się), które zapewniają stabilność zachowania. Ten aspekt regulacji jest mniej akcentowany w teorii czynności, choć jest on kluczowy dla RTT. Koncepcje zaś odwołujące się do „wzorców” podkreślają rolę wewnętrznej reprezentacji rzeczywistości w regulacji stosunku człowieka ze światem fizycznym i społecznym. Ten mechanizm umożliwia właściwy kierunek wykonywanych czynności i kontrolę nad nimi, przy czym „[...] ukierunkowany przebieg czynności człowieka polega na nieustannym porównywaniu rzeczywistego stanu rzeczy z określonym wzorcem” (Tomaszewski, 1984, s. 15). Jak wynika z teorii Tomaszewskiego, regulacja oparta na „wzorcach”, przybierających z reguły postać zadania lub problemu, jest podstawową funkcją czynności. Nie sposób jednak jej w pełni zrozumieć bez odwołania się do regulacji zachodzącej na niższym poziomie, który występuje także w świecie zwierząt.

Dla opisanego ukierunkowanego przebiegu aktywności człowieka Tomaszewski (1984) wprowadził pozornie prosty wzór:

[1] Z – W,

gdzie: Z = zadanie wyznaczające kierunek działalności człowieka, a W = zamierzony wynik.

Jednakże zadanie jest nie tylko podporządkowane zewnętrznym czynnikom czy wymogom otoczenia, lecz także zależy od wewnętrznych czynników regulacyjnych zachowania, rozumianych jako bardziej lub mniej statyczne struktury, które w tradycyjnej psychologii oznaczone są symbolem „O”. Struktury te – to między innymi obecne od wczesnego dzieciństwa cechy temperamentu i rozwijający się u człowieka na ich podstawie bogaty repertuar cech osobowości oraz inne konstrukty mające w istocie status zmiennych pośredniczących. Dlatego też dla zrozumienia relacji Z – W nabiera znaczenia tradycyjny wzór:

[2] S – O – R,

gdzie S = bodziec, O = zmienna pośrednicząca, R = reakcja, przy czym wszystkie zmienne podporządkowane są – jak stwierdza Tomaszewski (1984) – schematowi: Z – W.

Stąd rację bytu ma poniższy wzór, który podkreśla, że pośrednicząca funkcja struktur wewnętrznych – działające bodźce i wykonywane reakcje (zachowania) – realizowana jest w kontekście zadania i wyniku, do osiągnięcia którego dąży jednostka.

[3] Z/S – O – R/W,

gdzie oznaczenie symboli, tak jak we wzorach [1] i [2].

Tak rozumiana teoria Tomaszewskiego – w której obok zadania i wyniku, do jakiego dąży jednostka, istotną rolę regulacyjną pełnią zmienne O, nazwane przez niego zmiennymi pośredniczącymi – uzasadnia, dlaczego rozwijana przeze mnie i moich współpracowników teoria temperamentu pozwala na określenie jej jako teorii regulacyjnej ze wskazaniem, na czym polega istota tej regulacji.

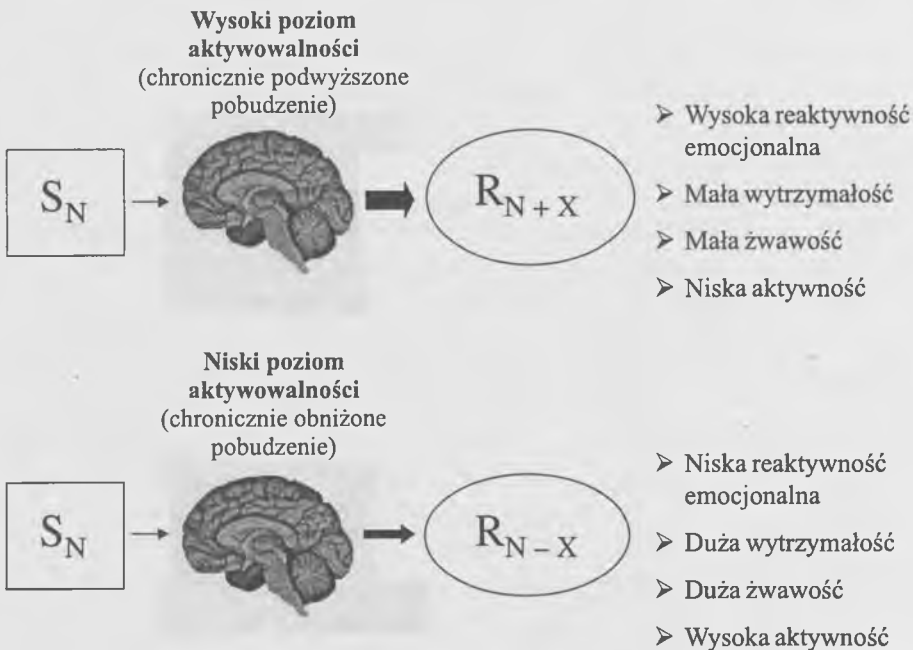
Z okazji 85-lecia urodzin Profesora Tomaszewskiego opublikowałem w poświęconym jemu zbiorze pod redakcją Wiesława Łukaszewskiego artykuł pt. *Regulacyjna teoria temperamentu: z perspektywy 20 lat badań* (Strelau, 1995). Przedstawiłem w nim główne tezy tej teorii, toteż czuję się zwolniony z ponownej jej prezentacji. Skoncentruję się tylko na wybranych aspektach teoretycznych oraz na niektórych wynikach badań ilustrujących funkcję regulacyjną cech temperamentu.

Funkcje regulacyjne cech temperamentu wyrażone są w dwu spośród 10 postulatów, na których opiera się RTT (Strelau, 2001a). Są to postulaty 9. i 10., przy czym pierwszy z nich, choć z punktu widzenia koncepcji regulacji najważniejszy, we wspomnianym artykule nie został uwzględniony. Mówi on o tym, że: „Temperament pełni funkcję regulacyjną, która polega na modyfikacji (moderowaniu) wartości stymulacyjnej (energetycznej) i temporalnej sytuacji i zachowań, odpowiednio do posiadanych cech temperamentalnych” (Strelau, 2001a, s. 184). Postulat ten nadaje cechom temperamentu status zmiennej pośredniczącej „O”, o której pisał Tomaszewski odwołując się do takich pojęć, jak „stan aktywności”, „wrażliwość”, „stan napięcia”, „aktywizacja”, „hamowanie”. Pojęcia te reprezentowane w ramach teorii energetycznych są także obecne w regulacyjnej teorii temperamentu.

Postulat 10. (w artykule z 1995 roku występujący jako 9.) mówi o tym, że rola temperamentu w regulacji stosunków człowieka ze światem ujawnia się w sposób najbardziej jaskrawy wtedy, kiedy człowiek znajduje się w sytuacji ekstremalnej, często określanej jako stresowa, lub kiedy wykonuje zadania wymagające nadmiernej mobilizacji organizmu. Wiele badań prowadzonych przeze mnie i moich współpracowników począwszy od lat 1970. dostarczyło danych przemawiających na korzyść tego postulatu (zob. Elias, 1981; Klonowicz, 1992; Strelau, 1985a, 1985b, 2001a).

Jak wynika z definicji temperamentu przyjętej w ramach RTT (zob. Strelau, 1985a, 2001a), cechy należące do tej sfery funkcjonowania człowieka (a także zwierząt) odnoszą się do formalnych aspektów zachowań i reakcji psychicznych,

które najogólniej sprowadzić można do charakterystyk energetycznych i czasowych. Pełnią one odmienne funkcje adaptacyjne, jednak nie są – podobnie jak wzrost i waga ciała – ortogonalne w stosunku do siebie. U podłoża różnic indywidualnych w szybkości reakcji czy jej tempa, a także w wielkości czy intensywności zachowań leżą zbliżone struktury fizjologiczne odpowiedzialne za regulację poziomu aktywacji. RTT przyjmuje, że jednostki różnią się progami wrażliwości (reaktywności) tych struktur, co tłumaczy, dlaczego występują różnice indywidualne w chronicznie utrzymującym się poziomie pobudzenia (aktywacji). Tendencję do chronicznie podwyższonego lub obniżonego poziomu aktywacji – która jest zapewne wypadkową działania wielu mechanizmów odpowiedzialnych za poziom pobudzenia organizmu i ma status cechy (zob. Strelau, 2001b) – nazwano, za Grayem (1964), aktywowalnością (*arousability*). Typowy dla jednostki poziom aktywowalności i uwarunkowane tym mechanizmem fizjologicznym cechy temperamentu są głównym moderatorem wartości stymulacyjnej i temporalnej sytuacji (bodźców), a także zachowań i reakcji. Ilustruje to w sposób najbardziej ogólny Rysunek 1.



Rysunek 1. Typowy dla jednostki poziom aktywowalności jako moderator wartości stymulacyjnej i temporalnej sytuacji (bodźców) oraz zachowań i reakcji. S_N = bodziec o wartości constant (N); R = reakcja (zachowanie) o zwiększonym ($N + X$) i zmniejszonym ($N - X$) efekcie w stosunku do wartości fizycznej bodźca.

Podwyższony poziom aktywowalności powoduje, że fizycznie taki sam bodziec wywołuje większe pobudzenie fizjologiczne, a co za tym idzie większy efekt reakcji (silniejszą, większą, szybszą) aniżeli fizycznie ten sam bodziec odbierany przez osobę charakteryzującą się obniżonym poziomem aktywowalności.

Podwyższony poziom aktywowalności sprzyja także kształtowaniu m.in. takich cech temperamentu, jak wysoka reaktywność emocjonalna, mała wytrzymałość i żwawość oraz niska aktywność, traktowanych w RTT jako główny regulator wartości stymulacyjnej sytuacji i zachowań odpowiednio do posiadanego poziomu aktywowalności. Z kolei obniżony poziom aktywowalności toruje drogę dla formowania się takich cech temperamentu, jak niska reaktywność emocjonalna, duża wytrzymałość i żwawość oraz wysoka aktywność. Te cechy temperamentu, pierwotnie ukształtowane na podstawie typowego dla jednostki poziomu aktywacji, mają status zmiennych pośredniczących i stąd same w sobie przejmują funkcję regulacyjną. W badaniach prowadzonych w ramach RTT wykazaliśmy wielokrotnie, że funkcja regulacyjna cech temperamentu przybierać może następujące formy:

- Jednostka reguluje poprzez odpowiedni styl działania wartość stymulacyjną i temporalną własnych działań i sytuacji odpowiednio do posiadanych cech temperamentu (zob. m.in. Friedensberg, 1985; Nosarzewski, 1996; Strelau, 1985a).
- Jeżeli istnieje możliwość wyboru, jednostki wybierają sytuacje i czynności zgodne z ich cechami temperamentu (zob. Matczak, 2001; Oleszkiewicz, 1982; Strelau, 1985a).
 - ✓ Jednostki wrażliwe emocjonalnie, mało aktywne i niewytrzymałe preferują sytuacje i zachowania o małej wartości stymulacyjnej.
 - ✓ Jednostki odporne emocjonalnie, aktywne i wytrzymałe wybierają sytuacje i zachowania o dużej wartości stymulacyjnej.
- W warunkach niezgodnych z posiadanymi cechami temperamentu spada efektywność działania lub dochodzi do zaburzeń w zachowaniu (zob. Elias, 1974, 1981; Klonowicz, 1984, 1992; Strelau, 1985a, 1985b, 2001a; Zawadzki, Strelau, 1997).
 - ✓ U osób unikających stymulacji (wysoko reaktywnych, niewytrzymałych, niezwywych, mało aktywnych) efektywność działania spada i/lub dochodzi do zaburzeń w zachowaniu pod wpływem silnej stymulacji (np. duży hałas, zagrożenie, presja czasowa).
 - ✓ U osób poszukujących stymulacji (nisko reaktywnych, wytrzymałych, żwawych, aktywnych) efektywność działania spada i/lub dochodzi do zaburzeń w zachowaniu pod wpływem słabej stymulacji (nuda, brak bodźców fizycznych lub społecznych).

Aby wyjść poza ogólne prawidłowości ustalone w ciągu kilkudziesięciu lat studiów prowadzonych w ramach RTT, nawiążę do badań ilustrujących różne aspekty regulacyjnej roli temperamentu w funkcjonowaniu jednostki w sytuacjach, które określić można jako stresujące. W nich to bowiem w sposób najbardziej jaskrawy uwidacznia się funkcjonalne znaczenie cech temperamentu, co podkre-

śla w RTT postulat 10. Cechą wspólną wybranych tu przykładów z badań jest to, że dokonano w nich pomiaru cech temperamentu posługując się inwentarzem, którego skale w pełni korespondują ze strukturą temperamentu postulowaną przez RTT w jej zmodyfikowanej postaci (Strelau, 1995; Zawadzki, Strelau, 1997). Ich opis przedstawia Tabela 1.

Tabela 1. Struktura temperamentu w ujęciu RTT oraz korespondujące z nią skale kwestionariusza FCZ-KT

| Cecha (skala) temperamentu | Opis |
|-------------------------------------|---|
| Żwawość (ŻW) | Tendencja do szybkiego reagowania, do utrzymywania wysokiego tempa aktywności i do łatwej zmiany jednego zachowania (reakcji) w inne, odpowiednio do zmian w otoczeniu. |
| Perseweracja (PE) | Tendencja do kontynuowania i powtarzania zachowania (reakcji emocjonalnych) po zaprzestaniu działania bodźca (sytuacji), który to zachowanie wywołał. |
| Wrażliwość sensoryczna (WS) | Zdolność różnicowania i reagowania na bodźce zmysłowe o małej wartości stymulacyjnej. |
| Reaktywność emocjonalna (RE) | Tendencja do intensywnego reagowania na bodźce wywołujące emocje, wyrażająca się w dużej wrażliwości i niskiej odporności emocjonalnej. |
| Wytrzymałość (WT) | Zdolność do adekwatnego reagowania w sytuacjach wymagających długotrwałej lub wysoko stymulującej aktywności i/lub w sytuacjach silnej stymulacji zewnętrznej. |
| Aktywność (AK) | Tendencja do podejmowania zachowań o dużej wartości stymulacyjnej lub do zachowań dostarczających silnej stymulacji zewnętrznej. |

Badania prowadzone w ramach RTT pokazują, że cechy temperamentu pełnią rolę moderatora w relacji: stres – zdrowie psychiczne. Aby zilustrować tę prawidłowość, odwołam się do dwóch całkiem odmiennych badań.

U podstaw jednego z nich leżała hipoteza mówiąca o tym, że skłonność do zaburzeń w zachowaniu jest funkcją temperamentu i środowiska, przy czym temperament modyfikuje wrażliwość na środowisko. Do pomiaru stresorów zastosowano Kwestionariusz Zmian Życiowych (KZZ) Rahe'a (Sobolewski, Strelau, Zawadzki, 1999). Pozwala on na pomiar dwóch wskaźników – indywidualnego i normatywnego – zmian życiowych (stresorów) ocenianych ze względu na ich znaczenie i trudność, jaką wywołała konieczność dostosowania się do nich. Wskaźnik indywidualny (WI) reprezentuje subiektywną (indywidualną) ocenę natężenia

nia stresorów, zaś wskaźnik normatywny (WN) ujmuje wielkość zmian życiowych w wartościach wystandaryzowanych, pochodzących z normatywnych ocen dokonanych przez reprezentatywną dla populacji próbę. Do pomiaru zdrowia psychicznego służyły trzy narzędzia psychometryczne:

- Inwentarz Zdrowia Psychicznego (*Mental Health Inventory*, MHI, Clarice Veit i Johna Ware'a) zaadaptowany do warunków polskich przez Mikisa Cupasa (1997). Kwestionariusz ten zawiera 5 skal, których odpowiednia kompozycja pozwala na charakterystykę zdrowia psychicznego w postaci dwóch wymiarów: dyskomfortu (lęk, depresja oraz utrata kontroli) i dobrego samopoczucia (ogólnie pozytywny nastrój i więzi emocjonalne).
- Inwentarz Zdrowia (*General Health Questionnaire*, GHQ-30, Davida Goldberga; wersja składająca się z 30 pozycji), którego wstępnej, nieautoryzowanej adaptacji do warunków polskich dokonała Małgorzata Trzcńska (1996). W wersji polskiej GHQ-30 pozwala na pomiar jednego czynnika – ogólnie zdrowie psychiczne.
- Kwestionariusz Symptomów Neurotycznych (S-II) Jerzego Aleksandrowicza i in. (1981) służący do diagnozy zaburzeń nerwicowych.

Badanie, w którym zastosowano kwestionariusze KZŻ i Formalną Charakterystykę Zachowania – Kwestionariusz Temperamentu (FCZ-KT, Zawadzki i Strelau, 1997), przeprowadzono na dwóch grupach. Pierwsza, składająca się z 200 osób w wieku od 22 do 75 lat, wypełniała kwestionariusze MHI i GHQ-30 (Trzcńska, 1996), druga zaś kwestionariusz S-II (90 studentów w wieku od 21 do 24 lat; dane niepublikowane). Wyniki tego badania przedstawia Tabela 2.

Tabela 2. Korelacja między zdrowiem psychicznym a zmianami życiowymi moderowana reaktywnością emocjonalną

| Wskaźnik zmian życiowych | Korelacje | | Istotność R | |
|--|-----------|----------|-------------|----------|
| | <i>r</i> | <i>R</i> | <i>F</i> | <i>p</i> |
| GHQ-30: Ogólne zdrowie psychiczne | | | | |
| Wskaźnik indywidualny | 0,27 | 0,41 | 19,64 | 0,001 |
| Wskaźnik normatywny | 0,22 | 0,39 | 17,99 | 0,001 |
| S-II: Symptomy neurotyczne | | | | |
| Wskaźnik indywidualny | 0,21 | 0,58 | 49,95 | 0,001 |
| Wskaźnik normatywny | 0,13 | 0,57 | 48,00 | 0,001 |
| MHI: Dobre samopoczucie | | | | |
| Wskaźnik indywidualny | -0,23 | 0,44 | 10,88 | 0,001 |
| Wskaźnik normatywny | -0,03 | 0,48 | 13,12 | 0,001 |

Uwaga: według – Strelau (2001a, s. 417) za zgodą wydawcy; *copyright* Wydawnictwo Naukowe PWN.

Współczynniki korelacji między indywidualnymi i normatywnymi wskaźnikami zmian życiowych a trzema pomiarami zdrowia psychicznego są bardzo niskie lub bliskie zeru. Jednakże kiedy włączono reaktywność emocjonalną jako moderatora tego związku, korelacje wielokrotne istotnie wzrosły i świadczą o tym, że reaktywność emocjonalna pełni rolę regulatora, bowiem wpływa istotnie na siłę związku między stresorami a zdrowiem psychicznym. Prawidłowość ta dotyczy wszystkich trzech pomiarów zdrowia psychicznego oraz obu wskaźników – indywidualnego i normatywnego – wielkości zmian życiowych.

Badanie przeprowadzone przez nas na grupie powodzian, w którym dokonano pomiaru kosztów psychicznych w wyniku doświadczonej przez powódź traumy, także ilustruje znaczenie temperamentu jako moderatora wspomnianych kosztów (zob. Strelau, Zawadzki, Oniszczenko, Sobolewski, w druku). Grupa osób badanych składała się z 396 powodzian z terenu Kłodzka, Raciborza i Kędzierzyna-Koźła obojga płci w wieku od 13 do 85 lat ($M = 35,81$; $SD = 15,78$). Pomiaru skutków doznanego stresu w postaci zespołu stresu pourazowego (*posttraumatic stress disorder*, PTSD) dokonano za pomocą autorskiego Kwestionariusza PTSD-C (Kwestionariusz PTSD – wersja czynnikowa, Strelau i in., w druku). Pozwala on na ilościową charakterystykę PTSD w postaci dwóch czynników: Intruzja/Pobudzenie oraz Unikanie/Odrętwienie, korespondujących z nazwą skal powyższego kwestionariusza. PTSD mierzono dwa lata po doznanym kataklizmie, prosząc zarazem osoby badane o ocenę ich stanu psychicznego (w postaci PTSD) bezpośrednio po powodzi. Ponadto pomiar obejmował wiele innych zmiennych, w tym także cechy temperamentu w ujęciu RTT. Na podstawie uzyskanych wyników odnoszących się do obu sytuacji (bezpośrednio po powodzi i w dwa lata po niej) stwierdzono, że nasilenie PTSD – tak na poziomie obu skal, jak i w postaci wyniku globalnego – koreluje z wszystkimi cechami temperamentu (zob. Tabela 3.).

Tabela 3. Współczynniki korelacji skal PTSD z cechami temperamentu dla pomiaru zaraz po oraz w dwa lata po katastrofie w grupie powodzian

| Skale temperamentu | Pomiar PTSD | | | | | |
|-------------------------|----------------------|--------|--------|-------------------------|--------|--------|
| | Zaraz po katastrofie | | | Dwa lata po katastrofie | | |
| | I/P | U/O | WO | I/P | U/O | WO |
| Żwawość | -0,26* | -0,34* | -0,33* | -0,31* | -0,38* | -0,38* |
| Perseweratywność | 0,32* | 0,19* | 0,28* | 0,23* | 0,09 | 0,19* |
| Wrażliwość sensoryczna | 0,07 | -0,17* | -0,04 | -0,04 | -0,24* | -0,14* |
| Reaktywność emocjonalna | 0,45* | 0,41* | 0,48* | 0,48* | 0,40* | 0,49* |
| Wytrzymałość | -0,40* | -0,33* | -0,40* | -0,38* | -0,31* | -0,38* |
| Aktywność | -0,32* | 0,29* | -0,34* | -0,36* | -0,32* | -0,38* |

Uwaga: I/P – skala Intruzji/Pobudzenia, U/O – skala Unikania/Odrętwienia, WO – wynik ogólny. Korelacje istotne na $p < 0,05$ oznaczono gwiazdką.

Zgodnie z naszymi oczekiwaniami wystąpiły umiarkowane dodatnie korelacje PTSD z reaktywnością emocjonalną i perseweratywnością oraz także umiarkowane, ale ujemne, korelacje ze zwawością, wytrzymałością i aktywnością. Najśłabsze związki między PTSD a temperamentem lub wręcz ich brak ujawniły się w odniesieniu do wrażliwości sensorycznej. Na podkreślenie zasługuje fakt, że związki między temperamentem a PTSD pojawiły się zarówno w odniesieniu do pomiaru PTSD bezpośrednio po powodzi, jak i w dwa lata po niej. Dotyczą one i skali Intruzji/Pobudzenia, i Unikania/Odrętwienia, a także wyniku ogólnego. Najsilniejszy związek wystąpił w przypadku relacji: PTSD – reaktywność emocjonalna i to niezależnie od dokonanego pomiaru. Ten wynik wydaje się oczywisty, jeżeli uwzględnić, że istota reaktywności emocjonalnej polega na tendencji do intensywnego reagowania na bodźce wywołujące emocje (zob. Tabela 1.), a takim bodźcem–stresorem była niewątpliwie powódź. Wynik tego badania nie upoważnia do bezpośredniego wnioskowania o regulacyjnej funkcji temperamentu. Jednak fakt, że określone cechy temperamentu istnieją od wczesnego dzieciństwa, pozwala sądzić, że to one wpływają moderująco na związek między doznaną traumą a PTSD. Można zatem przypuszczać, że rola regulacyjna tych cech temperamentu polegała tu na wzmocnieniu lub osłabieniu skutków doznanego urazu (powodzi).

Podsumowując należy stwierdzić, że wyniki obu przykładowo przytoczonych badań potwierdzają tezę, iż cechy temperamentu mają status regulatora; jego moderująca rola ujawnia się w sposób ewidentny szczególnie wtedy, kiedy jednostka konfrontowana jest z sytuacją, którą można określić jako stresową czy trudną.

Bibliografia

- Aleksandrowicz J.W., Bierzyński K., Filipiak J., Kowalczyk E., Martyniak J., Maźoń S., Meus J., Niwicki J., Paluchowski J., Pytko A., Romeyko A. (1981). Kwestionariusze objawowe „S” i „O” – Narzędzia służące do diagnozy i opisu zaburzeń nerwicowych. *Psychoterapia*, 37, 11–27.
- Cupas M. (1997). *Adaptacja Inwentarza Zdrowia Psychicznego MHI (Mental Health Inventory MHI) Clarice T. Veit i Johna E. Ware Jr. do warunków polskich*. Niepublikowana praca magisterska. Warszawa: Wydział Psychologii UW.
- Duffy E. (1957). The psychological significance of the concept of “arousal” or “activation”. *The Psychological Review*, 64, 265–275.
- Eliasz A. (1974). *Temperament a osobowość*. Wrocław: Ossolineum.
- Eliasz A. (1981). *Temperament a system regulacji stymulacji*. Warszawa: PWN.
- Friedensberg E. (1985). Reactivity and individual style of work exemplified by constructional-type task performance: A developmental study, w: J. Strelau, F.H. Farley, A. Gale (red.), *The biological bases of personality and behavior: Theories, measurement techniques, and development*, t. 1 (s. 241–253). Washington: Hemisphere.
- Gray J.A. (1964). Strength of the nervous system and levels of arousal: A reinterpretation, w: J.A. Gray (red.), *Pavlov's typology* (s. 289–364). Oxford: Pergamon Press.

- Hebb D.O. (1955). Drives and the C.N.S. (conceptual nervous system). *Psychological Review*, 62, 243–254.
- Klonowicz T. (1984). *Reaktywność a funkcjonowanie człowieka w różnych warunkach stymulacyjnych*. Wrocław: Ossolineum.
- Klonowicz T. (1992). *Stres w Wieży Babel: Różnice indywidualne a wysiłek inwestowany w trudną pracę umysłową*. Wrocław: Ossolineum.
- Łukaszewski W. (1973). *Oceny działania a wykonanie nowych zadań*. Wrocław: Ossolineum.
- Materska M. (1972). *Treść przygotowania teoretycznego a struktura czynności praktycznych*. Wrocław: Ossolineum.
- Matczak A. (2001). Temperament a kompetencje społeczne, w: W. Ciarkowska, A. Matczak (red.), *Różnice indywidualne: wybrane badania inspirowane Regulacyjną Teorią Temperamentu Profesora Jana Strelaua* (s. 53–69). Warszawa: Interdyscyplinarne Centrum Genetyki Zachowania UW.
- Nosarzewski J. (1996). *Psychologiczne różnice indywidualne a transfer*. Olsztyn: Wyższa Szkoła Pedagogiczna.
- Oleszkiewicz Z. (1982). Demand for stimulation and vocational preferences. *Polish Psychological Bulletin*, 13, 185–195.
- Pawłow I.P. (1923/1952). *Dwadzieścia lat badań wyższej czynności nerwowej (zachowania się) zwierząt* (tłum. J. Klimowicz). Warszawa: PZWL.
- Ratajczak Z. (1988). *Niezawodność człowieka w pracy*. Warszawa: PWN.
- Reykowski J. (1992). *Emocje, motywacja, osobowość*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sobolewski A., Strelau J., Zawadzki B. (1999). Kwestionariusz Zmian Życiowych (KZŻ): polska adaptacja kwestionariusza „Recent Life Changes Questionnaire” (RLCQ) R. H. Rahe’a. *Przegląd Psychologiczny*, 42, 27–49.
- Strelau J. (1985a). *Temperament, osobowość, działanie*. Warszawa: PWN.
- Strelau J. (1985b). (red.), *Temperamental bases of behavior: Warsaw studies on individual differences*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Strelau J. (1995). Regulacyjna teoria temperamentu: z perspektywy 20 lat badań, w: W. Łukaszewski (red.), *Z kręgu teorii czynności. Kolokwia Psychologiczne*, t. 5 (s. 9–21). Warszawa: Instytut Psychologii PAN.
- Strelau J. (2001a). *Psychologia temperamentu* (wyd. 2.). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Strelau J. (2001b). Miejsce konstruktów aktywacji w badaniach nad temperamentem. *Przegląd Psychologiczny*, 44, 275–300.
- Strelau J., Zawadzki B., Oniszczenko W., Sobolewski A. (w druku). Kwestionariusz PTSD – wersja czynnikowa (PTSD-C): Konstrukcja narzędzia do diagnozy głównych wymiarów zespołu stresu pourazowego. *Przegląd Psychologiczny*.
- Tomaszewski T. (1963). *Wstęp do psychologii*. Warszawa: PWN.
- Tomaszewski T. (1966). Aktywność człowieka, w: M. Maruszewski, J. Reykowski, T. Tomaszewski. *Psychologia jako nauka o człowieku* (s. 197–252). Warszawa: Książka i Wiedza.
- Tomaszewski T. (1975a). Człowiek i otoczenie, w: T. Tomaszewski (red.), *Psychologia* (s. 13–36) Warszawa: PWN.

- Tomaszewski T. (1975b). Podstawowe formy organizacji i regulacji zachowania, w: T. Tomaszewski (red.), *Psychologia* (s. 491–533). Warszawa: PWN.
- Tomaszewski T. (1984). *Ślady i wzorce*. Warszawa: WSiP.
- Trzcńska M. (1996). *Wpływ temperamentu i stresu na stan zdrowia. Adaptacja Inwentarza Zdrowia GHQ (General Health Questionnaire D. Goldberga)*. Niepublikowana praca magisterska. Warszawa: Wydział Psychologii UW.
- Zawadzki B., Strelau J. (1997). *Formalna Charakterystyka Zachowania – Kwestionariusz Temperamentu (FCZ-KT)*. Podręcznik. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.

O NATURZE I FORMOWANIU SIĘ PSYCHOLOGICZNEJ REGULACJI AGRESJI INTERPERSONALNEJ¹

ADAM FRĄCZEK

WPROWADZENIE

W rozdziale tym chciałbym pokazać, w jaki sposób z perspektywy współczesnej psychologii społecznej i opierając się na paradygmacie teorii czynności Tadeusza Tomaszewskiego można opisać genezę i wyjaśnić intrapsychiczną regulację agresji interpersonalnej. Punktem koncentracji rozważań będzie zatem nie tyle identyfikacja i charakterystyka zachowania się agresywnego *per se*, rozpoznawanego na poziomie zewnętrznych własności, ile próba odpowiedzi na pytania o źródła i specyfikę procesów czy zjawisk psychicznych uczestniczących w regulacji agresywnych czynności ludzi.

Koncepcje i sugestie przedstawione w tym tekście stanowią też próbę systematyzacji tez zawartych w moich wcześniejszych rozważaniach na temat przesłanek, przebiegu i uwarunkowań agresji traktowanej jako jedna z form interakcji międzyludzkich (Frączek, 1993, 1996). Konstruując zaś modele ścieżek rozwoju i intrapsychicznej regulacji agresji interpersonalnej, starałem się wykorzystać prowadzone w swoim czasie z Profesorem Tadeuszem Tomaszewskim dywagacje na temat użyteczności pojęcia „konstelacja” w rozwijaniu psychologicznych teorii zachowania się. Kategoria „konstelacja”, jako metodologiczna zasada budowania koncepcji wyjaśniających w psychologii, tym różni się od zwrotów „zależności cyrkularne” czy „systemowe”, że akcentuje nie tyle wzajemne oddziaływanie na siebie różnych warunków czy czynników, ile przede wszystkim tworzenie się układów generujących nowe stany rzeczy czy zjawiska. Poszukując z Profesorem Tadeuszem Tomaszewskim ilustracji użyteczności zasady „konstelacji”, sięgaliśmy zarówno do skojarzeń z kręgu astronomii, ale – bywało – także do anegdot ze świata astrologii, nie mając zresztą ani w pierwszym, ani w drugim przedmiocie

¹ Prezentowany tekst stanowi zmienioną i poszerzoną wersję referatu pt. „O naturze i regulacji czynności agresywnych” prezentowanego na konferencji naukowej *Profesor Tadeusz Tomaszewski – mistrz duchowy polskiej psychologii*, Warszawa, marzec 2001. Opracowanie przygotowane zostało w ramach BST IPiN (2001).

jakichkolwiek kompetencji. Czy i w jakim stopniu idea ta znalazła zastosowanie w budowaniu zaproponowanych ścieżek formowania się intrapsychicznej regulacji zachowania się agresywnego, okaże się po zapoznaniu się z prezentowanym tekstem.

KONTEKST I DEFINICJA

Zjawiska określane terminem agresja są dalece zróżnicowane i mogą być rozważane w różnych perspektywach poznawczych. W najbardziej syntetycznym ujęciu można mówić o dwóch głównych kontekstach naukowych dociekań nad naturą i funkcjami agresji: konceptualizacjach naturalistyczno-przyrodniczych i kulturowo-społecznych zachowania się agresywnego.

W dyscyplinach biologicznych – poczynając od rozważań osadzonych w teorii ewolucji, przez genetykę, studia etologiczne, aż do neurofizjologii – pojęcie agresji jest używane w znaczeniu równoznacznym z terminem atak (inaczej: zachowanie się *agonistyczne* według Johna Scotta, 1981), a przeciwieństwem tej formy zachowania się jest wycofanie się i podporządkowanie. Przyjmuje się, że agresja stanowi pierwotną i główną siłę napędową rozwoju ewolucyjnego (pogląd wyraziście reprezentowany m.in. przez Konrada Lorenza), a wygenerowany ewolucyjnie instynkt agresji podlega wtórnie kontroli przez ukształtowane filogenetycznie rytuały, chroniące gatunek przed destruktywnymi konsekwencjami zachowania się agresywnego. Sygnalizowane stanowisko co do natury i funkcji agresji jest krytykowane również przez samych przyrodników. Analizując koncepcje mechanizmów rozwoju ewolucyjnego i dokumentację antropologiczną, zwraca się uwagę m.in. na to (por. Ashley Montagu, 1976), że główne znaczenie w ewolucji odgrywała raczej kooperacja i zapewnienie równowagi ekologicznej niż agresywne rozwiązywanie konfliktów wewnątrz- i międzygatunkowych. W świecie zwierząt różne formy agresji, np. tzw. agresja macierzyńska w obronie potomstwa czy agresja między samcami w walce o samicę, wiążą się z aktywacją specyficznych i odmiennych substratów neurofizjologicznych (szczegółowa analiza w książce Kennetha Moyera, 1976). Również tzw. łowcze zachowania zwierząt (polowanie często uważane za pierwowzór agresji instrumentalnej) pod względem funkcji i mechanizmów neurofizjologicznych i uwarunkowań ekologicznych są w istocie mało podobne do agresji w obronie terytorium czy służącej usuwaniu biologicznie szkodliwej stymulacji (por. Jolanta Zagrodzka, Elżbieta Fonberg, 1997). Dla zainteresowanych odnotujmy, że rozległą i wnikliwą polemikę z tzw. instynktywistycznym ujmowaniem natury agresji, a zwłaszcza z użytecznością poznawczą tego nurtu dociekań w objaśnianiu agresji w świecie ludzi, znajdują w znanym dziele Ericha Fromma *Anatomia ludzkiej destruktywności* (1973/1998). Współczesne rozważania nad przydatnością koncepcji filogenetycznych dla wyjaśniania źródeł i uwarunkowań agresji międzygrupowej i interpersonalnej pojawiają się w pracach z kręgu socjobiologii.

W naukach humanistycznych i społecznych termin agresja bywa używany zamiennie z takimi określeniami, jak przemoc i okrucieństwo (por. Janusz Tazbir, 1993), zaś przeciwstawną formę zachowania jednostek bądź zbiorowości nazywa się zachowaniami prospołecznymi czy, ogólniej, altruizmem (por. Janusz Reykowski – w tym tomie). O ile zatem wymiar atak (dominacja) *versus* ucieczka (wycofanie, podporządkowanie) w świecie zwierząt lokalizuje się w przestrzeni fizycznej (co zresztą może być użyteczne także dla opisu prostych relacji interpersonalnych), to wymiar agresja (przemoc, okrucieństwo) *versus* altruizm (niesienie pomocy, zachowania prospołeczne) dla relacji międzygrupowych i interpersonalnych ma charakter społeczno-psychologiczny. Ten ostatni jest budowany, z jednej strony, poprzez analizę funkcji, jaką zachowanie się jednej osoby czy grupy ma dla innych (szkodzenie *versus* pomaganie), a z drugiej, przez odniesienie do kulturowo wygenerowanych normatywnych standardów określających, co dobre czy właściwe, a co niepożądane i negatywne. Ukształtowany w ramach tego rodzaju myślenia sposób pojmowania agresji dobrze ilustrują rozwiązania i definicje legislacyjne, mówiące zarówno o jednostkach (np. kategoria przestępstw i przestępców agresywnych), a także służące określaniu zjawisk w makroskali społecznej (np. wojna agresywna *versus* wojna obronna). Takie m.in. czynniki – jak kontekst normatywno-ideowy, konsekwencje oczekiwane w dalszej perspektywie, struktura władzy – sprawiają, że faktycznie takie same zachowania i zjawiska społeczne będą odmiennie oceniane: akceptowane bądź odrzucone; mówi się o agresji „konstruktywnej” bądź „destruktywnej”, podejmowanej i realizowanej dla dobra społeczeństwa i wyższych wartości lub prowadzącej do hamowania rozwoju.

Czy można znaleźć wspólny wymiar dla sygnalizowanych perspektyw opisu i analizy agresji? Zdaje się, że takim układem odniesienia może być pojęcie konfliktu, obejmujące tak zagrożenie dla przetrwania biologicznego, jak i sprzeczność interesów pomiędzy ludźmi i grupami społecznymi. Konflikt oznacza więc z jednej strony ograniczenie dostępności zasobów potrzebnych do realizacji funkcji życiowych, a z drugiej ukształtowanie różnych względem siebie systemów przekonań, wartości i norm. Zatem, zarówno w perspektywie filogenetycznej, jak i kulturowo-społecznej oraz ontogenetyczno-psychologicznej pojawianie się konfliktów należy uważać za zjawiska równie naturalne, co nieuniknione (por. Douglas P. Fry, Kaj Bjorkqvist, zbiór z 1997 roku), a generowaną przez nie motywację za przyczynę podejmowania dalszej aktywności.

Powstaje pytanie: czy konflikt musi nieuchronnie prowadzić do ataku bądź przemocy? Tak – odpowiadają zwolennicy ortodoksyjnego darwinizmu, choć niekoniecznie można to odczytać w pismach samego Karola Darwina. Oponenci argumentują i starają się dokumentować – jak wspominaliśmy wcześniej – że dążenie do równowagi ekologicznej oraz kooperacja stanowią równie pierwotne i ważne co atak mechanizmy zapewniające zarówno wewnątrz-, jak i międzygatunkowy rozwój filogenetyczny. Inny nurt sporów i argumentacji odnosi się do kwestii pojawiania się „tendencji do atakowania” bądź „tendencji do ucieczki” w odpo-

wiedzi na negatywną stymulację i blokowanie aktywności (por. Leonard Berkowitz, 1993, 1997). Uruchomienie jednej z tych tendencji, jak się zdaje, bardziej zależy od fizjologicznego stanu osobnika (gdy chodzi o proste reakcje indywidualne) czy od zewnętrznych okoliczności oraz norm (w przypadku złożonych czynności czy działań zbiorowych) niż od modalności samej stymulacji. Wreszcie, liczne studia z kręgu antropologii kulturowej pokazują (por. Kimberley Cook, 1997), że tzw. plemiona pierwotne żyjące w zbliżonych warunkach naturalnych dalece różnią się pod względem sposobów radzenia sobie z konfliktami – od stosowania wobec swoich, jak i obcych powszechnej i brutalnej agresji do podejmowania różnorodnych zabiegów koncyliacyjnych (notabene obserwowanych także w koloniach szympanów i makaków żyjących na wolności). Rozsądne może być więc przyjęcie stanowiska, że zachowanie się agresywne – zarówno z perspektywy filogenetycznej, kulturowej, jak i ontogenetycznej – powinno być traktowane jako jedna z możliwych reakcji w sytuacji konfliktu. Inne niż sam fakt pojawienia się konfliktu czynniki i okoliczności warunkują, czy i w jakiej formie wystąpi atak/agresja i czy w konsekwencji będzie to służyło rozwojowi czy też destrukcji (por. Erich Fromm, 1998).

Jak na tle tych ogólnych rozważań na temat ujmowania natury ataku w świecie zwierząt i agresji czy przemocy w świecie ludzi można opisać zainteresowanie psychologii tymi zjawiskami? W pracach badawczych i publikacjach z zakresu psychologii (pomijając ogólne dywagacje o naturze agresji) pojęcie to może wystąpić w jednym z następujących kontekstów: jako nazwa sytuacyjnie wzbudzonego *stanu emocjonalno-motywacyjnego*; jako określenie *stałej cechy (własności, motywu)* lub *orientacji życiowej (postawy)* jednostki; jako opis *reakcji* bądź *złożonych czynności* pojawiających się w relacjach interpersonalnych i charakterystyka ich *interpsychicznych regulacji*. Ponieważ rozróżnienia te są raczej powszechnie znane (por. Frączek, 1993, 1996; Surzykiewicz, 2000), ograniczymy się do krótkiego komentarza.

Kiedy mowa o agresji jako *zjawisku emocjonalno-motywacyjnym*, chodzi przede wszystkim – zarówno w języku potocznym, jak i analizach psychologicznych (Berkowitz, 1997) – o sytuacyjnie generowane pobudzenie, które może prowadzić do zewnętrznego zachowania o znamionach agresji, subiektywnie identyfikowane jako specyficzny co do znaku i treści stan emocjonalny. Dla pierwszej części podanego określenia dość powszechnie używa się zwrotu „gotowość do agresji” (termin wprowadzony przez Leonarda Berkowitza). Pojawianie się „gotowości do agresji” charakteryzuje się przez wskazanie czynników (np. przykre bodźce) czy okoliczności (np. doświadczanie frustracji) wywołujących pobudzenie oraz zarejestrowanie następstw powstałego pobudzenia (np. ataku na źródło stymulacji). Rzecz w tym, że – jak już wspominaliśmy – w odpowiedzi na taką samą stymulację zewnętrzną może powstać „gotowość do ucieczki”, tj. pobudzenie motywujące do odmiennego niż agresja zachowania się. W wymiarze subiektywnym, u ludzi, pobudzenie emocjonalne, motywujące do zachowania agresywnego, rozpoznawane jest jako irytacja, złość, gniew, natomiast zachowania pa-

sywne i wycofywanie się – jako niepokój, lęk, przerażenie. Poszukiwanie czynników i analiza mechanizmów – powodujących, że takie same zjawiska zewnętrzne mogą wywołać pobudzenie emocjonalne prowadzące do alternatywnych co do kierunku i funkcji czynności, a także odmiennie rozpoznawanych w świadomości – stanowi ważną część studiów nad procesami emocjonalnymi i stresem.

W kontekście psychologii różnic indywidualnych i psychologii osobowości (por. Strelau, 2000a; Choynowski, 1998; Kornadt, 1984, 1987) pojawiają się takie określenia, jak *osoba agresywna*, *agresywność* i *wrogość*. Pierwszy z tych terminów ma charakter przede wszystkim opisowy i jest stosowany do identyfikowania jednostek, które w różnych okolicznościach i na przestrzeni dłuższego okresu *zachowują się agresywnie*. Konieczne jest więc tutaj przyjęcie normatywnych wskaźników odnoszących się i do jakości zachowania (np. jego konsekwencji), i do cech formalnych (np. intensywność, częstość), pozwalających na zaliczenie jednostki do owej kategorii. Odnotujmy – bez rozwijania tego wątku – że zarówno doświadczenia indywidualne, jak i standardy kulturowe mają zasadniczy wpływ na rozumienie pojęcia *osoba agresywna*. Natomiast określenia *agresywność* i *wrogość* – przynajmniej w tekstach psychologicznych – używane są jako nazwy obserwowalnego zachowania się (w znaczeniu zbliżonym do terminu *osoba agresywna*), a przede wszystkim jako nazwy stałych intrapsychicznych własności czy mechanizmów generujących specyficzne zachowanie się. W tradycji rozważań nad osobowością pojmowaną jako zespół cech (Hans J. Eysenck, Paul T. Costa, Robert McCrae – zob. Strelau, 2000b) *agresywność* – obok takich własności, jak np. drażliwość, impulsywność – lokowana jest w ramach ogólniejszego wymiaru neurotyczność–ekstrawersja. W kontekście teorii osobowości, ujmowanej jako nadrzędny mechanizm regulacji zachowania się (Janusz Reykowski, 1986, 1990), *agresywność* oznacza powstanie i funkcjonowanie autonomicznego *motywu (potrzeby) agresji*. *Motyw agresji*, tj. specyficzny konstrukt systemu motywacyjnego, zdaniem Hansa-Joachima Kornadta (1984, 1987), formuje się i krystalizuje w trakcie rozwoju jednostki wokół pierwotnej reakcji gniewu, a u niektórych ludzi staje się centralnym czy dominującym w strukturze motywacji. W tym ujęciu *wrogość* traktowana jest jako poznawczy komponent *motywu agresji*. Pojęcie *wrogość* ma jednak inne konotacje w psychologii społecznej, gdzie zjawisko to opisywane jest w kategoriach postaw i uprzedzeń (Leonard Berkowitz). *Wrogość* zawiera zatem w sobie zarówno określone przekonania na temat obiektu (atrybucja negatywnych właściwości), jak i nastawienia emocjonalne (irytacja czy złość w rzeczywistej lub symbolicznej konfrontacji z obiektem) oraz gotowość do zachowania się (podejmowanie działań przeciwko czy na szkodę obiektu).

W psychologii społecznej podstawowa charakterystyka *reakcji i czynności agresywnych* w świecie ludzi wiąże się z tym, że w perspektywie rozwojowej i aktualnej stanowią jedną z możliwych postaci relacji interpersonalnych. Tak więc opis i analiza *agresji interpersonalnej* powinny uwzględniać miejsce i specyfikę tych zachowań na tle innych rodzajów relacji interpersonalnych. W opisie i budowaniu taksonomii zachowania się interpersonalnego wykorzystywane są różne

wymiary: np. Karen Horney (1937/1993) przeciwstawiała zachowania się i postawy „zorientowane na innych” postawom i zachowaniom „przeciwko innym” oraz „izolowaniu się od innych”; Timothy Leary (1956) za podstawowe wymiary do budowania taksonomii relacji interpersonalnych uznaje dominację *versus* podporządkowanie się oraz miłość *versus* nienawiść. Biorąc pod uwagę te sugestie oraz przyjmując zgodnie z teorią czynności Tadeusza Tomaszewskiego (1963), że istota czynności zawiera się w leżącej u ich podstawy motywacji oraz celu, do jakiego prowadzą (lub mogą prowadzić), proponujemy, aby agresją interpersonalną nazywać *reakcje i czynności fizyczne, werbalne, symboliczne, upośrednione*, które jednocześnie spełniają następujące kryteria: są *motywowane intencją szkodzenia* (stan emocjonalny, zamysł); *prowadzą lub potencjalnie mogą prowadzić do negatywnych dla ofiar konsekwencji* (cierpienie, utrata cenionych wartości); w wymiarze psychologicznym i społecznym stanowią *alternatywę czynności prospołecznych* (współpraca, pomoc, altruizm).

Nie podejmując w tym momencie szczegółowej dyskusji wokół zalet i wad proponowanego ujmowania agresji interpersonalnej jako przedmiotu badań psychologii społecznej (por. Frączek, 1993, 1996), chciałbym zwrócić uwagę na następujące kwestie. W przedstawionym określeniu znajduje odzwierciedlenie przekonanie – raczej powszechnie przyjmowane w psychologii społecznej – iż relacje międzyludzkie, w tym oczywiście agresja interpersonalna, mają złożoną naturę, a w konsekwencji ich definiowanie wymaga wskazania raczej wielu wymiarów niż jednego atrybutu takiego zachowania się. Uznanie pewnych czynności czy ustosunkowań interpersonalnych za agresywne zakłada, wedle podanej definicji, branie pod uwagę relacji między źródłami owego zachowania a jego następstwami oraz odniesienie się do zachowania o przeciwstawnym znaczeniu psychologicznym i/bądź społecznym. Wreszcie, przedstawiona propozycja sygnalizuje, że w realiach życia społecznego czynności agresywne nie występują w próżni, ale stanowią fragment dynamicznie kształtujących się wzajemnych interakcji ludzi.

Należy zaznaczyć, że głównym celem tej prezentacji nie jest opis oraz taksonomia reakcji i czynności agresywnych. Tego rodzaju informacje można znaleźć nie tylko w krajowej (por. Surzykiewicz, 2000), ale i w obcojęzycznej literaturze (por. Berkowitz, 1993). Dla porządku odnotujmy, że z punktu widzenia stopnia złożoności najczęściej jest mowa o prostych reakcjach agresywnych, zorganizowanych czynnościach oraz działalności agresywnej. W kategoriach jakościowych powszechnie wyróżnia się agresję fizyczną, werbalną i pośrednią (por. Bjorkqvist i in., 1992; Bjorkqvist, 1997), a ze względu na własności regulacji przeciwstawia się agresję reaktywną proaktywnej (Dodge, Coie, 1987; Dodge, Crick, 1990; Pulkkinen, 1987, 1992), a wywołaną emocjami tzw. agresji instrumentalnej (Feshbach, 1964). W dalszych rozważaniach chcemy przede wszystkim pokazać, na czym polegają i od czego zależą transformacje mechanizmów regulacji zachowania się agresywnego oraz przedstawić modele alternatywnych ścieżek formowania się agresji interpersonalnej.

SOCJALIZACJA A MECHANIZMY AGRESJI INTERPERSONALNEJ

W trakcie rozwoju człowieka – od wczesnego dzieciństwa do dorosłości – zmieniają się przede wszystkim formy manifestacji agresji, czynniki generujące gotowość do agresji, wreszcie natura procesów intrapsychoicznych regulujących agresję interpersonalną. Punktem wyjścia do prezentowanej dalej analizy tych zmian i przekształceń jest konstatacja, że we wczesnej ontogenezie można wyróżnić dwa odmienne prototypy zachowania się agresywnego: po pierwsze, występujące u dzieci „ataki”, stanowiące odpowiedź na naturalne bodźce szkodliwe, a po drugie, nieco później, proste zachowania „zaborcze” pojawiające się w okolicznościach konkurowania o atrakcyjne przedmioty. Posługując się metaforą Anny Brzezińskiej (2000) powiemy, że chodzi o to, w jaki sposób „zegar społeczny” (tutaj socjalizacja) prowadzi do transformacji wyjściowych mechanizmów regulacji agresji i określa naturę tych mechanizmów. Sądzimy, że tego rodzaju podejście pozwoli na zbudowanie koncepcji mającej użyteczność heurystyczną dla taksonomii zachowań agresywnych oraz dla formułowania twierdzeń dotyczących rozwoju i regulacji agresji interpersonalnej.

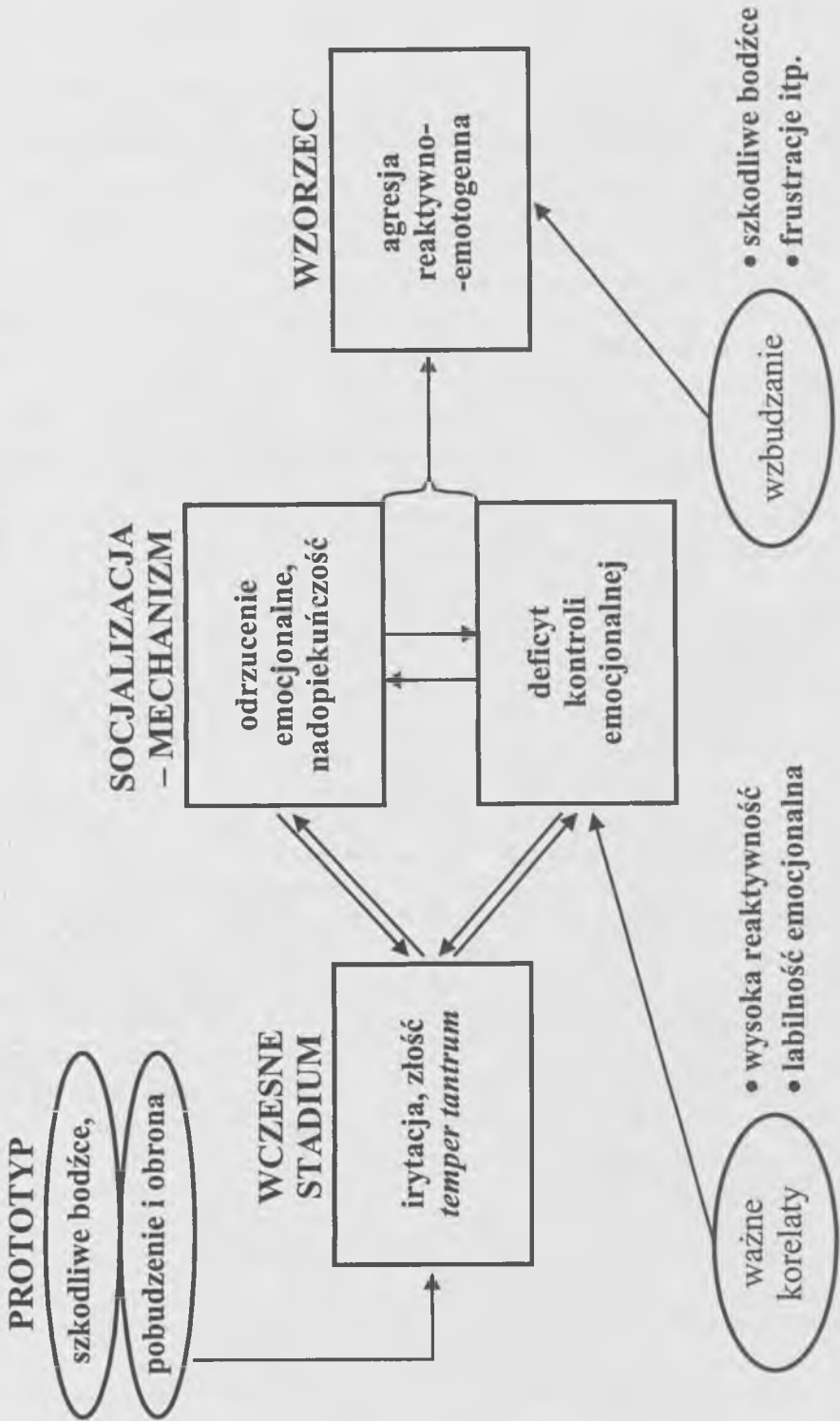
Ścieżka rozwoju agresji reaktywno-emotogennej

Pierwotnym prototypem zachowania się agresywnego (ataku) są reakcje niemowlęcia na negatywną stymulację sensoryczną i czynniki frustrujące.

Rysunek 1. przedstawia graficzną ilustrację modelu formowania się agresji reaktywno-emotogennej. Przy sprawnie, w sensie anatomicznym i fizjologicznym, działającym organizmie tzw. bodźce szkodliwe, tj. naturalne bodźce określonych modalności (np. nacisk czy ukłucie, silne światło lub dźwięk, utrata równowagi) wywołują u niemowlęcia naturalne reakcje obronne, umożliwiające bądź eliminację bodźca („atak”), bądź usunięcie organizmu z pola oddziaływania stymulacji, oczywiście na miarę i w sposób adekwatny do możliwości niemowlęcia. Rejestrowany prototyp „ataku” jest uruchamiany przez powstałe pobudzenia o znaku negatywnym, co może być wyrażone także w ekspresji identyfikowanej jako przejawy irytacji, złości, napadów wściekłości (*temper tantrum*). Łatwość powstawania tych reakcji oraz częstość ich występowania i siła traktowane są jako wskaźniki właściwości temperamentu opisywanych na wymiarze reaktywność–labilność emocjonalna. Można więc przyjąć, że dynamika wczesnodziecięcej agresji jest współokreślana przez interakcję szkodliwej stymulacji z biologicznie determinowanymi własnościami temperamentu; dlatego też dla rozumienia mechanizmu agresji reaktywno-emotogennej ważne znaczenie ma wiedza o regulacyjnych funkcjach temperamentu (por. Jan Strelau w tym tomie). Obserwacje i studia kliniczne dokumentują, że tzw. impulsywność czy nadpobudliwość stanowi dobry predyktor agresji reaktywnej u starszych dzieci.

W trakcie rozwoju i poprzez uczenie się dochodzi do kilku ważnych przekształceń w opisanym mechanizmie. Przede wszystkim poszerza i zmienia się

Rysunek 1. Model ścieżki rozwoju agresji reaktywno-emotogennej



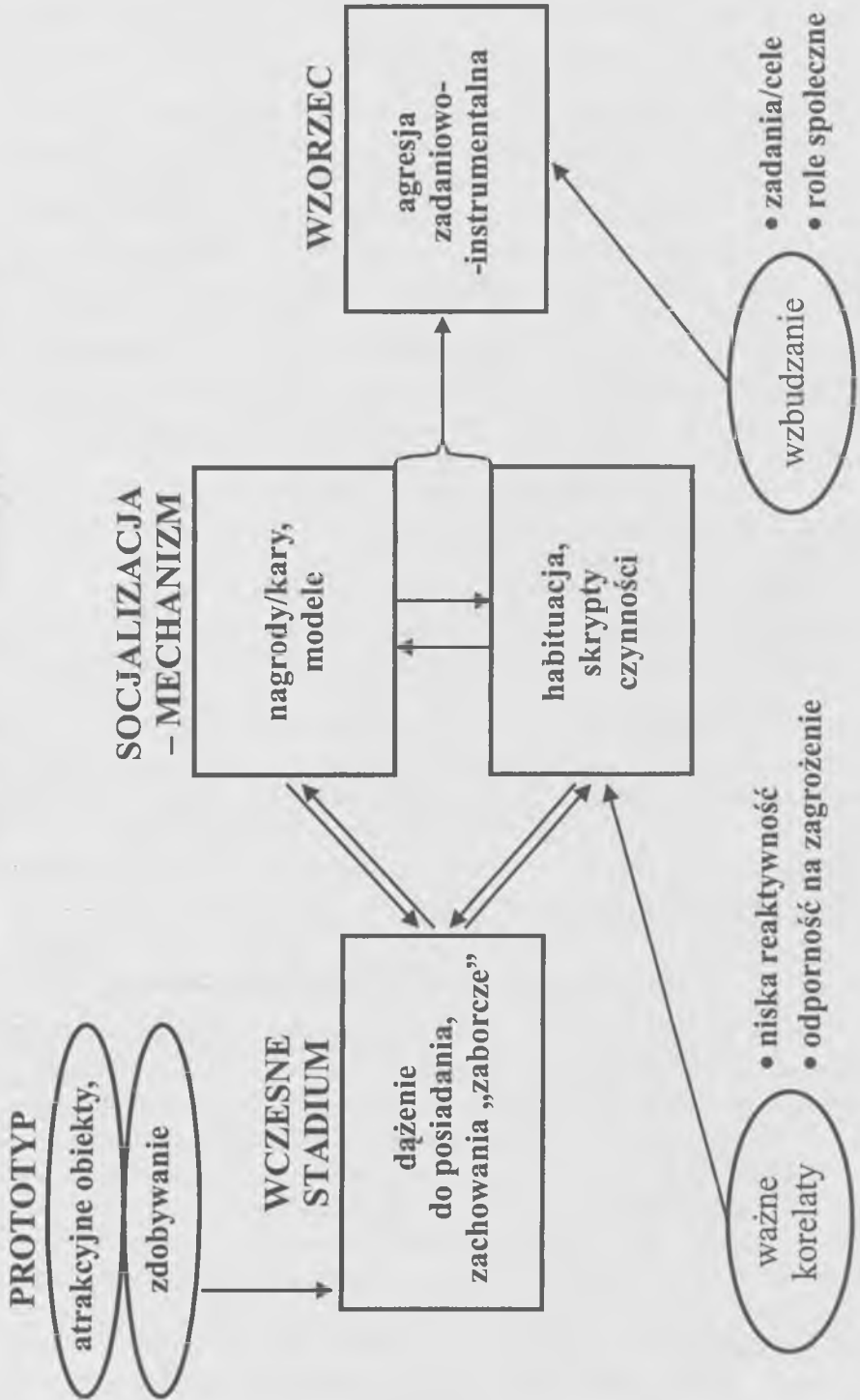
repertuar bodźców wywołujących negatywne pobudzenie emocjonalne, a także – w efekcie innych zjawisk niż bezpośrednia stymulacja, choćby w następstwie ograniczeń społecznych, stawianych wymagań, wreszcie dysonansów czy konfliktów – pojawiają się irytacja, złość, gniew. Jednocześnie „zegar społeczny” (Brzezińska, 2000) domaga się, by mimo występowania negatywnych emocji ograniczyć lub zaniechać ich wyrażania w zachowaniu, co wiąże się z kształtowaniem szeroko rozumianej kontroli emocjonalnej (Kofta, 1979) i rozwijania adaptacyjnych sposobów radzenia sobie ze stresem. Z punktu widzenia interesującej nas kwestii, to znaczy poznania genezy agresji reaktywno-emotogennej, centralną kwestią jest zatem pytanie, poprzez jakie oddziaływania socjalizacyjne oraz na drodze jakich procesów dochodzi do rozwinięcia kontroli emocjonalnej. Kontrola emocjonalna oznacza w tym przypadku zarówno minimalizowanie pojawiania się negatywnego pobudzenia emocjonalnego z komponentami irytacji, złości i gniewu w sytuacjach stresu, jak też skuteczne radzenie sobie z napięciami emocjonalnymi. Studia nad socjalizacyjnymi korelatami i uwarunkowaniami agresji reaktywno-emotogennej dokumentują, że deficyt kontroli emocjonalnej wiąże się zdoznawaniem odrzucenia emocjonalnego i nadopiekuńczości (por. Sears i in., 1957; Baumrind, 1973), zaś trening empatii i umiejętności odraczania gratyfikacji sprzyjają ograniczeniu reaktywno-emotogennej agresji (por. Feshbach i in., 1997). Można więc powiedzieć, że pojawienie się zachowania agresywnego typu reaktywno-emotogennego w relacjach interpersonalnych jest wyrazem nie tyle ukształtowania się w ontogenezie struktury osobowości czy motywacji aktywnie „popychającej” do takiego zachowania się, ile przejawem deficytu kontroli emocjonalnej. Agresja reaktywno-emocjonalna w późniejszych okresach życia człowieka, analogicznie jak u małego dziecka, jest wzbudzana przez czynniki i zdarzenia generujące negatywne pobudzenie emocjonalne (szkodliwe bodźce, frustracje, stres) z tą różnicą, że inne, znacznie bardziej złożone, są źródła gotowości do agresji i formy agresywnych czynności.

Ścieżka rozwoju agresji zadaniowo-instrumentalnej

Innym pierwotnym ontogenetycznie prototypem agresji jest zachowanie się dziecka nastawione na zdobycie atrakcyjnych przedmiotów czy stanów rzeczy lub niedopuszczenie do ich utraty. Obserwuje się np., że wrzucenie kolorowej piłki do pokoju, gdzie bawi się dwoje kilkuletnich dzieci, sprawi, po pierwsze, iż wywoła to ich zainteresowanie nowym obiektem, a po drugie, że zazwyczaj – aczkolwiek nie zawsze – każde dziecko będzie chciało mieć piłkę dla siebie... no i zaczynają się przepychanki. Taki pierwotny prototyp agresji zadaniowo-instrumentalnej bywa nazywany zachowaniem „zaborczym” (ten ostatni termin ma również inne konotacje w psychologii klinicznej).

Rysunek 2. przedstawia podstawowe elementy ścieżki formowania się agresji zadaniowo-instrumentalnej. Zwróćmy przede wszystkim uwagę na to, że zachowania „zaborcze” korelują z niską reaktywnością emocjonalną i relatywnie wyso-

Rysunek 2. Model ścieżki rozwoju agresji zadaniowo-instrumentalnej



ką odpornością na zagrożenie (zatem z własnościami przeciwstawnymi do korelatów „wybuchów” agresji impulsywnej). Pokazują to m.in. badania nad dziećmi stosującymi przemoc wobec rówieśników czy młodszych kolegów dla uzyskania korzyści, tj. wykazującymi tzw. proaktywne zachowania agresywne. Innym potwierdzeniem tej tezy są obserwacje osób angażujących się w uprawianie sportów walki, takich zwłaszcza jak boks i zapasy, gdzie dobrym predyktorem sukcesów jest niski poziom lęku i tolerancja na ból.

Od czego zależy zakres i efektywność formowania się u ludzi agresji zadaniowo-instrumentalnej? Badania prowadzone w ramach tradycyjnej teorii uczenia się społecznego nad zachowaniami agresywnymi (por. Bandura, 1973, 1986) pokazują kilka czynników mających tutaj kluczowe znaczenie. Źródłem wzmocnienia jest zatem przede wszystkim bezpośredni pozytywny efekt samego zachowania agresywnego, wyrażający się uzyskaniem pożądanego obiektu i związana z tym satysfakcją. Nagroda za zachowanie agresywne może pochodzić od ważnej dla dziecka osoby – jak w przypadku małego Jasia, któremu ojciec powiada, że aby wyrosnąć na prawdziwego mężczyznę, trzeba bić się z kolegami. Wieloletnie badania Rowella Huesmanna i Leonarda Erona (1986; por. też: Huesmann, Miller, 1994) dokumentują, że znaczący wpływ na formowanie się agresji ma oglądanie przez dzieci, tak w bezpośrednim otoczeniu, jak i w mediach, modeli prezentujących agresję i osiągających w ten sposób sukcesy życiowe. Kontakt i identyfikacja z modelami prowadzi zresztą nie tylko do przejmowania wzorców samego zachowania się, ale kreuje w umyśle dziecka obraz świata i przekonanie, iż agresja jest nie tylko dopuszczalnym, ale często pożądanym sposobem rozwiązywania problemów czy konfliktów (por. Frączek, 1986, 1996).

Podstawowym „nośnikiem” czy intrapsychicznym mechanizmem agresji zadaniowo-instrumentalnej są skrypty zachowań powstałe w drodze habituacji i schematy poznawcze określające okoliczności, w których agresywne interakcje są dopuszczalne bądź pożądanym (por. Huesmann, 1994). W szczególnych warunkach socjalizacyjnych – np. u osób wychowywanych w podkulturze przestępczej czy przygotowywanych do ról społecznych wymagających agresji wobec innych (np. rola „wojownika”) – skrypty te i schematy mają dlatego centralne znaczenie, że organizują codzienne funkcjonowanie takich osób i wyznaczają im odległe zadania życiowe. Zachowania „zaborcze” małego dziecka i agresja zadaniowo-instrumentalna u ludzi dorosłych mają wprawdzie podobne funkcje, ale o ile w dzieciństwie są to czynności wzbudzone przez doraźne okoliczności zewnętrzne, to w późniejszych okresach osadzone są w rolach społecznych ludzi.

Ścieżka rozwoju agresji immanentno-sadystycznej

Obserwacje kliniczne i wiedza z kręgu psychopatologii potwierdzają, że zdarzają się osoby aktywnie poszukujące możliwości zadawania innym bólu. Podejmowanie wobec innych agresywnych czynności nie wiąże się wówczas ani z doraźnym gniewem, ani nie stanowi instrumentu kontroli czy pozyskiwania dóbr,

ale sam fakt realizacji tych czynności oraz obserwowanie ich negatywnych konsekwencji stanowi źródło satysfakcji emocjonalnej. Powstają pytania o to, kiedy, poprzez jakie procesy, na skutek jakich doświadczeń socjalizacyjnych agresja może stać się „wartością” samą w sobie, tj. kiedy podejmowanie takich czynności wynika z autonomicznej (immanentnej) potrzeby? Model ścieżki formowania się „agresji dla przyjemności” (immanentnej potrzeby agresji, agresji sadystycznej) pokazuje Rysunek 3.

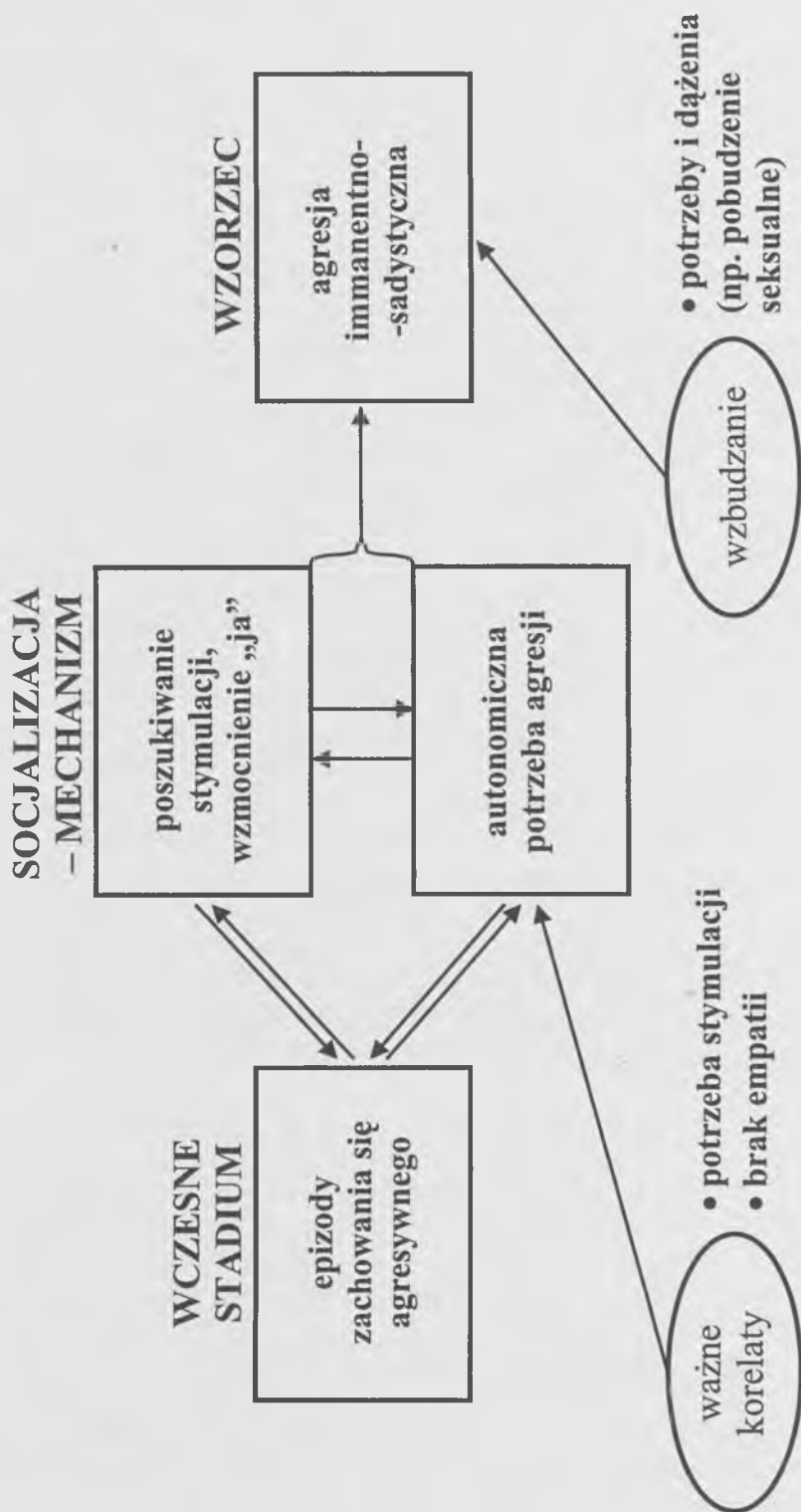
Przedstawione dalej sugestie nawiązują do tez zawartych w teorii motywacji Abrahama Masłowa (1970/1990), iż z perspektywy rozwojowej potrzeby regulujące zachowanie ludzi mają układ hierarchiczny (od podstawowych potrzeb biologicznych, przez poszukiwanie bezpieczeństwa, do potrzeby samorealizacji); warunkiem generowania potrzeb wyższego rzędu (potrzeb „wzrostu”) jest wprawdzie zaspokojenie pierwotnych, ale te drugie charakteryzują się autonomią funkcjonalną, tj. po ukształtowaniu się mogą operować niezależnie od stanu zaspokojenia innych potrzeb.

Ogólnie można przyjąć, że kształtowanie się autonomicznej potrzeby agresji jest efektem funkcji, jakie dla rozwijającej się jednostki mają reakcje i zachowania agresywne: jeżeli zachowania te konsekwentnie są źródłem satysfakcji, zwłaszcza zaś pozwalają na usuwanie stanu deprywacji w ważnych dla jednostki obszarach, wówczas dochodzi do powstania stałej struktury motywacyjnej (potrzeby agresji), uruchamiającej specyficzne dla niej zachowanie. Teza ta wymaga komentarzy i rozwinięć.

Przede wszystkim chciałbym zwrócić uwagę na to, że wyżej opisana potrzeba agresji nie jest mechanizmem „instynktopodobnym”, kształtującym się w rozwoju genetycznym. Wręcz przeciwnie, przyjmuje się, że powstaje w trakcie rozwoju ontogenetycznego poprzez procesy szeroko rozumianego uczenia się czy socjalizacji. Rejestrowana w zachowaniu się młodych zwierząt (np. kotów) agresja zabawowa, służąca treningowi sprawności łowczych (por. Hinde, 1993), lub występujące nawet u małych dzieci zachowania destruktywne (np. niszczenie gniazd ptaków), powodowane raczej intencjami poznawczymi niż intencjami szkoderstwa, mają niewątpliwie inną genezę i naturę niż „immanentna potrzeba agresji”.

Zarówno ustalenia empiryczne, jak i ogólniejsze konceptualizacje (por. Fromm, 1973/1998; Reykowski, 1979) pokazują związki między formowaniem się potrzeby agresji a zapotrzebowaniem na stymulację. Zapotrzebowanie na stymulację (por. Strelau, 2000c) traktowane jest jako jeden z ważnych wymiarów temperamentu (koncepcja Mervina Zuckermana): indywidualnie zróżnicowane minimum pobudzenia (aktywacji) jest nieodzownym warunkiem efektywnego funkcjonowania ludzi, a jego źródłem jest przede wszystkim stymulacja sensoryczna. Otóż, zarówno same czynności agresywne, jak i obserwowanie efektów własnej i cudzej agresji (przejawy cierpienia, akcja niszczenia i jej efekty) z kilku powodów mogą być ważne dla zaspokajania zapotrzebowania na stymulację (por. Reykowski, 1979); zwykle wiążą się z intensywną aktywacją fizjologiczną; są to zazwyczaj zachowania bardzo dynamiczne; ich podejmowanie może mieć negatyw-

Rysunek 3. Model ścieżki rozwoju immanentnej potrzeby agresji



ne konsekwencje dla samego „agresora”, czyli może być źródłem zagrożenia. Czynności agresywne, a nawet ich symboliczne przeżywanie, jak też obserwowanie ich skutków mogą więc stanowić – przy braku innych możliwości – podstawowy sposób usuwania deprivacji w zakresie zapotrzebowania na stymulację (wg. terminologii Ericha Fromma – radzenia sobie z nudą). W efekcie może dojść do powstania immanentnej potrzeby agresji, gdzie przemoc i brutalność pojawiają się jako narzędzia usuwania deprivacji albo uzyskania satysfakcji w różnych okolicznościach życiowych.

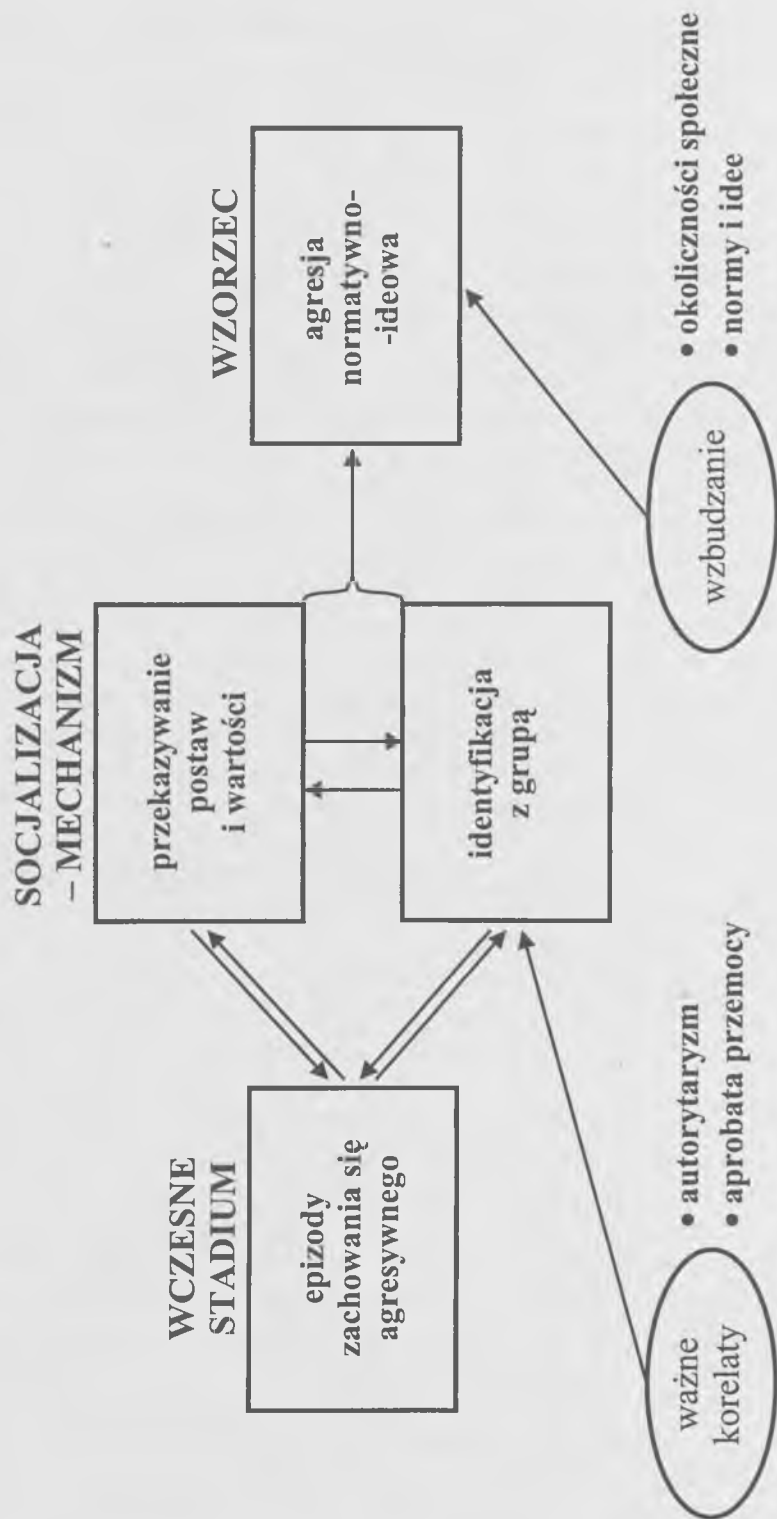
Ważne znaczenie dla formowania się autonomicznej (immanentnej) potrzeby agresji ma wiązanie w trakcie rozwoju i socjalizacji reakcji czy czynności agresywnych z samooceną i poczuciem własnej wartości dziecka (por. Reykowski, 1979). Mianowicie może się zdarzyć, że podjęte z jakichkolwiek powodów zachowanie agresywne dobrze służy usunięciu poczucia niepewności czy zagrożenia. Jeśli lękliwy w kontaktach z kolegami Jaś dał sobie radę z ich napastliwością używając siły – co zyskało także aprobatę jego otoczenia – i dzięki temu nabrał zaufania do siebie, należy przewidywać powtórzenie analogicznego zachowania się również w innych okolicznościach. Jeśli Janek zdobył dziewczynę stosując przymus fizyczny i nie spotkał się z jednoznacznie negatywnymi konsekwencjami za ten czyn, to poszukując innych przyjemności także będzie skłonny do inicjowania agresywnego zachowania się. Autonomiczna (immanentna) motywacja do agresji budowana jest zatem poprzez usuwanie deprivacji i zyskiwanie satysfakcji także w sferze własnej tożsamości. W języku psychologii klinicznej i psychopatologii używa się pojęcia agresja sadystyczna (dla przyjemności); tak określa się istotę mechanizmu regulującego ten rodzaj zachowania się interpersonalnego. Autonomiczna (immanentna) potrzeba agresji może mieć różne natężenie i osadzenie w strukturze osobowości – drastyczne i okrutne zachowanie się agresywne czy przemoc stanowią krańcową manifestację tego rodzaju potrzeby. Ukształtowana, autonomiczna potrzeba agresji popycha ludzi do aktywnego poszukiwania ofiary i podejmowania agresywnych zachowań nawet wówczas, gdy wiąże się to z możliwością niepowodzenia i reperkusji społecznych.

Ścieżka rozwoju agresji normatywno-ideowej

W trakcie socjalizacji dzieci przejmują różne postawy i przekonania, normy, orientacje życiowe, odnoszące się do własnej osoby, ludzi z otoczenia, a także do funkcjonowania społeczności w skali globalnej. Agresja interpersonalna może stanowić wyraz nabytych orientacji życiowych. Analizie tych zjawisk poświęcono jest dalsza część tekstu.

Rysunek 4. ilustruje model ścieżki rozwoju agresji określanej jako agresja normatywno-ideowa. Normatywne regulatory zachowania kształtują się przez kontakty z innymi ludźmi, są spontanicznie przejmowane od znaczących osób lub wpajane w procesie zaplanowanej edukacji. Zawarta w normach istniejących w środowisku społecznym akceptacja agresji jest przez rozwijające się dziecko inter-

Rysunek 4. Model ścieżki rozwoju agresji normatywno-ideowej



nalizowana i na tej drodze staje się jednym z potencjalnych nośników zachowań agresywnych. W badaniach Rowella Huesmanna i in. (1993) pokazano, że z jednej strony dzieci pochodzące z rozmaitych środowisk społecznych w różnym stopniu aprobują zachowanie się agresywne w ich własnych kontaktach społecznych, z drugiej strony – aprobatą agresji koreluje z poziomem zachowań agresywnych wobec rówieśników. Są także dane (por. Frączek, 1985; Lagerspetz i in., 1988) dokumentujące pozytywny związek między moralną aprobatą agresji a zaangażowaniem się w role społeczne wymagające podejmowania się zachowania agresywnego. Zaproponowany przez Huesmanna (1994) model społeczno-informacyjnego analizowania rozwoju agresji dobrze pokazuje charakter mechanizmów psychologicznych regulujących agresję normatywno-ideową: przyswojone w trakcie socjalizacji normatywne przekonania o dopuszczalności agresji działają jako filtry nie tylko w sytuacjach uczenia się nowych zachowań agresywnych, ale także emitowania reakcji czy czynności agresywnych.

Inne standardy normatywne (wartości), wiążące się z kategoryzacją ludzi na „swoich” *versus* „obcych”, „dobrych” *versus* „złych”, „dających wsparcie” *versus* „zagrożających”, sprawiają, że wobec pewnej grupy ludzi czy jej przedstawicieli pojawiają się nieprzyjazne lub wrogie postawy i zachowania. Wspomniana kategoryzacja (por. Chlewiński, Kurcz, 1992) może odnosić się do osób z innej rodziny, innej wsi, innego państwa czy narodu, innej rasy, wyznawców innej religii, a przypisanie innym negatywnych własności generuje uprzedzenia. Skądkolwiek biorą się i kogokolwiek dotyczą uprzedzenia, zjawiska te stanowią osadzone w strukturach poznawczych człowieka „nośnik” agresji i przemocy w stosunkach interpersonalnych i międzygrupowych. Działania agresywne i przemoc przeciwko „złym” (tym, którzy zagrażają, są inni, obcy, reprezentują odmienne przekonania i ideologie) traktowane bywają jako możliwość realizacji wyższych celów i stanowią rodzaj posłannictwa.

KILKA REFLEKSJI

Staraliśmy się pokazać, że u podstawy agresji interpersonalnej – przyjmującej na poziomie zewnętrznych reakcji i czynności podobne formy (zachowanie się fizyczne, manifestacje werbalne, pośrednie manipulacje) – leżą bardzo odmienne co do psychologicznej natury mechanizmy regulacyjne. Drugie podstawowe założenie to przekonanie, że dobrym sposobem identyfikowania natury tych mechanizmów jest podejście rozwojowe, tj. opisanie pochodzenia, transformacji, jakim podlega treść i funkcje w trakcie ontogenezy, oraz czynników socjalizacyjnych o podstawowym znaczeniu dla generowania owych mechanizmów i operowania nimi. W zaproponowanych modelach czterech ścieżek formowania się psychologicznej regulacji agresji zmiierzano do uwzględnienia i próby integracji różnych psychologicznych koncepcji objaśniania agresji w relacjach interpersonalnych oraz ustaleń pochodzących z badań wykonanych w ramach różnych para-

dygmatów. Idea przewodnia modeli mechanizmów regulacyjnych agresji interpersonalnej ma jednak jedno podstawowe źródło, mianowicie koncepcję czynności Tadeusza Tomaszewskiego. Teoria Tadeusza Tomaszewskiego stanowiła w swoim czasie bezpośrednią inspirację powstania Regulacyjnej Teorii Osobowości (Janusz Reykowski) oraz Regulacyjnej Teorii Temperamentu (Jan Strelau), w tym zaś opracowaniu przedstawiono wstępny zarys Regulacyjnej Teorii Agresji Interpersonalnej.

Fakt, iż agresję interpersonalną regulują różne mechanizmy psychologiczne, nie przekłada się na twierdzenie, że diagnozując konkretną osobę i jej agresywne zachowanie, należy ograniczyć się do zaklasyfikowania tej osoby tylko do jednej z wyróżnionych kategorii. Wyrosła z przedstawionej analizy taksonomia agresji interpersonalnej, budowana w oparciu o specyfikę mechanizmów regulacyjnych, może być jednak użyteczna zarówno dla stawiania pytań w praktyce klinicznej, jak też systematyzacji psychologicznej wiedzy o tej formie relacji interpersonalnych.

Bibliografia

- Bandura A. (1973). *Aggression: A social learning analysis*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura A. (1986). *Social foundation of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Baumrind D. (1973). The development of instrumental competences through socialization, w: A.D. Pick (red.), *Minnesota symposia on child psychology*, t. 7 (s. 3–46). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Berkowitz L. (1993). *Aggression. Its causes, consequences, and control*. Philadelphia, PA: Temple University Press.
- Berkowitz L. (1997). On the determinants and regulation of impulsive aggression, w: S. Feshbach, J. Zagrodzka (red.), *Aggression. Biological, developmental and social perspectives* (s. 187–212). New York: Plenum Press.
- Bjorkqvist K. (1997). The inevitability of conflict but not violence: Theoretical considerations on conflict and aggression, w: D.P. Fry, K. Bjorkqvist (red.), *Cultural variation in conflict resolution* (s. 25–36). Mahwah, NJ: LEA Publishers.
- Bjorkqvist K., Osterman K., Kaukainen A. (1992). The development of direct and indirect aggressive strategies in males and females, w: K. Bjorkqvist, P. Niemela (red.), *Of mice and woman. Aspects of female aggression* (s. 51–64). San Diego, CA: Academic Press Inc.
- Brzezińska A. (2000). *Spoleczna psychologia rozwoju*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”.
- Chlewiński Z., Kurcz I. (1992). (red.), *Stereotypy i uprzedzenia. Kolokwia Psychologiczne*, t. 1, Warszawa: Instytut Psychologii PAN.
- Choynowski M. (1998). *Agresywność. Pomiar i analiza psychometryczna*. Warszawa: Polskie Towarzystwo Psychologiczne.

- Cook K. (1997). Conflict resolution in native Margeriteño society, w: D.P. Fry, K. Bjorkqvist (red.), *Cultural variation in conflict resolution* (s. 69–78). Mahwah, NJ: LEA Publishers.
- Dodge K.A., Coie J.D. (1987). Social information-processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1146–1158.
- Dodge K.A., Crick N.R. (1990). Social information-processing bases of aggressive behavior in children. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 16, 8–22.
- Feshbach S. (1964). The function of aggression and regulation of aggressive drive. *Psychological Review*, 77, 252–272.
- Feshbach S., Feshbach N., Jaffe Y. (1997). A longitudinal study of the relationship between aggressive and depressive tendencies in elementary school age boys and girls, w: S. Feshbach, J. Zagrodzka (red.), *Aggression. Biological, developmental and social perspectives* (s. 121–138). New York: Plenum Press.
- Frączek A. (1985). Moral approval of aggressive act. A Polish-Finnish comparative study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 16, 41–52.
- Frączek A. (1986). Socio-cultural environment, television viewing and the development of aggression among children in Poland, w: L.R. Huesmann, L.D. Eron (red.), *Television and aggressive child: A cross-national comparison* (s. 119–159). Hillsdale, NJ: LEA Publishers.
- Frączek A. (1992). Patterns of aggressive-hostile behavior orientation among adolescent boys and girls, w: K. Bjorkqvist, P. Niemela (red.), *Of mice and woman. Aspects of female aggression* (s. 107–113). San Diego, CA: Academic Press Inc.
- Frączek A. (1993). Socjalizacja a intrapsychna regulacja agresji interpersonalnej, w: A. Frączek, H. Zumkley (red.), *Socjalizacja a agresja* (s. 47–60). Warszawa: Instytut Psychologii PAN i SWPS.
- Frączek A. (1996). Violence and aggression in children and youth: A sociopsychological perspective. *European Review. Interdisciplinary Journal of Academia Europaea*, 4(1), 75–90.
- Fromm E. (1973/1998). *Anatomia ludzkiej destruktywności* (tłum. J. Karłowski). Poznań: REBIS.
- Fry D.P., Bjorkqvist K. (1997). (red.), *Cultural variation in conflict resolution*. Mahwah, NJ: LEA Publishers.
- Hinde R.A. (1993). Niektóre problemy agresywnego zachowania, w: A. Frączek, H. Zumkley (red.), *Socjalizacja a agresja* (s. 15–24). Warszawa: Instytut Psychologii PAN i SWPS.
- Horney K. (1937/1993). *Neurotyczna osobowość naszych czasów* (tłum. H. Grzegółowska) (wyd. 3.). Poznań: REBIS.
- Huesmann L.R. (1994). (red.), *Aggressive behavior: Current perspectives*. New York: Plenum Press.
- Huesmann L.R., Eron L.D. (1986). (red.), *Television and aggressive child: A cross-national comparison*. Hillsdale NJ: LEA Publishers.
- Huesmann L.R., Guerra N.G., Miller L.S., Zelli A. (1993). Rola norm społecznych w rozwoju zachowania się agresywnego, w: A. Frączek, H. Zumkley (red.), *Socjalizacja a agresja* (s. 157–171). Warszawa: Instytut Psychologii PAN i SWPS.

- Huesmann L.R., Miller L.S. (1994). Long term effects of repeated exposure to media violence in childhood, w: L.R. Huesmann (red.), *Aggressive behavior: Current perspectives* (s. 126–187). New York: Plenum.
- Kofta M. (1979). *Samokontrola a emocje*. Warszawa: PWN.
- Kornadt H.-J. (1984). Motivational theory of aggression and its relation to a social psychological approach, w: A. Mummendey (red.), *Social psychology of aggression* (s. 21–33). Berlin: Springer.
- Kornadt H.-J. (1987). The aggression motive and personality development: Japan and Germany, w: F. Halisch, J. Kuhl (red.), *Motivation, intention, and volition* (s. 115–140). Berlin: Springer.
- Lagerspetz K., Bjorkqvist K., Bjorkqvist H., Lundman H. (1988). Moral approval of aggression and sex role identity in officer trainees, conscientious objectors to military service and in female reference group. *Aggressive Behavior*, 14, 303–313.
- Leary T. (1956). *Interpersonal diagnosis of personality*. New York: Ronald Press.
- Loeber R., Hay D. (1997). Key issues in the development of aggression and violence from childhood to early adulthood. *Annual Review: Psychological*, 48, 371–410.
- Maslow A.H. (1970/1990). *Motywacja i osobowość* (tłum. P. Sawicka). Warszawa: PAX.
- Montagu A. (1976). *The nature of human aggression*. New York: Oxford University Press.
- Moyer K.E. (1976). *The psychobiology of aggression*. New York: Harper and Row.
- Pulkkinen L. (1987). Offensive and defensive aggression in human: A longitudinal perspective. *Aggressive Behavior*, 13, 187–221.
- Pulkkinen L. (1992). The path to adulthood for aggressively inclined girls, w: K. Bjorkqvist, P. Niemela (red.), *Of mice and woman. Aspects of female aggression* (s. 113–121). San Diego, CA: Academic Press Inc.
- Reykowski J. (1979). Intrinsic motivation and intrinsic inhibition of aggressive behavior, w: S. Feshbach, A. Frączek (red.), *Aggression and behavior change: Biological and social processes* (s. 158–182). New York: Praeger.
- Reykowski J. (1986). *Motywacja, postawy prospołeczne a osobowość*. Warszawa: PWN.
- Reykowski J. (1990). Rozwój moralny jako zjawisko wielowymiarowe, w: J. Reykowski, N. Eisenberg, E. Staub (red.), *Indywidualne i społeczne wyznaczniki wartościowania* (s. 33–58). Wrocław: Ossolineum.
- Scott J.P. (1981). The evolution of function in agonistic behavior, w: P.F. Brain, D. Benton (red.), *Multidisciplinary approaches to aggression research* (s. 129–158). Amsterdam: Elsevier.
- Sears R.R., Maccoby E.E., Levine H. (1957). *Patterns of child rearing*. Evanston, IL: Harper and Row.
- Strelau J. (2000a). Różnice indywidualne: opis, determinanty i aspekt społeczny, w: J. Strelau (red.), *Psychologia – Podręcznik akademicki*, t. 2 (s. 653–681). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Strelau J. (2000b). Osobowość jako zespół cech, w: J. Strelau (red.), *Psychologia – Podręcznik akademicki*, t. 2 (s. 525–560). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Strelau J. (2000c). Temperament, w: J. Strelau (red.), *Psychologia – Podręcznik akademicki*, t. 2 (s. 684–719). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

- Surzykiewicz J. (2000). *Agresja i przemoc w szkole. Uwarunkowania socjoekologiczne*. Warszawa: CMPP-P.
- Tazbir J. (1993). *Okrucieństwo w nowożytnej Europie*. Warszawa: Polska Oficyna Wydawnicza „BGW”.
- Tomaszewski T. (1963). *Wstęp do psychologii*. Warszawa: PWN.
- Tomaszewski T. (1975). (red.), *Psychologia*. Warszawa: PWN.
- Zagrodzka J., Fonberg E. (1997). Is predatory behavior a model of complex forms of human aggression, w: S. Feshbach, J. Zagrodzka (red.), *Aggression. Biological, developmental and social perspectives* (s. 15–26). New York: Plenum Press.

O MOTYWACYJNYCH REGULATORACH ALTRUISTYCZNEGO POMAGANIA

Na przykładzie osób, które ratowały Żydów w okresie hitlerowskiej okupacji

JANUSZ REYKOWSKI

W bogatej i różnorodnej spuściźnie Profesora Tadeusza Tomaszewskiego jest także cykl prac poświęcony zjawisku pomagania (Tomaszewski, 1993, 1994a, 1994b). Zjawisko to przedstawia on w ramach sformułowanego przez siebie modelu, który nazywa układem referencyjnym czynności pomagania. Model ten uwzględnia cały system warunków, dzięki którym pomaganie może dojść do skutku, a jego podstawą jest pojęcie „odniesienia”, ponieważ jest to aktywność, która „do czegoś się odnosi” (Tomaszewski, 1993, s. 17). Model ten dostarcza kategorii, za pomocą których możemy przedstawić proces regulacji czynności pomagania, przy czym chodzi tu o pomaganie allocentryczne, czyli ukierunkowane na dobro tego, komu się pomaga. Autor nie zajmuje się pomaganiem egocentrycznym, mającym na celu przede wszystkim dobro własne pomagającego (Tomaszewski, 1994a, s. 5).

Punktem wyjścia przeprowadzonej przez Tomaszewskiego analizy allocentrycznego pomagania jest założenie, że pomoc udzielana jest osobom, których potrzeby są widoczne (dla tych, którzy mogliby udzielić pomocy). Ale nawet wtedy, gdy są widoczne, nie zawsze do pomocy skłaniają, ludzie bowiem wykazują znaczny stopień wybiórczości, jeżeli idzie o to, komu i jaką pomoc skłonni są udzielić. Według tego autora podstawą decyzji o udzieleniu pomocy jest ocena tego, kto jej potrzebuje, na trzech wymiarach: moralnym (czy dana osoba ze względów moralnych na pomoc zasługuje), bliskości społecznej (im bliższa, tym ma większe szanse otrzymania pomocy), ważności (osobom ocenianym jako ważne chętniej udziela się pomocy niż ocenianym jako nieważne).

Drugą istotną przesłanką decyzji o udzieleniu pomocy jest, według Tomaszewskiego, „komplementarność możliwości”. Znaczy to, że to właśnie pomagający dysponuje możliwościami, których brakuje potrzebującemu pomocy.

Można jednak zadać sobie pytanie: jak to się dzieje, że allocentryczna pomoc w ogóle może dojść do skutku. Biorąc pod uwagę nader rozpowszechnioną opinię o egoistycznej naturze człowieka, łatwo dojść do wniosku, że owa allocentryczna pomoc to iluzja, a za każdym aktem takiej pomocy kryje się jakiś ukryty interes własny.

POMAGANIE A „EGOISTYCZNA NATURA CZŁOWIEKA”

Zarówno wśród laików, jak też wśród psychologów, filozofów czy innych przedstawicieli nauk społecznych i humanistycznych dość często spotykamy się z poglądem, że człowiek jest istotą z natury egoistyczną. Zgodnie z tym poglądem (np. zgodnie z pewnymi wersjami teorii wymiany czy też teorii racjonalnego wyboru) wszystko, co robimy i do czego dążymy, ma na celu zwiększenie osobistych korzyści i zmniejszenie lub uniknięcie strat. Pogląd ten trudny jest jednak do pogodzenia z obserwacjami wskazującymi, że są ludzie, którzy w pewnych okolicznościach dokonują aktów poświęcenia troszcząc się o korzyści cudze, mimo że ponoszą duże koszty osobiste, a niekiedy nawet narażają się na ogromne niebezpieczeństwa. Innymi słowy dokonują czynów altruistycznych.

Zwolennicy poglądu „o egoistycznej naturze człowieka” są zdania, że bezinteresowność takich czynów jest pozorna, ponieważ poświęcając się dla drugich człowiek zawsze odnosi jakąś korzyść osobistą choćby w formie poczucia wewnętrznej satysfakcji. To jest argument oparty na nieporozumieniu. Spór o to, czy natura ludzka jest, czy nie jest, egoistyczna, nie dotyczy doznawania czy niedo-
doznawania satysfakcji, lecz powodów satysfakcji. Z moralnego i praktycznego punktu widzenia istnieje fundamentalna różnica, czy źródłem satysfakcji jest powiększenie posiadanych dóbr lub władzy, czy też pomnażanie dobra publicznego albo dobra innych osób. A ponadto bardzo ważne jest ukierunkowanie czynności: może być ona zorganizowana dla powiększenia własnej satysfakcji lub też dla realizacji jakiegoś celu w stosunku do ja zewnętrznego (Karyłowski, 1982).

Spór o to, czy tak rozumiane działania altruistyczne są czymś realnym, nie jest jednak łatwy do rozstrzygnięcia, ponieważ w konkretnych sytuacjach zawsze mogą nasuwać się różne wątpliwości. Tak np. może rodzić się podejrzenie, że czyny z pozoru altruistyczne są jedynie przejawem pewnej dalekowzroczości – poświęcając się dziś dla kogoś spodziewamy się sowitej odpłaty w przyszłości bądź od „obdarowanego”, bądź od społeczeństwa, które nasze poświęcenie dostrzeże i wynagrodzi. Materialnie lub moralnie. Przykładem takiej „dalekowzroczości” mogłoby być zachowanie niektórych bojowników o wolność i demokrację w Polsce, którzy – po zwycięstwie demokracji – wystąpili do sądów o sowite odszkodowania za poniesione straty moralne i materialne. Wprawdzie wiadomo, że nie każdy, kto poświęcił się dla drugich lub dla dobra publicznego, spotyka się z wdzięcznością i odpowiednią nagrodą, ale w ramach przytoczonego tu sposobu myślenia fakty te można interpretować jako błąd w kalkulacji zysków i strat. Rozpatrując poświęcenie dla drugich jako inwestycję, trzeba liczyć się z tym, że nie wszystkie inwestycje przynoszą oczekiwane zyski.

W życiu codziennym bardzo trudno rozstrzygnąć, czy dany czyn dokonany z wielką dozą osobistego poświęcenia ma rzeczywiście charakter całkowicie bezinteresowny. Zawsze można mieć wątpliwości i zastanawiać się, cóż to za korzyść własna kryła się za szlachetnym postępkim. Również eksperymentalne badania nad altruizmem nasuwają różne wątpliwości, ponieważ dotyczą na ogół zjawisk

dość prostych, mało kosztownych, a nieraz wręcz trywialnych. Trudno na ich podstawie wypowiadać zbyt mocne twierdzenia na temat ludzkiej natury – jest ona czy nie jest z istoty swej egoistyczna. Dlatego też psychologowie zainteresowani tym tematem próbują poddawać dokładniejszej analizie te przypadki, w których zjawisko altruizmu zdaje się przybierać klarowną i nie budzącą żadnych poważnych wątpliwości formę. Chodzi tu o działania wymagające dużych osobistych poświęceń; nie są one chwilowym, jednorazowym aktem, lecz trwają przez dłuższy czas, a osoba (czy osoby), na którą są skierowane, nie należy do kręgu najbliższej rodziny (a więc nie można zastąpić tezy o egoizmie indywidualnym tezą o „samolubnym genie”).

Zetknąwszy się z takimi przypadkami, stajemy przed pytaniami: Co sprawiło, że pewni ludzie podjęli tego rodzaju działania? Czemu jedni je podejmują, a inni nie? Odpowiedzi na te pytania mogą pozwolić nam na lepsze zrozumienie psychologicznych mechanizmów altruizmu.

BADANIA NAD „ALTRUISTYCZNĄ OSOBOWOŚCIĄ”

Chcąc lepiej zrozumieć psychologiczne mechanizmy altruizmu, warto dokładnie zbadać przypadki, gdy altruistyczny charakter udzielanej pomocy nie nasuwa poważnych wątpliwości. Są to zwykle sytuacje ekstremalne. Do takich należała sytuacja ludności żydowskiej w krajach okupowanych przez Niemcy hitlerowskie. Wtedy właśnie znaleźli się ludzie, którzy podejmowali bezinteresowne próby ratowania Żydów zagrożonych zagładą. Było to zadanie bardzo trudne i bardzo niebezpieczne. W krajach Europy Zachodniej (we Francji, Holandii, w Niemczech) działalność ta, oprócz ogromnych trudów o charakterze praktycznym, pociągała za sobą groźbę uwięzienia w obozie koncentracyjnym. W Polsce – i w innych krajach tego regionu – wiązała się z ryzykiem skazania na śmierć i to nie tylko głównego „winowajcy”, ale także jego rodziny. W wielu miejscach naszego kraju rozsiane są groby tych, których złapano na udzielaniu pomocy Żydom.

Zagrożenie to było bardzo realne. Niemal każda osoba, z którą w Polsce przeprowadzano wywiad na temat udzielanej przez nią pomocy ukrywanym Żydom, opisywała epizody stykania się z tzw. szmalcownikami – ludźmi tropiącymi Żydów i szantażującymi Ratujących lub sprzedającymi zdobyte informacje policji niemieckiej.

Ogromne też były trudności i koszty ratowania. Znalezienie i utrzymanie miejsc ukrycia, dostarczanie środków do życia, koegzystencja (często na małej przestrzeni) obcych ludzi przez bardzo długi czas, radzenie sobie w momentach kryzysowych, gdy pojawiała się bezpośrednia groźba aresztowania, to przykłady ogromnych problemów, jakie trzeba było rozwiązywać.

Zdając sobie sprawę z wielkości „kosztów” ponoszonych przez Ratujących, możemy zadać pytanie: Co sprawiło, że niektórzy ludzie decydowali się je ponieść?

Pytanie to było głównym tematem wielkiego międzynarodowego programu badawczego pod nazwą *Altruistic Personality Project* (Badania nad Altruistyczną Osobowością) – zainicjowanego i kierowanego przez profesora Samuela Olinera z Uniwersytetu Humboldta w Kalifornii. W programie tym poddano badaniu ponad 400 osób zaangażowanych w ratowanie Żydów w Polsce, we Francji, w Holandii, w Niemczech i innych krajach Europy. Zbadano też 126 osób, które żyjąc w podobnych warunkach jak Ratujący nie brały udziału w ratowaniu (Oliner, Oliner, 1988). W realizacji tego programu współdziałał zespół polskich badaczy pod moim kierunkiem. Badania prowadzone były w latach 1983–1985.

Podstawą selekcji osób badanych były dokumenty zgromadzone przez Instytut Yad Vashem i przez lokalne placówki prowadzące badania historyczne – w Polsce był to Żydowski Instytut Historyczny. Przy doborze badanych kierowano się czterema kryteriami: działalność ich wiązała się z bardzo dużym ryzykiem osobistym, nie była wynagradzana materialnie, podejmowano ją z własnej woli, miała na celu pomoc osobie żydowskiego pochodzenia. Grupa kontrolna została utworzona na podstawie procedury tzw. doboru parami. Do każdej osoby ratującej dobierano osobę w tym samym wieku, tej samej płci, o tym samym poziomie wykształcenia, mieszkającej w czasie wojny w tej samej okolicy. Niektóre z tych osób brały udział w Ruchu Oporu – określaliśmy je jako „Aktywne” (53 osoby), a pozostałe jako „Pasywne” (73 osoby).

Z każdą badaną osobą prowadzono wywiady w jej ojczystym języku¹. Podstawą wywiadu był specjalny kwestionariusz obejmujący ok. 450 pozycji (75% pozycji typu „wybór przymusowy”). Dotyczyły one osobistej historii życia począwszy od wczesnego dzieciństwa, szczegółowego opisu aktywności związanej z ratowaniem Żydów², a także niektórych postaw osobistych. Osoby badane wypełniały też pewne skale psychologiczne: *Umiejscowienia Kontroli* (Rottera), *Samooceny* (Rosenberga), *Empatii* (Mehrabiana i Epsteina), *Společnej Odpowiedzialności* (Berkowitza i Luttermana)³.

Dane zebrane w toku opisanych tu badań są bardzo bogate, ale pod względem metodologicznym mogą pozostawiać wiele do życzenia. Dlatego też przy ich analizie i interpretacji trzeba zachować ostrożność, traktując je przede wszystkim jako źródło pewnych idei teoretycznych i hipotez, a nie jako mocne dowody naukowe. Z tym zastrzeżeniem zamierzam na dalszych stronach tego tekstu przedstawić pewien model psychologicznych mechanizmów altruizmu, wyłoniony na podstawie analizy zebranego w opisanym programie materiału.

¹ W Polsce wywiady były prowadzone pod kierunkiem dr Zuzanny Smoleńskiej.

² Osoby z grupy kontrolnej były pytane o ich doświadczenia wojenne.

³ Wywiad trwał zwykle ok. dwóch godzin i wywoływał żywe zainteresowanie osób z grupy Ratujących. Część osób z grupy kontrolnej była wyraźnie mniej zainteresowana wywiadem. Szczegółowy opis narzędzi i procedury zawarty jest w monografii Pearl i Samuela Olinerów (1988).

ROZPOZNANIE CUDZEJ POTRZEBY JAKO WARUNEK SFORMUŁOWANIA CELU PROSPOŁECZNEGO

Czynności osób Ratujących nie były impulsywną odpowiedzią na zaistniałą sytuację, lecz trwającą przez dłuższy czas (tygodnie, miesiące, lata) zorganizowaną działalnością. Podjęcie tego rodzaju działalności zakłada, że jej celem jest ochrona interesów i zaspokojenie potrzeb innych ludzi, tak więc jest ona kierowana przez cele prospołeczne (Staub, 1980). Aby cel prospołeczny sformułować, człowiek musi w jakimś stopniu rozpoznać potrzeby innej osoby (Latané, Darley, 1970; Schwartz, 1977)⁴.

W wielu zwykłych codziennych sytuacjach rozpoznanie potrzeb innej osoby – ich treści i wagi – okazuje się dość trudne, ponieważ sytuacje społeczne, w których przebywamy, są wieloznaczne, a także wieloznaczne są sygnały, jakie przekazujemy sobie wzajemnie. W szczególności często nie jest oczywiste, czy potrzeby drugiego człowieka mają tę wagę, iż należy dla ich zaspokojenia zdecydować się na poświęcenie jakichś dóbr osobistych (Tomaszewski, 1994a). Zdarzają się jednak okoliczności, kiedy widzimy, że zagrożone jest życie ludzi, że pogwałcone są ich podstawowe prawa, że pozbawia się ich mienia i wypędza z siedzib. Mogłoby się wydawać, iż dla każdego świadka tych zdarzeń potrzeby ofiar są oczywiste. Okazuje się jednak, że nie są.

Analizując odpowiedzi badanych osób na pytania dotyczące ich reakcji na los prześladowanych Żydów, przekonaliśmy się, że ogromna większość była w mniejszym lub większym stopniu świadoma tego losu. Wiedzieli, że Żydzi byli stygmatyzowani (mieli obowiązek noszenia opasek z gwiazdą Dawida), wypędzani z mieszkań i domów, fizycznie maltretowani i mordowani. Ale osoby te bardzo różniły się, jeżeli idzie o sposób ujmowania tych faktów.

Część badanych (głównie z grupy „Pasywnych”) fakty te odbierała po prostu jako informacje o zdarzeniach, które się komuś przytrafiły. Zostały one zapisane w pamięci nie wzbudzając szczególnego zaangażowania. Traktowano je z dystansem, tak jak się traktuje sprawy odległe i obce. Potrzeby ofiar w ogóle nie były uświadamiane.

Warto zauważyć, że reakcje tego rodzaju nie muszą świadczyć o patologicznym chłdzie emocjonalnym tych osób. Przecież całkiem niedawno wielu Europejczyków i Amerykanów – czytając doniesienia o bombardowaniu miast w Iraku czy Afganistanie lub oglądając te zdarzenia na ekranach telewizorów – nie myślało o ludziach masakrowanych, zabijanych, śmiertelnie przerażonych i zrozpaczonych, nie rozważało tych zdarzeń w kategorii potrzeb odczuwanych przez ofiary owych bombardowań. Rzecz w tym, że dostrzeganie potrzeb innych ludzi zależy od ich psychologicznego od nas dystansu (Reykowski, Smoleńska, 1982; Rey-

⁴ Pomijamy tu kwestię trafności rozpoznania. Nietrafne rozpoznanie potrzeb może prowadzić do wadliwego ukierunkowania działań, ale nie pozbawia ich prospołecznego charakteru.

kowski, 1986) – potrzeby osób odległych geograficznie, kulturowo, psychologicznie mogą pozostać niezauważone.

Drugi rodzaj reakcji wobec losu prześladowanych Żydów to wyraźna, często bardzo silna reakcja emocjonalna. Część badanych, opisując zapamiętane zdarzenia, mówiła o swoim silnym ich przeżywaniu, czasami w trakcie opisu reagowała podnieceniem i płaczem. Osoby te wspominały o takich reakcjach, jak współczucie, przerażenie, wstrząs, horror, oburzenie, a także o takich ocenach, jak potępienie sprawców i nienawiść do nich. Wszakże te uczucia nie prowadziły do ujęcia sytuacji w kategorii potrzeb ofiar i nie prowadziły do sformułowania prospołecznego celu. Nic więc dziwnego, że nie miały one żadnych konsekwencji w postaci jakichś działań pomocnych.

Należy zauważyć, że negatywna reakcja emocjonalna – wywołana przez zdarzenia dotyczące tak cudzego, jak i własnego losu – nie zawsze doprowadza do uświadomienia sobie czy odczucia cudzej lub własnej potrzeby. Nieraz się zdarza, że ludzie po prostu akceptują swój własny czy cudzy los jako coś nieuchronnego. Tak np. dla wielu osób, w tym także dla wielu lekarzy, ból to naturalny towarzysz choroby, nie dający się zmienić składnik ludzkiej kondycji, z którym trzeba się pogodzić. Nie ujmują sytuacji chorego jako potrzeby (środków przeciwbólowych). Często natomiast tworzą różne interpretacje nadające sens temu, co ich (lub kogoś innego) spotyka – mówią o woli bożej, o konieczności pokuty, o karze za grzechy, o fatum. Przekonania te ułatwiają im pogodzenie się z sytuacją. W niektórych kulturach (w niektórych grupach społecznych) ludzie wykazują dużą gotowość do tworzenia takich interpretacji i do godzenia się ze swym losem.

Trzeci rodzaj reakcji to ujmowanie sytuacji prześladowanych w kategorii potrzeb, a więc dostrzeżenie, że potrzebują miejsc, w których mogliby się ukryć, żywności, zaopiekowania się ich dziećmi, wydostania z getta itd. Rozpoznanie potrzeb dawało podstawę myślenia o sposobach ich zaspokojenia, a więc do sformułowania prospołecznego celu (jak znaleźć czy zbudować kryjówkę, skąd zdobyć fałszywe dokumenty, jak ukryć przed sąsiadami, że kupuje się nadmierną ilość żywności, jak zorganizować ucieczkę).

Takie ujęcie sytuacji wymaga pewnych zdolności umysłowych (wymyślenia rozwiązań bardzo trudnego zadania), a także pewnych zasobów – umysłowych, materialnych lub społecznych. Co nie znaczy, że wymaga zamożności. Pomocy Żydom udzielali nawet bardzo biedni ludzie, wykorzystując to, co mieli do dyspozycji – np. piwnicę, szopę, stare cegły dla zamaskowania wejść do kryjówek itp. Osoby, które nie potrafiły rozwiązać tego rodzaju zadań, patrzyły na los Żydów jako na przerażający spektakl, wzbudzający silne emocje, ale z którym nie można nic zrobić.

Rozpoznanie potrzeb nie zawsze dokonywało się samodzielnie. W wielu przypadkach następowało dzięki temu, że do danej osoby ktoś zwracał się o pomoc – albo sam prześladowany, albo ktoś w jego imieniu. Wtedy zadaniem jej było znalezienie praktycznych rozwiązań dla wyłaniających się problemów. Nieraz jed-

nak ona sama musiała samodzielnie rozpoznać sytuację i wynikające z niej potrzeby.

Ilustracją tego może być zdarzenie opisane przez Samuela Olinera w jego autobiograficznej książce pt. *Restless Memories* (1986). Opowiada on, jak po ucieczce z likwidowanego getta w miejscowości Bobowa (na Podkarpaciu) zapukał do drzwi swych polskich sąsiadów – we wsi, w której przed wypędzeniem mieszkała jego rodzina. Poprosił mieszkającą tam sąsiadkę o pomoc. Jedną z pierwszych rzeczy, które uczyniła ta kobieta, było nadanie mu popularnego chrześcijańskiego imienia (Józef) i nauczenie go katolickiej modlitwy. Nie o to prosił ją ów mały chłopiec szukający ratunku. Ale ona sama zanalizowawszy sytuację zrozumiała, że jego szanse przeżycia wzrosną, kiedy będzie mógł ukryć swą tożsamość, i temu właśnie miało służyć to, co zrobiła. Należy dodać, że nie była to próba „nawracania” go.

Niezależnie od tego, jak doszło do uświadomienia sobie potrzeb prześladowanych Żydów – czy dana osoba sama je dostrzegła, czy też zostały one wyrażone przez kogoś innego – trzeba było ustosunkować się do zaistniałej sytuacji, a więc uznać bądź nie, że wymaga ona podjęcia odpowiednich działań. Tak więc każda osoba stawiała przed takim oto dylematem: czy zagrożenie, najpewniej śmiertelne, tego oto człowieka czy tych ludzi stanowi wystarczającą rację dla podjęcia działań, które mnie samego na podobne zagrożenie naraża? Czy ratowanie ofiar hitlerowskich prześladowań jest ważniejsze niż bezpieczeństwo własne i własnej rodziny i uzasadnia te wszystkie ciężary, jakie z ratowaniem się wiążą?

Ratujący uznali, że jest ważniejsze. Nasuwa się w związku z tym pytanie: co ich do tego skłaniało, czyli jaka była motywacja do podjęcia działań altruistycznych?

ŹRÓDŁA MOTYWACJI DO RATOWANIA

Nie ma nic szczególnego w tym, że widok cudzego nieszczęścia wywołuje silną afektywną reakcję, która nierzadko uruchamia impulsywną chęć pomocy. Pomoc taka jest doraźną reakcją na sytuację – reakcją nie liczącą się z osobistymi kosztami, ale krótkotrwałą (Piliavin i in., 1981). W tych wypadkach pomaganie dochodzi zapewne do skutku dzięki uruchomieniu pewnych mechanizmów afektywnych, a wyższe procesy umysłowe mają w tym niewielki udział. Sytuacja wygląda jednak inaczej, gdy udzielanie pomocy to działanie obejmujące dłuższy przedział czasu – dni, tygodnie, miesiące, a nawet lata. Jakie czynniki uruchamiają i podtrzymują działania tego rodzaju? Co skłania ludzi do takich działań?

Poszukując bardziej ogólnej odpowiedzi na pytanie o motywację osób Ratujących, dokonaliśmy analizy zebranego materiału poszukując wskaźników, na pod-

stawie których tę motywację można by opisać. Wzięliśmy pod uwagę następujące wskaźniki:

- Samoopis motywów – odpowiedź na pytanie kwestionariusza [E39]: „A teraz proszę, aby zechciała Pani (Pan) powiedzieć mi, jakie były główne powody, które skłoniły ją (jego) do podjęcia tych działań?”.
- Struktura czynności: okoliczności, w których działania zostały podjęte, formy działań, okoliczności, w jakich działania zostały zakończone (czy przerwane).
- Postawy i zachowania osób, z którymi Ratujący był związany.
- Argumenty, których Ratujący używał wtedy, gdy ze strony otoczenia spotkał się z krytyką swej działalności.
- Formy stosunków między Ratującym a ratowanymi osobami.
- Tematy, na których skoncentrowana była uwaga Ratującego, kiedy opisywał swą działalność i stosunki z ratowanymi.
- Rola innych osób przy podejmowaniu i realizowaniu działań Ratujących.
- Zachowanie w sytuacjach krytycznych, wtedy gdy pojawiło się bezpośrednie zagrożenie dla Ratującego, dla jego bliskich i dla ratowanych.

Ramy tego tekstu nie pozwalają na bardziej rozwinięte uzasadnienie doboru wymienionych tu wskaźników. Ograniczę się jedynie do stwierdzenia, że ich zestaw zawiera – oprócz bezpośredniej informacji o motywach – informacje dotyczące czynników sytuacyjnych, które mogły odgrywać rolę w uruchamianiu, podtrzymywaniu, hamowaniu działalności, informacje o poznawczych i afektywnych składnikach czynności przede wszystkim w momentach krytycznych, tj. w momencie ich podejmowania, kończenia oraz napotkania poważnych zagrożeń lub przeszkód. Zawiera też informacje o dotyczących tej działalności relacjach z ludźmi. Taki dobór wskaźników opiera się na koncepcji regulacji czynności Tadeusza Tomaszewskiego (Tomaszewski, 1963).

Trzeba przyznać, że zebrane przez nas dane nie były na tyle systematyczne, by w każdym analizowanym przypadku można było zidentyfikować wszystkie wymienione tu kategorie informacji. Niemniej jednak analiza, jaką przeprowadziliśmy, dała nam podstawy do wniosku, że posiadany materiał umożliwi zrekonstruowanie, w formie hipotetycznej, głównych motywów, które odgrywały istotną rolę przy podejmowaniu i realizowaniu czynności ratowania. Udało nam się zidentyfikować trzy klasy takich motywów.

Motywy allocentryczne, które pojawiały się jako rezultat koncentracji uwagi na losie prześladowanej osoby (czy osób) głównie w sytuacji bezpośredniego z nią (nimi) kontaktu. Następowало wtedy coś w rodzaju centracji na sytuacji ofiary i związana z tym silna reakcja afektywna – przede wszystkim współczucie, a także tendencja do przyjęcia perspektywy tej osoby. Reakcje te uruchamiały pragnienie uczynienia czegoś na jej rzecz.

Wydaje się, że w tego rodzaju przypadkach źródłem potencjału motywacyjnego jest empatia. Według Märtina Hoffmana, autora jednej z najbardziej rozbudowanych teorii rozwoju empatii, da się wyróżnić kilka poziomów tego rozwoju

– od wysoce globalnej reakcji afektywnej na bezpośredni bodziec afektywny, co jest charakterystyczne dla małych dzieci, do wysoce zróżnicowanej reakcji opartej na dobrym rozpoznaniu sytuacji drugiej osoby. Wskutek owych zmian rozwojowych człowiek reaguje empatycznie nie tylko na przejawy emocji innych ludzi, ale również okazuje wrażliwość emocjonalną na ich sytuację życiową (Hoffman, 1977, 1982, 1990). Staje się to możliwe dzięki rozbudowaniu reprezentacji poznawczej drugiej osoby. Reprezentacja taka może być źródłem silnej i trwałej motywacji prospołecznej (Reykowski, 1986).

Motywy normocentryczne. Dla wielu Ratujących istotne znaczenie przy podjęciu i realizowaniu czynności ratowania miało przekonanie, że wypełniają w ten sposób ważny wymóg normatywny. Wymóg ten mógł mieć różne konkretne formy, np. formę religijnego nakazu miłości bliźniego albo w wersji świeckiej – normy społecznej odpowiedzialności, a także inne. Aktualizacja takiego wymogu wywoływała poczucie obowiązku i świadomość, że niespełnienie tego obowiązku wzbudzi poczucie winy i wyrzuty sumienia. W tych wypadkach często odnieszono się do woli lub opinii jakiegoś autorytetu, takiego jak własna grupa odniesienia, rodzice, przywódca duchowy, a także do pozaziemskiego autorytetu – woli Boga. Podjęcie i kontynuowanie działań pomocnych wiązało się wówczas z przekonaniem o moralnym lub praktycznym wsparciu ze strony innych osób, z którymi jednostka czuła się związana.

Potencjał motywacyjny mechanizmów normocentrycznych wydaje się opierać na mniej lub bardziej zinternalizowanych społecznych wymogach (w teorii standardów ewaluacji określa się je jako tzw. standardy konformistyczne – Reykowski, 1990). W pewnych przypadkach wymóg taki przekazywany był pośrednio lub bezpośrednio przez społeczne autorytety – np. przez kapłana, przez zwierzchnika podziemnej organizacji, przez darzoną autorytetem znajomą osobę; w innych – wymóg ten był generowany przez samego Ratującego na podstawie uprzednich doświadczeń (np. przypomnienia rodzicielskich nakazów). Złamanie takich norm wiązało się w wyobrażeniu badanych z silnymi negatywnymi reakcjami emocjonalnymi. Antycypacja tych reakcji nadawała afektywne znaczenia decyzji o podjęciu lub kontynuowaniu czynności pomagania.

Wyjaśnianie działań prospołecznych (altruistycznych) przez odwołanie się do wymogów normatywnych było wśród psychologów bardzo popularne (Bar-Tal, 1976; Berkowitz, 1972; Krebs, Miller, 1985). Wielu autorów sugerowało, że internalizacja norm jest jedynym mechanizmem takich działań. To stanowisko spotkało się z krytyką badaczy reprezentujących podejście strukturalno-rozwojowe (Kohlberg, 1976). Uważają oni, że społeczna kontrola normatywna jako mechanizm moralnego postępowania nie jest zjawiskiem uniwersalnym – dotyczy osób funkcjonujących na poziomie moralności konwencjonalnej, tj. w trzecim i czwartym stadium rozwoju moralnego według Lawrence'a Kohlberga. Pisze on: „Fundamentalną charakterystyką definiującą i określającą wspólne cechy poziomu konwencjonalnego jest perspektywa społeczna, podzielane przekonania członków danej relacji lub danej grupy” (Kohlberg, 1976, s. 33).

Motywy aksjologiczne. Dla niektórych Ratujących podjęcie i realizacja czynności pomagania wiązały się z uprzytomnieniem sobie, że prześladowania Żydów to pogwałcenie pewnych podstawowych moralnych pryncypiów, takich jak sprawiedliwość czy świętość ludzkiego życia. Świadomość ta wzbudzała dążenie do obrony owych pryncypiów. W tym wypadku nie miało znaczenia, co myślą czy robią inni ludzie, ponieważ najważniejsze było wewnętrzne moralne przekonanie o tym, co jest słuszne.

Motywacyjny potencjał wzbudzonych w ten sposób dążeń czerpał swą siłę z dobrze ugruntowanego w umyśle danej osoby systemu przekonań moralnych. Przekonania te dotyczyły pewnych podstawowych pojęć, które można określić jako moralne pryncypia. Pryncypia mają to do siebie, że zawierają nie tylko jakąś treść deskryptywną, ale również – silny ładunek afektywny. Można przyjąć, że pryncypia kształtują się w umyśle jako pojęcia abstrakcyjne wyższego rzędu, integrujące szeroki zakres standardów ewaluatywnych uznawanych przez daną jednostkę (Reykowski, 1990). Pryncypia mają też to do siebie, że stanowią podstawę ocen uwzględniających perspektywę pozaosobistą. Za dobre lub złe uznawane jest nie to, co służy jednostce, lecz to, co ma szersze, w zasadzie uniwersalne, odniesienie.

Ludzie różnią się, jeżeli idzie o regulacyjną rolę pryncypiów. U niektórych uzyskują one rolę dominującą. Znaczy to, że oceny oparte na uznawanych pryncypiach determinują postawy i zachowania w wielu różnych sytuacjach. Nadają one wysoką wartość celom prospołecznym.

Dobrym przykładem motywacji aksjologicznej jest pewna Francuzka organizująca różne formy pomocy dzieciom żydowskim, których rodzice zostali wywiezieni do obozów koncentracyjnych. W trakcie trwającej ponad trzy lata działalności pomogła kilkuset osobom. Nie знаła żadnej z nich. Działalność tę podjęła z własnej inicjatywy. Nikt się o to do niej nie zwracał, nie miała też wcześniej żadnych bezpośrednich kontaktów z Żydami. Działała samodzielnie. Relacjonując swą działalność, w ogóle nie mówiła o jakichś osobistych uczuciach wobec osób, którym pomagała – np. o współczuciu, przyjaźni czy tym podobnych – ani też o ich uczuciach. Koncentrowała się natomiast na fakcie, że rząd francuski wydał prawo skierowane przeciw Żydom. Prawo to uznała za wielce niesprawiedliwe – za pogwałcenie pewnych podstawowych wartości.

Różnice między trzema opisanymi tu kategoriami motywów do działań altruistycznych można zilustrować wypowiedziami samych osób badanych, które w różny sposób ujmowały powody swej działalności. Tabela 1. przedstawia przykłady tych wypowiedzi.

Tabela 1.

Niniejsza tabela ilustruje trzy opisane tu kategorie motywów odwołując się do odpowiedzi osób badanych na pytanie kwestionariusza [E39]: „A teraz proszę, aby zechciała Pani (Pan) powiedzieć mi, jakie były główne powody, które skłoniły ją (jego) do podjęcia tych działań?”.

Motywy allocentryczne

Główną cechą motywów allocentrycznych jest koncentracja na losie innego człowieka. Koncentracja ta w relacjach badanych osób (Ratujących) wyrażała się w formie skupienia uwagi na potrzebach, uczuciach, sytuacji życiowej prześladowanych.

Wiedziałem, że potrzebują pomocy. To było najważniejsze. (R.101)

Ci Żydzi przyszli i płakali. To co moja matka mogła zrobić? Nie miała wyboru. (R.102)

Ten człowiek był w nieszczęściu. Musiałem pomóc. (R.224)

Chcieliśmy ją uratować. Nie chcieliśmy, żeby ją złapano. Było nam jej żal. Wiedzieliśmy, że jeśli jej nie przyjmieniemy, nie będzie miała gdzie pójść. (R.231)

Kiedy zobaczyłem matkę i dziecko, jak mogłem odmówić? Dziecko spowodowało, że się zdecydowałem. (R.258)

Motywy normocentryczne

Motywy te zostają uruchomione, kiedy jednostka dostrzega, że w sytuacji, z jaką się zetknęła, ma zastosowanie jakaś uznawana przez nią norma, a norma ta nakłada na nią pewne obowiązki. Owa norma mogła być aktualizowana przez innych ludzi, którzy zwracali się z określonym żądaniem, ale często była też dostrzegana spontanicznie przez daną osobę, która niejako domyślała się, czego mogłyby oczekiwać od niej uznane przez nią autorytety.

[podjąłem to działanie] ponieważ jestem chrześcijaninem. To był nasz obowiązek. (R.005)

Jako chrześcijanin chcę zrobić dla Jezusa to, co On chce, abyśmy robili wobec tych, którzy są w potrzebie. (R.015)

Byłam wychowana w takiej filozofii, że zawsze powinnam pomagać. (R.025)

Jesteśmy takimi ludźmi. Zawsze pomagamy. Moja matka uczyła nas, aby pomagać ludziom, kiedy tego potrzebują. (R.206)

Motywy aksjologiczne

Motywy te pojawiają się, kiedy dana osoba dostrzega poważną rozbieżność między wyznawanymi przez siebie pryncypiami a tym, co się dzieje. Odczuwa wtedy konieczność podejmowania działań, które mogłyby w jakimś stopniu zredukować tę rozbieżność, a przynajmniej dać świadectwo wyznawanym wartościom.

Powodem było to, że wszyscy ludzie są równi. Wszyscy mamy prawo do życia... To było czyste mordowanie ludzi i nie mogłem tego znieść. Mógłbym pomagać Muzułmanom tak, jak pomagalem Żydom. (R.006)

Atmosfera [...] szacunku dla każdego człowieka, humanizm. Odegrała tu także pewną rolę religia. Ten sam Bóg stworzył wszystkich ludzi. (R.106)

Głównym powodem było to, że jestem patriotką. Stoję po stronie mego kraju, po stronie prawa i porządku. Niemcy odbierali ludziom wolność. Zabierali niewinnych ludzi. Więc chciałem pomóc. (R.201)

Wyodrębnione tu kategorie motywów działań altruistycznych przypominają pod pewnymi względami formy myślenia moralnego zidentyfikowane przez innych autorów. Tak np. Nancy Eisenberg, opisując pięć stadiów rozwoju rozumowania moralnego, wymienia m.in. „orientację na potrzeby innych”, „orientację na stosunki interpersonalne i uzyskiwanie aprobaty”, „pragnienie dochowania osobistych zobowiązań i wiarę w godność, prawa i równość jednostek ludzkich” (Eisenberg, 1982). Te kategorie podobne są do przedstawionych tu trzech źródeł motywacji do działań altruistycznych. Jest jednakowoż zasadnicza różnica między kategoriami opisującymi tryb rozumowania a kategoriami opisującymi mechanizmy motywacyjne. O ile te pierwsze odnoszą się do struktury myślenia, to te drugie – do złożonego mechanizmu regulującego postępowanie. Opisując ten mechanizm uwzględniamy również inne jego składniki, a mianowicie:

- ◆ własności czynników, które uruchamiają czynności,
- ◆ własności czynników, które podtrzymują czynności,
- ◆ afektywne komponenty czynności,
- ◆ typowe formy czynności.

Tabela 2. porównuje charakterystyki trzech wyodrębnionych wyżej mechanizmów motywacyjnych.

Tabela 2. Różnice między trzema kategoriami motywów ze względu na ich własności regulacyjne

| | M. allocentryczne | M. normocentryczne | M. aksjologiczne |
|--------------------------|---|---|--|
| Czynniki uruchamiające | Spotkanie z osobą w trudnej sytuacji i koncentracja uwagi na jej losie; lub wyraziste wyobrażenie sobie sytuacji jakiejś osoby znanej osobie. | Informacja o trudnej sytuacji jakiejś osoby lub osób (bezpośrednia lub pośrednia) – uznanie, że w danej sytuacji ma zastosowanie norma pomagania. | Informacja o trudnej sytuacji jakichś osób – uznanie, że w danej sytuacji ważna wartość została naruszona. |
| Czynniki podtrzymujące | Świadomość tego, co może grozić prześladowanej osobie. | Moralne wsparcie ze strony własnej grupy odniesienia. | Przekonanie o zagrożeniu wartości. |
| Składniki afektywne | Żywe uczucia wobec osób ratowanych – np. współczucie, sympatia, lęk o ich los. | Obawa przed poczuciem winy i wyrzutami sumienia. | „Bezosobowe” uczucia – np. oburzenie na niesprawiedliwość. |
| Formy czynności (typowe) | Działanie indywidualne skoncentrowane na pomaganiu określonej osobie lub grupie osób, z którymi pozostaje się w bezpośrednim kontakcie. | Działania grupowe, często w ramach jakiejś organizacyjnej struktury. Brak osobistych związków z osobami, którym się pomaga. | Pomoc nieznanym osobom, brak osobistych związków z tymi, którym się pomaga. |

Należy podkreślić, że opisane tu kategorie motywów są formami prototypowymi. Motywy poszczególnych osób badanych mogły być mniej lub bardziej zbliżone do tych prototypów. Ponadto u niektórych osób obserwowano motywację mieszaną, a także zmiany motywacji – np. obok motywacji normocentrycznej pojawiała się motywacja allocentryczna.

Nie twierdzimy, że opisane tu motywy dają pełny obraz motywacji osób Ratujących. U poszczególnych Ratujących można było zetknąć się z przejawami innych jeszcze motywów dla zachowań prospołecznych niespecyficzych – np. nienawiść do nazistów i chęć przeciwstawienia się im (Oliner, Oliner, 1988, s. 144), a także dążenie do podtrzymania i umocnienia poczucia własnej wartości.

EKSTENSYWNOŚĆ

Uruchomienie motywacji do działań altruistycznych wymagało rozpoznania cudzych potrzeb. Wszakże, jak o tym była już mowa, do rozpoznania potrzeb mogło w ogóle nie dojść, jeśli osoby prześladowane były postrzegane jako psychologicznie bardzo odległe – jako zupełnie obce. W tym wypadku „obce” to takie, z którymi nie poczuwa się do moralnej wspólnoty. Tak więc występuje wyraźna bariera między „my” – należący i „oni” – nie należący do wspólnoty. Jak wiadomo, bariery takie dzielą ludzi przynależnych do różnych klas społecznych, grup narodowych, etnicznych, do różnych wyznań. Występowanie takich barier sprawia, że los osób nie należących do wspólnoty jest jej członkom obojętny.

Dla Ratujących bariery te nie miały istotnego znaczenia. Można zastanawiać się, co było tego powodem?

Pytanie to intrygowało także niektórych ratowanych. W tym kontekście można przytoczyć rozmowę, jaka odbyła się już po wojnie między jedną z Ratujących a uratowanym przez nią z ogromnym poświęceniem Rabinem X. Rozmowę tę opowiedziała ona w trakcie wywiadu: *W pewnym momencie poprosił mnie na stronę i zapytał: „Proszę, powiedz mi teraz, czy jesteś Żydówką czy nie?”. Odpowiedziałam, że skądże, wcale nie jestem Żydówką. Na co rzekł: „A więc jesteś zupełnie szalona”.* (Wywiad Nr 50, kobieta, Francuzka).

Dla Rabina X zachowanie Ratującej byłoby zrozumiałe, gdyby ratowała kogoś z tej samej grupy etnicznej czy wyznającego tę samą religię. Natomiast nienaturalne jest poświęcenie dla obcych. Tak więc zakładał on, że członkowie tej samej moralnej wspólnoty pomagają sobie wzajemnie nawet w krańcowych sytuacjach. Ale kto jest członkiem takiej wspólnoty? Kwestia granic moralnej wspólnoty budzi różne wątpliwości (Deutsch, 1985, s. 4), a nawet poważne kontrowersje.

Jeden z członków holenderskiej organizacji podziemnej zaangażowanej w ratowanie Żydów napotkał, zaraz po alianckim nalocie, rannego, nieprzytomnego niemieckiego żołnierza czy policjanta. Przetransportował go

pod drzwi posterunku niemieckiej policji i oddalił się. Czyn ten wywołał gwałtowną krytykę ze strony członków organizacji. Uznano, że nie powinien był ratować wroga. Ów niemiecki wojskowy, zdaniem członków organizacji, do moralnej wspólnoty nie należał (czy też zasłużył na wykluczenie z niej) i dlatego na pomoc nie zasługiwał.

W przypadku ratowania Żydów kwestia przynależności czy nieprzynależności do moralnej wspólnoty miała znaczenie podstawowe. Dla osób, które granice tej wspólnoty ujmowały w kategoriach etnicznych czy religijnych, los prześladowanych Żydów mógł wydawać się mniej lub bardziej obojętny. Może więc nasuwać się myśl, że Ratujący to osoby, dla których kategorie te nie miały znaczenia, czyli takie, które nie identyfikowały się z określoną wspólnotą religijną czy etniczną.

Ten sposób myślenia leżał u podstaw poglądu sformułowanego przez Perry'ego Londona (1970), autora jednego z pierwszych systematycznych badań nad Ratującymi. Podobną ideę można znaleźć u Nechamy Tec (1986). Według Londona charakterystyczną cechą Ratujących była społeczna marginalizacja, a według Tec – „indywidualizm”, innymi słowy brak silnej identyfikacji z określonymi grupami społecznymi.

Badania prowadzone pod kierunkiem Samuela Olinera, obejmujące bardzo dużą próbę osób Ratujących⁵, nie potwierdziły tego poglądu. 80% Ratujących i 81,5% osób z grupy kontrolnej deklarowało poczucie przynależności do swych społeczeństw. Także i inne cechy ich sposobu życia i doświadczeń nie potwierdzają hipotezy „zmarginalizowania” (Oliner, Oliner, 1988, s. 306).

Można się jednak zgodzić z poglądem, że osoby, które nie odczuwają silnych związków z własną grupą definiowaną w etnicznych lub religijnych kategoriach, mogą być mniej wrażliwe na bariery między sobą a tymi, którzy formalnie należą do innych grup. Wszakże brak takich związków (co byłoby przejawem „zmarginalizowania”) nie był warunkiem zaangażowania się w ratowanie Żydów. Takim warunkiem – według Olinerów – była ekstensywna interpretacja moralnej wspólnoty – tendencja do tego, aby do wspólnoty moralnej zaliczać osoby należące do różnych kategorii i grup (Oliner, Oliner, 1988). Taka interpretacja mogła być indywidualną charakterystyką umysłu lub też charakterystyką ideologii czy światopoglądu wyznawanego przez daną jednostkę.

W tym pierwszym przypadku mówimy o ludziach, dla których przynależność etniczna czy religijna nie stanowiła kryterium podziału na swoich i obcych. Posiadane przez nich pojęcie wspólnoty moralnej obejmowało Żydów, jak to ilustruje następujące stwierdzenie jednego z badanych: *Jestem polskim patriotą, a prześladowani Żydzi [...] są polskimi obywatelami.*

⁵ London zbadał 40 Ratujących, a Tec – 31. Ale Tec powołuje się również na dane pośrednie pochodzące od ratowanych oraz ze źródeł pisanych (wspomnienia, artykuły itp.).

To nastawienie może mieć także formę bardziej ogólną wyrażającą się w tendencji do ignorowania różnic między ludźmi wynikających z pochodzenia klasowego, etnicznego, religijnego. Tendencja ta występowała dużo częściej u Ratujących niż w naszej grupie kontrolnej. Wyrażała się w różny sposób np. w wyborze przyjaciół: 63% Ratujących, a tylko 38% osób z grupy kontrolnej miało przyjaciół wśród osób wyznających inną religię, 61% Ratujących i 43% osób z grupy kontrolnej – przyjaciół należących do innej klasy społecznej, 46% Ratujących i 37% osób z grupy kontrolnej – przyjaciół Żydów.

Przejawem mniejszej wrażliwości na bariery międzygrupowe u Ratujących w porównaniu z grupą kontrolną może być także postrzeganie podobieństwa do innych. Na pytanie: *Czy najogólniej biorąc myśli Pani (Pan), że inni ludzie są tacy sami jak Pani (Pan) czy różni?*, Ratujący wyraźnie częściej deklarowali swe podobieństwo do innych ludzi, w tym Żydów, Cyganów, osób bogatych. W odpowiedzi na pytanie o ogólną opinię o ludziach Ratujący dużo rzadziej niż osoby z grupy kontrolnej wymieniali negatywne opinie o członkach innych kategorii etnicznych, narodowych czy religijnych.

Biorąc pod uwagę przytaczane tu dane, możemy sformułować przypuszczenie, że do cech charakterystycznych umysłu wielu Ratujących należała swego rodzaju „przepuszczalność” granic między grupami społecznymi, czyli, jak to określali Olinerowie (1992), znaczny stopień ekstensywności. Sprzyjało to poszerzeniu obszaru moralnej wspólnoty. Należałoby jednak dodać, że owo poszerzenie bywało czasami wybiórcze – nie obejmowało całej kategorii, ale tylko niektóre osoby. Tak np. niektórzy Ratujący nie ustosunkowywali się do Żydów w ogóle, lecz do pewnych określonych, znanych osób. W tych przypadkach związki osobiste – przyjaźń, miłość, szacunek, wdzięczność – redukowały barierę międzygrupową i sprzyjały włączeniu ich do kategorii „swoich”. Czasami ta postawa ulegała generalizacji – do swoich włączani byli również krewni i przyjaciele tych osób. Wtedy im także udzielano pomocy.

Zjawisko „wybiórczej ekstensywności” sprzyjało redukcji wrażliwości na bariery międzygrupowe, ułatwiając uruchamianie motywów allocentrycznych lub normocentrycznych u osób silnie identyfikujących się z własnymi grupami⁶.

Szeroka interpretacja granic moralnej wspólnoty może być nie tylko cechą osoby, lecz także cechą ideologii, wiary czy systemu przekonań moralnych. Są takie ideologie, wiary, systemy przekonań, które obejmują szeroki zakres kategorii społecznych – i tak np. można spotkać takie interpretacje wiary chrześcijańskiej, które do moralnej wspólnoty włączają innowierców, w tym Żydów, ale także i takie, które innowierców wyłączają. To samo można powiedzieć o interpretacjach pojęcia obywatel – są interpretacje szerokie, obejmujące wszystkich mieszkańców kraju, i wąskie, ograniczające pojęcie obywatelstwa do członków okreś-

⁶ Zdolność do takiej wybiórczej ekstensywności mogła być ograniczona u osób silnie zegocentryzowanych pod wpływem: stresu życiowego związanego z warunkami okupacji lub też u osób, u których silna koncentracja na własnych sprawach była cechą dyspozycyjną.

lonego narodu. Ideologie, określane jako humanistyczne, ujmują wspólnotę moralną bardzo szeroko, zwykle włączając doń wszystkich ludzi.

Przynależność do zbiorowości, która przyjmuje ideologię (wiarę) zakładającą szeroką interpretację moralnej wspólnoty – włączającą Żydów – sprzyjała zaangażowaniu w ratowanie. Tak np. pewne osoby uczestniczyły w akcji ratowania wskutek tego, że przynależąc do organizacji podziemnej otrzymały takie zadanie. Były też w różnych krajach organizacje, których celem było ratowanie Żydów (w Polsce „Żegota”). Były również takie organizacje w Holandii. W Niemczech pewien szczególny odłam protestantyzmu interpretował chrześcijański nakaz pomocy bliźniemu jako wymóg ratowania każdego człowieka, którego spotkało nieszczęście. Członkowie tego Kościoła należeli do nielicznej grupy Niemców, chroniącej Żydów przed hitlerowskimi prześladowaniami.

Szeroka interpretacja normy pomagania czy normy społecznej odpowiedzialności może mieć źródło w pewnym typie doświadczeń socjalizacyjnych. Niemąla część Ratujących wychowywała się w rodzinach, w których uznawano, że pewne podstawowe wymagania moralne mają charakter uniwersalny. U osób tak wychowywanych każde zetknięcie się z ludzkim nieszczęściem mogło wzbudzać motywy normocentryczne bez względu na przynależność grupową ofiary.

Brak wyraźnych barier dla działań altruistycznych charakteryzował też osoby, które postrzegały świat społeczny w ogólnych, abstrakcyjnych kategoriach. Są to prawdopodobnie osoby, które, z punktu widzenia teorii rozwoju moralnego Kohlberga, reprezentują poziom postkonwencjonalny. Cechą charakterystyczną tego poziomu myślenia moralnego jest ujmowanie problemów moralnych w kategoriach uniwersalnych (Kohlberg, 1981). Innymi słowy, brak etnicznych lub religijnych barier w myśleniu o prawach innych ludzi jest konsekwencją ich moralnego światopoglądu.

Nie znaczy to jednak, że każdy, kto osiągnął postkonwencjonalny poziom myślenia moralnego, okaże gotowość do altruistycznego pomagania. Znaczy to tylko, że motywacja do pomagania, jeśli taka zostanie wzbudzona, nie będzie uzależniona od kryteriów etnicznych czy religijnych. Tak więc aksjologiczna motywacja do pomagania jest najmniej narażona na ograniczenia wynikające z podziału świata na „my” i „oni”.

ZAKOŃCZENIE

Analiza przedstawiona w niniejszym tekście sugeruje, że w pewnych okolicznościach zostaje wzbudzona w człowieku motywacja, która może prowadzić do podejmowania działań o charakterze altruistycznym; motywacja ta jest zdolna efektywnie zahamować dążenia do realizacji własnego interesu. Udało nam się wyodrębnić trzy źródła tej motywacji:

Po pierwsze, źródłem takim może być zaawansowana forma empatii, której odległą podstawą jest wrodzona wrażliwość na sygnały strachu lub bólu ze strony

osobników należących do tego samego gatunku. Opisywałem ją tutaj jako motywację allocentryczną.

Po drugie, takim źródłem mogą być uwewnętrznione przekonania normatywne uzależnione mniej lub bardziej bezpośrednio od wymagań otoczenia społecznego i od sankcji ze strony tego otoczenia. Podstawy tych przekonań tworzą się w toku wczesnej socjalizacji. Przekonania te stanowią źródło motywacji normocentrycznej.

Po trzecie, źródłem działań altruistycznych może być autonomiczny system wartości; powstaje on jako rezultat integrowania w umyśle społeczno-moralnego doświadczenia jednostki (określony jako motywacja aksjologiczna).

Te trzy źródła odpowiadają wyodrębnionym – w ramach teorii standardów ewaluatywnych – trzem kategoriom standardów: organizmalnych, normatywnych (konformistycznych) i poznawczych (Reykowski, Gołąb, 1985; Reykowski, 1990).

Motywacja taka może zostać wzbudzona, gdy jednostka dostrzega, że żywotne potrzeby innych ludzi zostały zagrożone. Ale wzbudzenie motywacji zależy od tego, czyje potrzeby są zagrożone. Łatwo ją wzbudzić, gdy chodzi o potrzeby bliskich. Wszakże, kiedy idzie o osoby mniej lub bardziej obce, wzbudzenie to zależy od tego, czy dana osoba postrzegana jest jako należąca do tej samej grupy (do tej samej moralnej wspólnoty). Ludzie różnią się tym, jak zakreślają granice swej moralnej wspólnoty. Cechą charakterystyczną Ratujących było to, że do moralnej wspólnoty zaliczali Żydów bądź jako kategorię (etniczną, religijną), bądź jako konkretne osoby.

Główną tezę niniejszego wywodu jest stwierdzenie, że istnieje motywacja *sui generis* pobudzająca ludzi do działań altruistycznych. Motywacja ta ma różne podłoże i uzależniona jest od różnych warunków. Skupiłem się tu na jednym szczególnym warunku – na sposobie konstruowania moralnej wspólnoty. Ale nawiązując do referencyjnej teorii pomagania Tadeusza Tomaszewskiego, można spodziewać się, że opisywane tu czynniki motywacyjne nie tłumaczą wszystkiego. Motywacja wyjaśnia proces nadawania wartości celom działania. Wszakże o podjęciu czynności decyduje nie tylko wartość celów, ale również posiadane możliwości ich realizacji. Dane zebrane w toku badań nad Ratującymi (por. Oliner, Oliner, 1988; Tec, 1986) wskazują, że możliwości – rozumiane nie tylko jako obiektywne warunki, ale również jako pewne zdolności umysłowe – odgrywały bardzo istotną rolę w podejmowaniu i kontynuowaniu działań pomocnych.

Bibliografia

- Bar-Tal D. (1976). *Prosocial behavior. Theory and research*. New York: John Wiley.
- Berkowitz L. (1972). Social norms, feelings, and other factors affecting helping and altruism, w: L. Berkowitz (red.), *Advances in experimental social psychology*, t. 6 (s. 63–108). New York: Academic Press.
- Deutsch M. (1985). *Distributive justice. A social-psychological perspective*. New Haven, CT: Yale University Press.

- Eisenberg N. (1982). The development of reasoning regarding prosocial behavior, w: N. Eisenberg (red.), *Development of prosocial behavior* (s. 219–251). New York: Academic Press.
- Hoffman M. (1977). Empathy, its development and prosocial implications, w: *Nebraska Symposium on Motivation*, t. 25. Lincoln, NE.: University of Nebraska Press.
- Hoffman M. (1982). Development of prosocial motivation: Empathy and guilt, w: N. Eisenberg (red.), *Development of prosocial behavior* (s. 281–313). New York: Academic Press.
- Hoffman M. (1990). Empatia a aktywność prospołeczna, w: J. Reykowski, N. Eisenberg, E. Staub (red.), *Indywidualne i społeczne wyznaczniki wartościowania* (s. 77–99). Wrocław: Ossolineum.
- Karyłowski J. (1982). *O dwóch typach altruizmu*. Wrocław: Ossolineum.
- Kohlberg L. (1976). Moral stages and moralization: The cognitive developmental approach, w: T. Lickona (red.), *Moral development and behavior*. New York: Holt.
- Kohlberg L. (1981). *Essays on moral development*, t. 2: *The psychology of moral development*. New York: Harper and Row.
- Krebs D.L., Miller D.T. (1985). Altruism and aggression, w: G.L. Lindzey, E. Aronson (red.), *Handbook of social psychology*, t. 2 (s. 1–72). New York: Random House.
- Latané B., Darley J.M. (1970). Social determinants of bystander intervention in emergencies, w: J. Macaulay, L. Berkowitz (red.), *Altruism and helping behavior*. New York: Academic Press.
- London P. (1970). The Rescuers: Motivational hypothesis about Christians who saved Jews from the Nazis, w: J. Macaulay, L. Berkowitz (red.), *Altruism and helping behavior*. New York: Academic Press.
- Oliner P., Oliner S.P. (1992). Promoting extensive altruistic bonds: A conceptual elaboration and some pragmatic implications, w: P. Oliner, S.P. Oliner, L. Baron, L.A. Blum, D.L. Krebs, M.Z. Smoleńska (red.), *Embracing the other* (s. 369–389). New York: New York University Press.
- Oliner S.P. (1986). *Restless memories: Recollections of the Holocaust years*. Berkeley, CA: Judah L. Magnes Memorial Museum.
- Oliner S.P., Oliner P. (1988). *Altruistic personality*. New York: John Wiley.
- Piliavin J., Dovidio J.F., Gaertner S.L., Clark R.D.III. (1981). *Emergency intervention*. New York: Academic Press.
- Reykowski J. (1986). *Motywacja, postawy prospołeczne a osobowość*. Warszawa: PWN.
- Reykowski J. (1990). Rozwój moralny jako zjawisko wielowymiarowe, w: J. Reykowski, N. Eisenberg, E. Staub (red.), *Indywidualne i społeczne wyznaczniki wartościowania* (s. 33–58). Wrocław: Ossolineum.
- Reykowski J., Gołąb A. (1985). *Studia nad rozwojem standardów ewaluatywnych*. Wrocław: Ossolineum.
- Reykowski J., Smoleńska M.Z. (1982). Psychological space and regulation of social behavior. *European Journal of Social Psychology*, 12, 353–366.
- Schwartz S.H. (1977). Normative influences on altruism, w: L. Berkowitz (red.), *Advances in experimental social psychology*, t. 10 (s. 232–258). New York: Academic Press.

- Staub E. (1980). Social and prosocial behavior: Personal and situational influences and their interactions, w: E. Staub (red.), *Personality. Basic aspects and current research* (s. 236–294). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Tec N. (1986). *When light pierced the darkness*. New York: Oxford University Press.
- Tomaszewski T. (1963). *Wstęp do psychologii*. Warszawa: PWN.
- Tomaszewski T. (1993). Układ referencyjny czynności pomagania. *Chowanna, XXXV*, t. 1, 16–28.
- Tomaszewski T. (1994a). Komu się pomaga. *Chowanna, XXXVI*, t. 1, 5–12.
- Tomaszewski T. (1994b). Kto i w jakich okolicznościach pomaga. *Chowanna, XXXVI*, t. 2, 5–17.

ZWROTNE INFORMACJE O WYNIKU CZYNNOŚCI

WIESŁAW ŁUKASZEWSKI

WPROWADZENIE

W historii psychologii nieustannie przewijają się dwa nurty. Pierwszy traktuje człowieka wyłącznie jako podmiot przeżywający (w szerokim tego słowa znaczeniu), gromadzący i przetwarzający dane, odczuwający emocje, wszystko w pewnej zależności od świata, w którym żyje. Świat jest w tym ujęciu przede wszystkim źródłem bodźców. Nurt drugi traktuje człowieka jako istotę działającą, której przeznaczeniem jest aktywne i efektywne działanie w zastanej rzeczywistości oraz efektywne zmienianie istniejącego stanu rzeczy. W tym ujęciu świat jest przedmiotem operacji. Spory na temat wyższości jednego nurtu nad drugim okazały się mało płodne, ale trwały długo, a ich echa można usłyszeć i dzisiaj.

Podjęmowano także różne próby pogodzenia tych nurtów, ale nie zyskiwało to zrazu (mimo wielu bardzo wartościowych idei) dużego powodzenia. Przykładem mogą być prace Kurta Lewina (1936, 1951). Dopiero w latach 60. podjęto w Polsce udaną próbę integracji obu nurtów. Za sprawą Profesora Tadeusza Tomaszewskiego (1963) pojawiła się teoria czynności, którą potem rozwijali jego uczniowie (por. Frączek, Grzelak, Kozielecki, Kurcz, Łukaszeński, Materska, Mika, Reykowski i wielu innych)¹.

Istota teorii czynności, a zarazem źródło jej teoretycznej płodności, zawiera się w przekonaniu, że dominująca część procesów psychicznych podporządkowana jest optymalizacji stosunków człowieka z jego otoczeniem. Otoczenie jest źródłem zadań czy wymagań, jest czynnikiem stanowiącym warunki życia i działania, jest także w jakimś stopniu wyznacznikiem ludzkich możliwości. Otoczenie jest przedmiotem oddziaływania i modyfikacji czy to o charakterze zachowawczym, czy o charakterze innowacyjnym. Podstawowe idee koncepcji czynności zawierają się też w przekonaniu, że działalność ludzka jest ukierunkowana i zorganizowana. Jednym źródłem tego ukierunkowania są wymagania otoczenia, drugim – wyobrażenia stanów korzystniejszych od stanów obecnych. Człowiek to podmiot działający, który wykorzystuje swoje doświadczenie, swoje zasoby poznawcze i energetyczne. Wy-

¹ Zobacz prace zamieszczone w niniejszym tomie, w większości będące dziełem uczniów Profesora Tadeusza Tomaszewskiego.

korzysta je nie tylko do radzenia sobie w takiej czy innej sytuacji, ale także, i to w znacznej mierze, do projektowania nowej (Łukaszewski, 1974).

Punktem wyjścia do działania są pytania: Co? Jak? Kiedy? Po co? Oznacza to, że szczególną rolę odgrywają zadania i wyniki końcowe działań ukierunkowanych na wykonanie tych zadań. Zadania są idea, wyobrażeniem stanu pożądanego przez człowieka w danej sytuacji i danym czasie. Są wyobrażeniem wyniku. Ponadto są wyobrażeniem (co najmniej ogólnym) struktury, to jest natury operacji i porządku czasowego, w jakim mają być wykonywane. Słowem, podmiot działający odpowiada sobie na pytania: „Do czego zmierzam?”, „Czy plan działania jest dopasowany do zakładanego wyniku?”, „Czy warunki umożliwiają (lub w jakim stopniu ograniczają) osiągnięcie wyniku?” itp.

Zadanie, czyli przedstawienie wyniku, jaki ma być osiągnięty, pełni kilka ważnych funkcji. Po pierwsze, ukierunkowuje działanie (funkcja ukierunkowania); to wydaje się oczywiste. Po drugie, organizuje działanie w tym sensie, że przystosowuje struktury działania do cech, jakie ma mieć wynik, bowiem rezultat końcowy osiągnie się wtedy, gdy struktura działania jest dopasowana; można powiedzieć, że jest to funkcja orientacyjna lub programująca. Po trzecie, wyobrażenie wyniku spełnia funkcję punktu odniesienia, standardu umożliwiającego korekcję działania tak, aby rozbieżność między wynikiem oczekiwanym i wynikiem osiąganym (osiągniętym) była jak najmniejsza, a najlepiej żadna. Po czwarte, wyobrażeniu wyniku przypisane są zwykle wartościowania. Stan wyobrażony jest (z pewnego punktu widzenia) korzystniejszy niż stan aktualny, a to znaczy, że spełnia funkcję afektywno-motywacyjną (choć oczywiście nie jest jedynym wyznacznikiem poziomu motywacji). Po piąte wreszcie, wyobrażenie wyniku pełni funkcję egotystyczną – dostarcza przesłanek do budowania lub modyfikowania obrazu własnej osoby czy kształtowania poczucia własnej wartości.

Z tego wniosek, że możliwość kontrolowania różnicy między wynikiem zakładanym i wynikiem osiągniętym pełni ważną rolę w procesie regulacji zachowania. Na czym ta rola jednak polega? Badania nad tym zagadnieniem trwają od stu lat². Prowadzono je pod rozmaitymi nazwami (znajomość wyników działania, zwrotna interwencja, ale także nagrody i kary, wzmocnienia itp.). Od początku także dokonywano różnienia między wpływem informacji o wynikach działania w procesie **uczenia się** nowej czynności a wpływem informacji o wynikach działania w procesie **wykonywania** czynności już opanowanej. Ten ważny podział utrwalił się w psychologii, bo reguły dotyczące obu wymienionych procesów są odmienne. Tu będziemy zajmować się tylko wpływem informacji na wykonanie dalszych czynności.

Z przeglądów badań, od najstarszych (Ammons, 1956) do najnowszych (Kluger, DeNisi, 1996) wynika, że zwrotne informacje o wyniku czynności pociągają za sobą wyraźne i znaczące skutki³. Podobnie wyraziste skutki powoduje brak

² Avram Kluger i Angelo DeNisi (1996) dokonali wielkiego przeglądu literatury i cytują badania, które w roku 1905 publikował C.H. Judd.

³ Warto jednak podkreślić, że nie ma ani jednej zależności, która byłaby bezwyjątkowa lub choćby przytłaczająco częsta. W badaniach uzyskiwano wszystkie możliwe wyniki, co ujawnia obec-

informacji zwrotnej na temat rezultatów działania. W tym przypadku konsekwencje były dość zgodne – pogorszenie wykonania, zwłaszcza wzrost liczby błędów, rzadko utrzymanie wykonania na poziomie dotychczasowym, a nigdy polepszenie. W przypadku wycofania informacji (utrata zwrotnego sprzężenia, brak informacji od innych ludzi itp.) efekty były podobne – dość systematycznie odnotowywano w badaniach pogorszenie działania. W przypadku informacji pozytywnych (zgodność wyniku osiągniętego z oczekiwanym lub wynik lepszy od oczekiwanego) zwykle następowało albo zaniechanie działania (wynik został osiągnięty), albo obniżenie poziomu wykonania, ale sporadycznie odnotowywano także polepszenie. W przypadku informacji negatywnych (wynik uzyskany różnił się na niekorzyść od wyniku planowanego) najczęściej następowało polepszenie dalszego działania, rzadziej następowało pogorszenie działania, szczególnie wyraźny był wzrost liczby błędów. Wyjątkiem okazały się oceny skrajnie negatywne, które powodowały pogorszenie dalszych wyników.

Innymi słowy, w badaniach uzyskano właściwie wszystkie możliwe wyniki, a jedynym zgodnym jest ten, że brak zwrotnych informacji o wyniku działania prawie zawsze upośledza działania następne. Jednakże fakt, że zwrotne informacje o wynikach działania odgrywają tak istotną rolę, nie oznacza bynajmniej, że cechy zadania oraz warunki czy inne czynniki nie mają wpływu na przebieg działania. Tu skupimy uwagę tylko na zadaniach.

KLASYFIKACJA ZADAŃ

Liczba możliwych kryteriów podziału zadań jest ogromna (np. losowe *versus* sprawnościowe, proste *versus* złożone, łatwe *versus* trudne itd.). Zajmiemy się tylko dwoma kryteriami podziału: (a) lokalizacją źródła zadań i (b) zawartością informacji dotyczących wyniku. Stosując kryterium pierwsze, wyróżnić można **zadania własne** (motywacja wewnętrzna do działania ukierunkowanego na wynik) i **zadania obce** (narzucone, z motywacją zewnętrzną do działania ukierunkowanego na wynik). Można powiedzieć bardzo ogólnie, że zadania własne w porównaniu z narzuconymi lepiej ukierunkowują, lepiej strukturalizują, stanowią lepszą przesłankę korekty i silniej (także zapewne trwalej) motywują. Ma to jednak ograniczenia, o czym niżej. Stosując kryterium drugie (i pozostając tylko przy warunkach skrajnych, co z pewnością jest uproszczeniem), wyróżnić można **zadania z pełną informacją** o cechach wyniku, jaki ma być osiągnięty, i **zadania z niepełną informacją** o cechach wyniku. Można też założyć, że zadania z pełną informacją o cechach wyniku spełniają podane wyżej funkcje regulacyjne lepiej niż zadania z niepełną informacją o wyniku. To konsekwencja jasności przedstawienia pożądanych cech wyniku.

Wydawać by się mogło, że zadania własne zawsze mają pełną informację o cechach wyniku, tymczasem tak nie jest. Oba wyszczególnione kryteria wydają się niezależne od siebie. Można – jak się zdaje – wyróżnić cztery rodzaje zadań (zob. Tabela 1.), w obrębie których funkcje regulacyjne informacji o osiągniętym wyniku są zróżnicowane. W skrócie przedstawia się to następująco:

Tabela 1. Typy zadań ze względu na lokalizację źródła i zawartość danych o cechach wyniku

| | Pełna informacja o cechach wyniku | Niepełna informacja o cechach wyniku |
|-------------------------|-----------------------------------|--------------------------------------|
| Zadania własne | 1 | 2 |
| Zadania obce, narzucone | 3 | 4 |

1. Zadania własne z pełną informacją o cechach wyniku. Przykładem takiego zadania może być powzięte przez podmiot postanowienie, aby w ciągu bieżącego miesiąca zaoszczędzić tysiąc złotych. Wiadomo, co ma być zrobione (jaki ma być wynik). Wiadomo, jak to można zrobić. Wiadomo, jakie są ramy czasowe zadania. Wiadomo też, po co taki wynik ma być osiągnięty. Wykonanie tego zadania zależy (o ile nie zajdą nieprzewidziane zdarzenia) w zasadniczej mierze od sumiennego działania samego podmiotu, a w mniejszym stopniu od innych czynników. W każdym momencie – od podjęcia działania do jego zakończenia – podmiot może określić, czy zbliża się do wyniku, jaka jest różnica między wynikiem założonym w zadaniu i wynikiem osiągniętym w danym momencie. Jak wyglądają w tej sytuacji funkcje regulacyjne zadania?

- Ukierunkowanie jest silne. Wynik jest wyrazisty, jego cechy dobrze opisane.
- Struktura działania jest jasna (co najmniej potencjalnie). Kolejne kroki i ich konsekwencje mogą być dokładnie określone, a stosowność struktury do zakładanego wyniku możliwa do określenia w każdym momencie działania.
- Standard sukcesu jest wyrazisty, najdrobniejsze odchylenie od założonego wyniku może być z łatwością ustalone. Łatwe do ustalenia są także granice tolerancji odchylenia od zakładanego wyniku.
- Samokontrola i korekcja mogą być (co najmniej potencjalnie) efektywne. Zgodność (niezgodność) wyniku osiągniętego i wyniku zakładanego jest wystarczającą przesłanką zakończenia (kontynuacji) działania. Podmiot w trakcie realizacji zadania zachowuje rolę sprawcy (por. DeCharms, 1968); od niego zależy czy wynik zostanie osiągnięty, czy nie.
- Jasne przesłanki przeżywania sukcesu lub porażki oraz osobisty wpływ na osiągnięcie wyniku stanowią także podstawę wnioskowania podmiotu o własnych cechach sprawnościowych i moralnych (por. Wojciszke, 1999) oraz o własnej wartości.

2. Zadania własne z niepełną informacją o cechach wyniku. Zadania takie są niezmiernie częste. Przykłady można mnożyć. Takim zadaniem jest powzięte przez podmiot postanowienie, aby wyglądać młodo, albo postanowienie, by dbać o zdrowie czy nawet, by hodować róże. Dla zachowania pewnej symetrii (i uniknięcia zarzutu, że może odgrywać tu rolę ogólnikowość zadania) weźmy za przykład postanowienie podmiotu, aby w ciągu bieżącego miesiąca zaoszczędzić trochę pieniędzy. Wszystkie – poza jedną – cechy tego zadania są analogiczne jak w zadaniu opisanym wyżej. Podmiot sam sobie stawia zadanie, podmiot jest głównym (o ile nie wyłącznym sprawcą wyniku), podmiot sam rozstrzyga, czy zadanie jest, czy nie jest zakończone. Jedyne różnica polega na tym, że wynik nie został określony precyzyjnie.

- Ukierunkowanie zachowania jest słabe. Wiadomo wprawdzie, że wynikiem ma być jakaś suma pieniędzy większa od zera, ale nie wiadomo jaka.
- Programowanie struktury działania może być (co najmniej potencjalnie) efektywne, w praktyce jednak – wobec niejasności co do samego wyniku – należy oczekiwać niezbyt rygorystycznego programowania działań.
- Standardy sukcesu lub porażki są słabo określone. Wprawdzie za porażkę można uznać brak jakichkolwiek oszczędności, ale równie dobrze porażką może być spora suma zaoszczędzonych pieniędzy. Podobnie z sukcesem, który może oznaczać każdą dowolną sumę zaoszczędzonych pieniędzy. Standardy są zatem rozmyte, umożliwiają reinterpretację osiągniętego wyniku jako sukcesu lub porażki, a także płynną zmianę poziomu osiągnięć uznawanego za zadowalający.
- Samokontrola i korekcja – w obliczu niejasnych standardów sukcesu i porażki – nie mogą być zbyt efektywne. Sposób sformułowania zadania otwiera możliwości samooszustwa (Baumeister, 1996), prawdopodobnymi czyni tendencje do samoutrudniania (Doliński, Szmajke, 1994) czy też do iluzji kontroli (Langer, 1985). Decyzje o zakończeniu działania ukierunkowanego na opisany wynik muszą być z konieczności arbitralne. Nie jest wykluczone, że to właśnie przesądza o skłonności ludzi do stawiania sobie niejasnych zadań, bo uniemożliwiają one efektywną samokontrolę. Są to zadania, które sprzyjają unikaniu informacji diagnostycznych.
- Tak postawione zadania a priori zwiększają prawdopodobieństwo sukcesu i zmniejszają prawdopodobieństwo porażki, a w konsekwencji zapewniać mogą dobre samopoczucie czy dobry nastrój.
- Opisany typ zadań można z pewnego punktu widzenia traktować jako przejaw orientacji defensywnej (por. Doliński, 1993). Powodują one kształtowanie pozytywnego, choć prawdopodobnie nieadekwatnego, przekonania o własnej wartości.

3. Zadania narzucone z pełną informacją dotyczącą cech wyniku. Przykładem takiego zadania jest lista zakupów, którą dziecku wręczają rodzice z poleceniem, aby kupiło wszystkie wymienione produkty. Ta sytuacja różni się od pierw-

szej tym przede wszystkim, że zadanie pochodzi z zewnątrz, nie zaś tym, w jakim stopniu określone są cechy wyniku. Istotna różnica polega też na tym, że ostateczne rozstrzygnięcie, czy wynik został osiągnięty i jak został osiągnięty, należy nie do wykonawcy, ale do innych ludzi.

- Ukierunkowanie przez zadanie jest silne. Dokładnie wiadomo, co ma być zrobione.
- Programowanie działania może być efektywne. W samym zadaniu (lista zakupów) zawarte są elementy struktury czynności, np. towary należące do różnych grup.
- Standard sukcesu jest zadowalająco przedstawiony, choć pozostaje niejasność co do oceny wyniku ze strony zlecniodawcy.
- Samokontrola i korekcja działania mogą być efektywne, ale decyzja o zakończeniu działania pozostaje poza podmiotem – zlecający rozstrzyga, czy zadanie zostało wykonane, czy nie. Mamy zatem do czynienia z podwójną oceną wykonania zadania. Podmiot sprowadzony jest zasadniczo do roli pionka sterowanego przez innych (por. DeCharms, 1968). Zadanie to różni się tym od pierwszego, że podmiot pozostaje w zależności od innych i mimo posiadanej zdolności do rozstrzygnięcia o zakończeniu działania sam często rozstrzygać nie może.
- Z punktu widzenia motywacji zadanie to jest dość skomplikowane. Z jednej strony istnieje duże prawdopodobieństwo złości i/lub reaktancji, z drugiej – gotowości do obniżania wartości celu. W konsekwencji motywacja do działania może być niska.
- Zadanie stwarza dość złożony problem dotyczący samooceny. Z jednej strony bowiem sprawne wykonanie zadania i ustalenie zgodności wyniku osiągniętego z wynikiem zakładanym może być (jak w zadaniu pierwszym) przesłanką oceny własnych cech moralnych i sprawnościowych, z drugiej jednak fakt pozostawania w roli pionka i w zależności od innych może być źródłem całkowitej odmiennej oceny własnych cech czy własnej wartości. Co więcej, ten typ zadań umożliwia powstanie różnicy zdań co do osiągniętego wyniku, a w konsekwencji może być źródłem konfliktu.

4. Zadania narzucone o niepełnej informacji dotyczącej cech wyniku.

Takich zadań jest bez liku. „Zajmij się czymś”, „Może byś trochę popracował” itp. Omówmy dla przykładu polecenie wydane dziecku, aby zrobiło zakupy – jednak bez podania jakichkolwiek sugestii co do zawartości koszyka.

- Choć ogólny kierunek działania został określony w zadaniu („zrób zakupy”), to brak informacji o cechach wyniku uniemożliwia zachowanie zapewniające efektywne działanie. Zdawałoby się, że otwierają się tu możliwości co do inwencji podmiotu, jednakże inne aspekty tak sformułowanego zadania temu przeczą (zob. niżej).
- Choć możliwości programowania działania są potencjalnie nieograniczone, każda z nich obciążona jest znaczną niepewnością. Brak jasności co do cech wyniku uniemożliwia efektywną ocenę poprawności.

- Standard sukcesu jest całkowicie niejasny, co w jakiejś mierze może być kompensowane przez wcześniejsze doświadczenia podmiotu. Niezależnie jednak od doświadczeń wykonawcy wszelkie oceny zgodności wyniku osiągniętego z wynikiem zakładanym muszą być obciążone znaczną niepewnością.
- Samokontrola i korekcja działania praktycznie ograniczone są niemal do minimum. Podmiot–wykonawca pozostaje w zależności od informacji i decyzji pochodzących z zewnątrz. Decyzja o zakończeniu działania podjęta przez podmiot może mieć charakter co najwyżej warunkowy, decyzje bezwarunkowe podejmują inni. Podmiot występuje w roli pionka sterowanego prawie całkowicie przez innych ludzi. Od strony wykonawcy jest to sytuacja zależności społecznej, wzmagająca potrzebę aprobaty społecznej (Drwal, Wilczyńska, 1980) czy skłaniająca do reaktancji (Brehm, 1966). Od strony zleceniodawcy jest to sytuacja zadaniowa oparta na władzy zapewniającej mu efektywne manipulowanie postępowaniem podmiotu (Doliński, 2000).
- Opisywane zadanie, zwłaszcza wtedy, gdy w grę wchodzi dłuższa seria, tworzy warunki sprzyjające wyuczonej bezradności z jej wszystkimi konsekwencjami w postaci deficytów poznawczych, afektywnych i motywacyjnych (Kofita, 1993) czy bezradności społecznej (Grzelak, 2002).

Z powyższego wynika, że w różnych kombinacjach lokalizacji źródła zadania i stopnia nasycenia informacjami, dotyczącymi cech wyniku, regulacyjne funkcje zadań są zróżnicowane. Ogólnie jednak można powiedzieć (a ściślej powtórzyć), że z pełnymi informacjami o wyniku wiąże się lepsza kontrola własna i możliwość lepszego sterowania własnym działaniem niż w przypadku otrzymywania zadań z niepełną informacją. Podobnie zadania własne stwarzają korzystniejsze przesłanki efektywnego sterowania własnymi działaniami niż zadania narzucone. Zadania z niepełnymi informacjami mogą być przejawem – choć nieintencjonalnym – orientacji defensywnej podmiotu lub też przejawem tendencji do manipulacji zachowaniem podmiotu przez innych ludzi.

WYNIK (INFORMACJA ZWROTNA O WYNIKU) A DALSZE DZIAŁANIE PODMIOTU

Jeśli jest tak, że zadanie spełnia wiele różnych funkcji regulacyjnych, to tym samym swoiste funkcje regulacyjne musi spełniać także osiągnięty wynik. Sam wynik jednak niewiele by znaczył, gdyby nie mógł być zestawiony z zadaniem. Przesłanką funkcji regulacyjnych wyniku jest porównanie wyniku osiągniętego z wynikiem oczekiwanym.

Osiągnięty rezultat opisywać można na kilku płaszczyznach. Na płaszczyźnie pierwszej wynik jest pewnego rodzaju stanem faktycznym, dającym się opisać w mierzalnych kategoriach, np. w miarach fizycznych – w czasie wykonania, liczbie kroków, liczbie błędów itd. Na płaszczyźnie drugiej wynik jest informacją, a ściślej dwiema informacjami: (a) informacją o własnym działaniu

podmiotu – o skuteczności, poprawności itp. – i (b) informacją o właściwościach podmiotu – cechach moralnych i sprawnościowych – czy też informacją o własnej wartości itp. Na płaszczyźnie trzeciej wynik jest źródłem afektu (dumy, zawstydzenia, poczucia winy itp. – por. np. Lazarus, 1999; Weiner, 1982). Powtórzmy: aby wynik działania mógł pełnić funkcję regulacyjną, niezbędne jest porównanie wyniku osiągniętego z wynikiem oczekiwanym. Tu jednak pojawiają się pewne problemy.

Pierwszy polega na tym, że nie zawsze możliwe jest takie porównanie. Tak się dzieje wtedy, gdy podmiot realizuje zadania o niepełnej informacji dotyczącej wyniku. Im mniej danych o cechach wyniku posiada podmiot, tym mniejsze ma możliwości samodzielnego porównania wyniku osiągniętego z wynikiem oczekiwanym. Niedostatki informacji o wyniku zawartych w zadaniu mogą być kompensowane przez informacje otrzymywane od innych. Tymczasem nie zawsze to się udaje, bo inni nie potrafią, nie mogą lub nie chcą takich informacji dostarczać. Zdarza się także, że zmiana warunków udaremnia sprawowanie kontroli nad wynikiem. Wszystko to oznacza, że funkcje regulacyjne wyniku działania mogą być znacznie upośledzone.

Po drugie, informacje dotyczące wyniku mogą być wyrażone deskryptywnie („jeszcze trzy metry”, „osiągnąłeś dziesięć punktów”), ale mogą być też wyrażone ewaluatywnie („zdobyłeś nagrodę”, „masz punkty karne”, „jest nieźle”, „jest beznadziejnie”, „wspaniale”, „ho! ho!”). Konsekwencje regulacyjne muszą być w obu przypadkach inne. Sterowanie własnym zachowaniem powinno być efektywniejsze, gdy informacje wyrażone są deskryptywnie. Z drugiej jednak strony motywacja może być silniejsza – gdy ewaluatywnie.

Po trzecie, przyczyny osiągnięcia takiego lub innego wyniku mogą być interpretowane rozmaicie. Badania nad atrybucją sukcesu i porażki pokazały fundamentalną asymetrię – sukcesy skłonni jesteśmy przypisywać naszemu „ja”, porażki od „ja” odłączać (Weiner, 1980). Oznacza to, że z atrybucyjnego punktu widzenia sukcesy powinny mieć większy wpływ na regulację zachowania niż porażki. Tymczasem wyniki badań i tych dawnych (Ammons, 1956; Łukaszewski, 1973) i tych nowszych (Locke, Kristof, 1996; Locke, Latham, 1990; Kluger, DeNisi, 1996) wyraźnie temu przeczą. Porażki (negatywne informacje o wyniku) mają większą wartość regulacyjną.

Co więcej, o ukierunkowanej korekcie działania pod wpływem osiągniętego wyniku (lub informacji o wyniku) można mówić tylko wtedy, gdy podmiot atrybuuje wynik (czy to sukces, czy porażkę) albo do własnego wysiłku, albo do własnych sprawności. Jednakże, jak podają Edwin Locke i Gary Latham (1990), korelacja między zdolnościami i poziomem wykonania jest wysoka tylko wtedy, gdy zadania są bardzo trudne (0,55), natomiast jest niska i nieistotna dla zadań o niższym stopniu trudności. Oznaczać to może, że lepszym predyktorem korekty działania jest atrybucja do wysiłku. Oczywiście decydujące znaczenie dla dalszego funkcjonowania w sytuacji zadaniowej ma poziom wykonania zadania. Obiektywnie rzecz biorąc, największy wpływ na poziom wykonania mają cechy same-

go zadania, a szczególnie poziom trudności. Locke i Latham (1990) piszą, że poziom wykonania jest silnie (0,82) skorelowany z poziomem trudności. Jednakże dla zadań o wysokim stopniu trudności korelacja ta staje się niska (0,11) i nieistotna.

ZWROTNA INFORMACJA A KOREKTA DZIAŁANIA

Warunki, jakie napotyka podmiot po osiągnięciu (przerwaniu lub zakończeniu działania) wyniku, mogą być trojaki (zob. Tabela 2.).

Tabela 2. Różne sytuacje psychologiczne w momencie osiągnięcia wyniku

| | | |
|---|--|----------------------------------|
| Brak informacji o zgodności wyniku z oczekiwaniami (1) | Informacje o zgodności wyniku z oczekiwaniami (2) | |
| | Wynik zgodny z oczekiwaniami (2A) | Wynik różny od oczekiwań (2B) |
| | | Różny in plus (2B+) |

Po pierwsze, brak mu zwrotnej informacji o tym, czy wynik został osiągnięty. Tak dzieje się najczęściej wtedy, gdy podmiot realizuje narzucone zadania o niejasnych cechach wyniku, jaki miał być osiągnięty, i nie otrzymuje informacji z zewnątrz. Także wtedy, gdy warunki zewnętrzne uniemożliwiają kontrolę nad efektami własnego działania. Po drugie, podmiot może zdobywać lub otrzymywać informacje zwrotne dotyczące zgodności wyniku osiągniętego z wynikiem oczekiwanym. Informacje te mogą wskazywać na zgodność lub niezgodność wyniku osiągniętego z oczekiwaniami (zarówno w kierunku dodatnim, jak i ujemnym) przekraczającą granice tolerancji czy asymilacji. Należy przypuszczać, że poziom dalszego działania zależeć będzie od tego, w jakiej – z powyżej opisanych – sytuacji znalazł się podmiot.

Jak wspomniano, odnotowane w badaniach konsekwencje braku lub obecności informacji zwrotnych obejmują cały repertuar: brak zmian w poziomie wykonania, pogorszenie wykonania oraz polepszenie funkcjonowania zadaniowego jednostki. Nie byłoby w tym nic dziwnego, gdyby nie fakt, że poza jednym wyjątkiem (brak informacji na ogół nie powoduje polepszenia działania) **wszystkie te efekty wystąpiły we wszystkich warunkach przedstawionych w Tabeli 2.** Liczni autorzy od dawna podejmują zatem próby wskazania na te mediatory, których obecność pozwoli wyjaśnić uzyskane efekty (por. od najstarszych, np. Ammons, 1956; Locke, Bryan, 1966; Łukaszeński, 1973, do najnowszych, np. Locke, La-

tham, 1990; Locke, Kristof, 1996; Kluger, DeNisi, 1996). W literaturze znaleźć można trzy podejścia do zagadnienia. Omówię je kolejno.

Podejście odwołujące się do wysiłku jako przesłanki korekty działania.

Autorami koncepcji, upatrującej w wysiłku zarówno przesłanek wyniku działania, jak i korekty działania, są Avraham Kluger i Angelo DeNisi (1996). Autorzy ci dokonali ogromnego przeglądu literatury (niestety tylko anglojęzycznej) oraz wykonali metaanalizę zebranego materiału. Punktem wyjścia do metaanalizy było ponad 3000 wyników badań opisanych w komputerowych bazach danych. Przyjęli cztery kryteria włączenia danych do metaanalizy: (a) gdy w co najmniej jednej grupie badanych zwrotna informacja o wyniku nie współwystępowała z innymi formami manipulacji eksperymentalnej; (b) w badaniach uczestniczyła co najmniej jedna grupa, która nie otrzymywała żadnej informacji zwrotnej o wyniku; (c) w badaniach stosowano pomiar poziomu wykonania, a nie poziom uczenia się oraz (d) do metaanalizy włączano tylko takie wyniki, które osiągnięto z udziałem więcej niż 10 osób badanych. Stosując te kryteria, do metaanalizy włączono zaledwie 131 wyników badań (5%), co wskazuje na ogromną różnorodność danych dotyczących badanego zjawiska.

Kluger i DeNisi na podstawie wykonanej przez siebie analizy sądzą, że konsekwencje zwrotnych informacji są zależne od wysiłku zaangażowanego w działanie (i modyfikowanego po otrzymaniu informacji). Tak więc reakcja na zwrotne informacje (lub ich brak) polega na utrzymaniu lub modyfikacji zaangażowanego wysiłku.

Autorzy analizują trzy sytuacje (pomijają informację o zgodności wyniku oczekiwanego z osiągniętym). Sytuacja pierwsza – to brak informacji zwrotnej. Przyjmują oni, że w tej sytuacji brak jest zmiany w zaangażowanym wysiłku, zatem działanie pozostaje bez zmian. Sytuacja druga – to pozytywne informacje zwrotne; wszystko zależy od tego, czy działanie wykonane przez podmiot miało charakter finalny, czy też istnieje możliwość jego kontynuacji. W pierwszym przypadku następuje redukcja wysiłku, bo zaangażowanie wysiłku jest bezsensowne, gdy wynik został ostatecznie osiągnięty. W przypadku drugim (możliwość kontynuacji) Kluger i DeNisi przewidują podwyższenie standardu osiągnięć (poziomu aspiracji) i wzrost zaangażowanego wysiłku. Sytuacja trzecia – to negatywne informacje zwrotne. Ta sytuacja, zdaniem autorów, zawsze powoduje podwyższenie wysiłku, a dalszy ciąg zależy od tego, czy rozbieżność negatywna zostanie zmniejszona, czy nie. Jeśli tak, wtedy należy oczekiwać albo utrzymania, albo nawet wzrostu wysiłku ukierunkowanego na osiągnięcie założonego wyniku. Jeżeli rozbieżność – mimo wzrostu wysiłku – nie zostanie zmniejszona, nastąpi przesunięcie uwagi, np. zmiana celu działania.

Trudno zaprzeczyć, że wysiłek wkładany w realizację zadań jest ważną przesłanką sukcesu lub porażki. Trudno też zaprzeczyć, że zmiana w poziomie wydatkowanego wysiłku może być istotną przesłanką korekty w dalszych działaniach podmiotu. Autorzy przytaczają liczne dane na rzecz swojej tezy. Wydaje się jed-

nak, że ten sposób myślenia sprowadza następstwa zwrotnej informacji wyłącznie do aspektów motywacyjnych.

Rozumowanie Klugera i DeNisiego, mimo że odwołujące się do wyników badań, pozostawia jednak wiele kwestii otwartych. Autorzy usiłują wyjaśnić fakt, iż w badaniach nad wpływem zwrotnej informacji o wyniku na przebieg i rezultaty dalszego działania uzyskano wszystkie możliwe efekty (polepszenie, pogorszenie, brak zmiany, porzucenie zadania). W tym celu przyjmują szereg założeń ukrytych. Pierwsze z nich to założenie, że wysiłek jest wystarczającym warunkiem osiągnięcia wyniku. Tymczasem wysiłek jest warunkiem koniecznym, ale bynajmniej niewystarczającym; innym koniecznym warunkiem są np. umiejętności. Założenie drugie dotyczy kontrolowalności sytuacji zadaniowej. Autorzy zakładają, że podmiot zawsze dysponuje kontrolą nad przebiegiem i konsekwencjami działania, co w efekcie oznacza, że redukuje się tu rolę czynników zewnętrznych, w tym czynników losowych. Zauważmy jednak, że jest to prawdziwe tylko (a i to nie zawsze) w sytuacji zadań własnych, nie dotyczy natomiast zadań narzuconych. W tym ostatnim przypadku podmiot może każdą informację, a także jej brak traktować jako upoważnienie do ucieczki z pola psychologicznego. Brak wpływu, a szczególnie nacisk zewnętrzny przy zadaniach narzuconych może rodzić opór, co oznaczać musi, że wysiłek będzie ukierunkowany nie na rzecz zadania, ale wręcz przeciw zadaniu. Po trzecie, autorzy zakładają, że podmiot w zasadzie albo otrzymuje pełne informacje o osiągniętym wyniku, albo nie otrzymuje ich wcale. Tymczasem, jak pokazaliśmy to wcześniej, same zadania różnią się nasyceniem informacji o nich, nasyceniem różnią się także informacje zwrotne, które ponadto mogą mieć charakter deskryptywny („brak ci jeszcze trzech punktów”) bądź też ewaluatywny („nie jest dobrze”). Innymi słowy, nie jest obojętne, co wie o wyniku człowiek podejmujący działanie, i nie jest obojętne, jakiej treści i w jakiej formie otrzymuje informacje zwrotne. Po czwarte, Kluger i DeNisi błędnie zakładają, że podmiot pozbawiony zwrotnej informacji o wyniku interpretuje ten fakt jako informację pozytywną. Istnieje ogromna liczba danych świadczących, że brak informacji (a jeszcze bardziej wycofanie informacji) jest powodem pogorszenia działania. Nie wiadomo, czy dlatego, że jest to sytuacja dezinformująca, czy też dlatego, że jest to sytuacja demotywiąca (por. Łukaszewski, 1973; Locke, Latham, 1990).

Podejście odwołujące się do sprawności. Modelem teoretycznym, który dominującą rolę w regulacyjnych następstwach zwrotnej informacji o wyniku przypisuje sprawnościom, jest koncepcja Wiesława Łukaszewskiego (1973). Zakłada się w niej, że w sytuacji zadaniowej mogą wystąpić wszystkie warunki przedstawione w Tabeli 2. Podmiot realizujący zadania kieruje się informacją o wyniku dotychczasowych działań jako przesłanką planowania zmiany w strukturze swojego działania. Innymi słowy, podstawową sprawnością jest zdolność do trafnego rozpoznawania informacji zwrotnej i trafnego oceniania stopnia różnicowości między wynikiem zakładanym i osiągniętym, a w dalszej konsekwen-

cji jest to zdolność przeorganizowania działania w taki sposób, aby wynik mógł być osiągnięty.

Sytuacja, gdy podmiot pozbawiony jest informacji zwrotnej, zasadniczo wyklucza możliwość ukierunkowanego sterowania własnymi czynnościami. Można powiedzieć, że brak informacji powoduje dezorientację. Podmiot skazany jest na intuicyjne oszacowania wyniku, częstokroć nietrafne. W następstwie oczekiwać można pogorszenia działania. Jeżeli podmiot otrzymuje informacje o zgodności założonego wyniku z wynikiem osiągniętym, może zakończyć działanie lub ewentualnie ukierunkować je na inny cel. Można powiedzieć, że im większe jest podobieństwo celu osiągniętego i wyniku zakładanego, tym mniejsze jest prawdopodobieństwo podjęcia działań korekcyjnych i tym mniejszy jest ich zakres. To samo dotyczy sytuacji, gdy pojawia się rozbieżność in plus. Jeżeli jednak podmiot otrzymuje informacje o rozbieżności ujemnej między wynikiem osiągniętym i wynikiem zakładanym, wtedy oczekiwać należy takich działań korekcyjnych, aby rozbieżność tę zredukować i zakładany wynik osiągnąć. Oznacza to, że im większa porażka, tym bardziej prawdopodobne będą działania korekcyjne i tym większy będą miały zakres (Łukaszewski, 1973).

Koncepcja ta ma bardzo dobre zaplecze empiryczne, ale – podobnie jak koncepcja Klugera i DeNisiego – grzeszy jednostronnością. Po pierwsze, zakłada, że czynnikiem wystarczającym w procesie korygowania działania są sprawności. Tymczasem jest wiele innych czynników, choćby wspomniany przez Klugera i DeNisiego wysiłek. Po drugie, lekceważy źródło zadań. Zadania narzucone mogą wzbudzać opór, a wtedy informacje o niepowodzeniu mogą być przesłanką unikania sytuacji zadaniowej, nie zaś korekty działania. Po trzecie, koncepcja ta zdaje się pomijać fakt, że inne znaczenie dla konstrukcji działań mogą mieć informacje pochodzące od innych ludzi, a inne – informacje pozyskiwane w wyniku własnych procedur pomiarowych. Informacje, będące wynikiem pomiaru, mogą być bardziej godne zaufania niż informacje pochodzące od innych (chyba że podmiot ma niską i niepewną samoocenę).

Inną koncepcję wpływu informacji zwrotnych na działanie przedstawiła Ruth Kanfer (1996) i jej współpracownicy. Koncepcja Kanfer jest ogólniejsza i dotyczy różnych aspektów procesu regulacji zachowania w sytuacjach zadaniowych. Zdaniem Kanfer decydujące znaczenie w regulacji ma zdolność do trafnej dystrybucji zasobów (poznawczych, energetycznych) na trzy części: na samo zadanie i jego wymagania, na procesy samokontroli i samoregulacji oraz na sytuację pozazadaniową. Podstawowy problem regulacyjny polega na redystrybucji zasobów z sytuacji pozazadaniowej, a nawet samego zadania, na samokontrolę i samoregulację. Zasoby nie muszą być redystrybuowane, gdy wynik spełnia oczekiwania. Mogą być redystrybuowane na rzecz np. aspektów pozazadaniowych wtedy, gdy wynik jest rozbieżny in plus, natomiast muszą być redystrybuowane na rzecz samokontroli, gdy wynik odbiega in minus od oczekiwań. Kanfer nie zajmuje się sytuacją braku zwrotnej informacji. To właśnie budzi najwięcej zastrzeżeń, bo brak informacji zwrotnej uniemożliwia procesy samokontroli i modyfikację stanu

zasobów. Wprawdzie pojęcie samokontroli jest bardzo pojemne i może obejmować także np. interpretację źródła sukcesu czy porażki, to w modelu Kanfer ten aspekt odgrywa drugorzędną rolę.

Podejście odwołujące się do emocji. O wpływie emocji na poziom działania powiedziano już wystarczająco dużo. Zakłada się, że z pozytywnymi emocjami wiąże się wyższy poziom działania niż z emocjami negatywnymi (por. Kocowski, Kofta, Maruszewski, Pleszewski, 1970; Reykowski, 1968). Stwierdza się nieliniową zależność między poziomem (intensywnością) pobudzenia i sprawnością działania, co opisuje słynne prawo Yerkesa–Dodsona.

Koncepcja, która upatruje w emocjach mediatora związku informacji zwrotnych dotyczących wyniku działania z poziomem dalszego funkcjonowania – to dzieło Edwina Locke’a. Ten autor jest niezmiernie zasłużony dla rozpatrywanej problematyki⁴.

Edwin Locke i Gary Latham (1990) zakładają, że czynnikiem przesądzającym o sposobie reakcji na zwrotne informacje o wyniku jest – jak to dość ogólnie określają – satysfakcja i dyssatisfakcja. Autorzy ci – co ważne – odrzucają założenie, że satysfakcja wiąże się zawsze z informacjami pozytywnymi, a dyssatisfakcja z negatywnymi. Analizują oni tylko niektóre z możliwości przedstawionych w Tabeli 2. Tak więc, ich zdaniem, gdy brak jest zwrotnej informacji, nie można mówić o jakichkolwiek zmianach w zachowaniu, bo brak informacji musi w konsekwencji oznaczać stan emocjonalnie obojętny. Locke i Latham nie zajmują się różnicą pozytywną (gdy jest lepiej, niż miało być). To sytuacja, w której podmiot może podwyższyć aspiracje lub zakończyć działanie, bo wystarczającym źródłem satysfakcji jest stwierdzenie braku różnicy (a nawet niezbyt dużej różnicy ujemnej) między wynikiem oczekiwanym i osiągniętym. W tej sytuacji – jak wspomniano – podmiot albo przerywa działanie, bo uznaje, że wynik został osiągnięty, albo kontynuuje, bo uznaje, że wynik jeszcze nie został osiągnięty. Poznaje to po stopniu satysfakcji. O wyniku wnioskuje na podstawie przeżywanej emocji. Może stwierdzić dużą różnicę między wynikiem osiągniętym i zakładanym, a zarazem nie doświadczać dyssatisfakcji i w związku z tym nie modyfikować dalszego działania. Locke i Latham wprawdzie nie opisują takich sytuacji, ale z łatwością możemy sobie wyobrazić, że niepowodzenie w zadaniu narzuconym nie musi być źródłem dyssatisfakcji wykonawcy (choć pewnie jest źródłem dyssatisfakcji u zlecającego zadanie). Duża różnica między wynikiem zakładanym i osiągniętym zwykle powoduje jednak niezadowolenie, ale wielkość korekty zachowania, jakiej można oczekiwać, zależy od poczucia sprawstwa u wyko-

⁴ Kiedy pod koniec lat 60. przygotowywałem pod kierunkiem Profesora Tadeusza Tomaszewskiego rozprawę doktorską na temat zwrotnego wpływu informacji o wyniku na poziom dalszego działania w sytuacji zadaniowej, prace Edwina Locke’a były dla mnie źródłem nieocenionych informacji i ważnym punktem odniesienia w rozwiązywaniu postawionych problemów. Kiedy obecnie podjąłem próbę sprawdzenia, jak wygląda stan wiedzy na ten temat, prace Locke’a znów okazały się najistotniejsze.

nawcy. Jeśli podmiot nie ma poczucia sprawstwa lub ma je małe, korekta też będzie mała. Jeśli ma znaczne poczucie sprawstwa, korekta będzie duża. Tak więc dodatkowym mediatorem, zdaniem Locke'a i Lathama, jest przekonanie o wpływie na zdarzenia.

Koncepcja Edwina Locke'a i Gary'ego Lathama – jak wszystkie inne tu opisane – ma za sobą sporo danych empirycznych (choć przeciw sobie też sporo). Wydaje się, że warto tu wskazać pewne jej istotne mankamenty. Po pierwsze, autorzy zakładają, że o wszystkim decyduje znak emocji. Pomijają jednak postulowane przez Richarda Lazarusa (1999) i Bernarda Weinerja (1982) wyjaśnienia przyczynowe sukcesu lub porażki. Emocje te wyglądają inaczej, gdy wynik atrybuowany jest do „ja” (duma, gdy wynik pozytywny, poczucie winy, gdy negatywny), a inaczej, gdy atrybuowany jest do innych czynników (złość, gdy efekt przypisywany jest innym ludziom, podobnie poczucie krzywdy). Po drugie, Locke i Latham nie doceniają intensywności satysfakcji. Z jednej strony wiemy, że największe polepszenie działania może wystąpić przy średniej intensywności emocji, z drugiej jednak, co ładnie wykazał ostatnio Aleksander Gorbatkow (w druku), rodzaj przeżywanych emocji (znak i intensywność) zależy od sprawności działania jednostki. Locke i Latham lekceważą także fakt, że związek między znakiem i intensywnością emocji a zdolnością do samokontroli oraz wysiłkiem angażowanym w działanie nie jest bynajmniej jednoznaczny.

KONKLUZJE

Przedstawiony materiał w zasadzie wyklucza rozstrzygnięcie o przewadze jakiegoś modelu teoretycznego nad innymi. Wynika to, jak widać, ze złożoności i różnorodności samych zadań. Poszczególne koncepcje zajmują się zadaniami pewnych typów, ale nie biorą pod uwagę wspomnianej różnorodności. Brak rozstrzygnięcia jest także następstwem złożoności i różnorodności sytuacji psychologicznej po zakończeniu działania, np. po osiągnięciu wyniku. Dlatego też można uznać, że wszystkie proponowane wyjaśnienia są jednostronne, a wydaje się, że każde z nich ujmuje ważne zjawiska.

Powstaje zatem pytanie, czy możliwe jest budowanie spójnego modelu. Prawdopodobnie nie, bo wprawdzie konieczna jest gruntowna systematyzacja danych, zaś są ich tysiące. Kluger i DeNisi (1996) zrobili początek, ale zastosowana przez nich procedura metaanalizy nie jest najlepszym sposobem integracji wyników. Głównie dlatego, że stosowane kryteria włączania danych do analizy w rzeczywistości wykluczają zazwyczaj znaczny ich procent. Zatem poszukiwać należy innych sposobów systematyzacji danych empirycznych (a także interpretacji teoretycznych). Tymczasem brak jest obiecujących pomysłów.

Bibliografia

- Ammons R.B. (1956). Effects of knowledge on performance: A survey and tentative theoretical formulation. *Journal of General Psychology*, 54, 279–299.
- Baumeister R.F. (1996). Self-regulation and ego threat: Motivated cognition, self-deception, and destructive goal settings, w: P.M. Gollwitzer, J.A. Bargh (red.), *The psychology of action: Linking cognition and motivation to behavior* (s. 27–47). New York, London: The Guilford Press.
- Brehm J.W. (1966). *A theory of psychological reactance*. New York: Academic Press.
- DeCharms R. (1968). *Personal causation*. New York: Academic Press.
- Doliński D. (1993). *Orientacja defensywna*. Warszawa: Instytut Psychologii PAN.
- Doliński D. (2000). *Psychologia wpływu społecznego*. Wrocław: Towarzystwo Przyjaciół Ossolineum.
- Doliński D., Szmajke A. (1994). *Samoutrudnianie. Dobre i złe strony rzucania kłód pod własne nogi*. Olsztyn: Polskie Towarzystwo Psychologiczne. Pracownia Wydawnicza.
- Drwal R.L., Wilczyńska J.T. (1980). Opracowanie Kwestionariusza Aprobaty Społecznej. *Przegląd Psychologiczny*, 23, 269–283.
- Gorbatkow A. (w druku). Sprawnościowa dynamika dobrostanu emocjonalnego jednostki. Zarys nieliniowego asymetrycznego modelu. *Przegląd Psychologiczny*.
- Grzelak J.Ł. (2002). Kontrola, preferencje kontroli, postawy wobec problemów społecznych, w: M. Lewicka, J.Ł. Grzelak (red.), *Jednostka i społeczeństwo* (s. 131–148). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Kanfer R. (1996). Self-regulatory and other non-ability determinants of skill acquisition, w: P.M. Gollwitzer, J.A. Bargh (red.), *The psychology of action: Linking cognition and motivation to behavior* (s. 404–423). New York: The Guilford Press.
- Kluger A.N., DeNisi A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, 119(2), 254–284.
- Kocowski T., Kofta M., Maruszewski T., Pleszewski Z. (1970). Wpływ lęku i gniewu na przebieg niektórych procesów psychicznych. *Psychologia Wychowawcza*, 13, 184–201.
- Kofta M. (1993). (red.), *Psychologia aktywności: zaangażowanie, sprawstwo, bezradność*. Poznań: Nakom.
- Langer E.J. (1985). The illusion of control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 32, 311–328.
- Lazarus R.S. (1999). Ocena poznawcza, w: P. Ekman, R.J. Davidson (red.), *Natura emocji* (tłum. B. Wojciszke) (s. 183–190). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Lewin K. (1936). *Principles of topological psychology*. New York: Harper and Row Publishers Inc.
- Lewin K. (1951). *Field theory in social science*. New York: Harper and Row Publishers Inc.

- Locke E.A., Bryan J.S. (1966). The effects of goal-setting, rule learning, and knowledge of score performance. *American Journal of Psychology*, 79, 351–357.
- Locke E.A., Kristof A.L. (1996). Volitional choices in the goal achievement process, w: P.M. Gollwitzer, J.A. Bargh (red.), *The psychology of action: Linking cognition and motivation to behavior* (s. 365–384). New York: The Guilford Press.
- Locke E.A., Latham G.P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Łukaszewski W. (1973). *Oceny działania a wykonanie nowych zadań*. Wrocław: Ossolineum.
- Łukaszewski W. (1974). *Osobowość: struktura i funkcje regulacyjne*. Warszawa: PWN.
- Reykowski J. (1968). *Eksperymentalna psychologia emocji*. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Tomaszewski T. (1963). *Wstęp do psychologii*. Warszawa: PWN.
- Weiner B. (1980). A cognitive (attribution)-emotion-action model of motivated behavior: An analysis of judgment of help giving. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 676–681.
- Weiner B. (1982). The emotional consequences of causal attributions, w: M.S. Clark, S.T. Fiske (red.), *Affect and cognition: The 17th Annual Carnegie Symposium on Cognition* (s. 185–210). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Wojciszke B. (1999). Grzech czy porażka? Moralne i sprawnościowe kategorie w potocznym rozumieniu świata społecznego, w: B. Wojciszke, M. Jarymowicz (red.), *Psychologia rozumienia zjawisk społecznych* (s. 34–51). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

KILKA REFLEKSJI NA TEMAT POTRZEBY WŁADZY

STANISŁAW MIKA

*Pamięci Profesora Tomaszewskiego,
który kierując nami realizował
władzę uspołecznioną.*

Wśród różnych potrzeb, którymi zajmuje się psychologia, jest jedna, szczególnie barwna, a mianowicie **potrzeba władzy**. I właśnie jej poświęcono niniejszy rozdział. Warto przypomnieć, że sama nazwa „potrzeba władzy” jest stosunkowo nowa. Początkowo Henry Murray (1938), który zainicjował pewien typ badań nad motywami czy potrzebami ludzkimi (posługując się opracowanym przez siebie *Testem Apercepcji Tematycznej – TAT*), wymieniał aż dwadzieścia potrzeb; były wśród nich między innymi takie, jak potrzeba osiągnięć, autonomii, afiliacji, agresji, porządku, dominacji, seksu itd. Kiedy w 1954 roku Allen Edwards opublikował *Inwentarz Preferencji Indywidualnych* (posługiwaliśmy się nim w naszych badaniach), do którego konstrukcji wykorzystał koncepcję Murraya, wybrał już tylko piętnaście z oryginalnych dwudziestu potrzeb. Jeszcze dalej posunął się David Winter (1996). Nawiązując do rozważań swego mistrza Davida McClellanda uważa on, że istnieją tylko trzy podstawowe potrzeby: władzy, afiliacji i osiągnięć.

Zdaniem Wintera nazwa „potrzeba dominacji”, która znajdowała się wśród potrzeb wymienianych przez Murraya, bywa negatywnie odbierana przez tych, którzy muszą się nią w ten czy inny sposób zajmować, natomiast termin „potrzeba władzy” jest jakoby bardziej neutralny. Nie sędzę, żeby taka zmiana nazwy, szczególnie jeżeli chodzi o język polski, w istotny sposób zmieniała negatywne nastawienie do tej potrzeby. Owa ocena czy nastawienie jest zapewne jednym z powodów – o czym będzie mowa dalej – że ludzie niezbyt chętnie przyznają się do posiadania potrzeby władzy.

Winter zwraca również uwagę, że potrzeby można w różny sposób grupować, a co więcej – niektóre zaproponowane przez Murraya dają się sprowadzić do innych. I tak np. potrzeba agresji, a także potrzeba udzielania pomocy (gdy nie jest się o nią proszonym) dają się sprowadzić właśnie do potrzeby władzy. McClelland i Winter stoją na stanowisku, że owe trzy podstawowe potrzeby – władzy, afiliacji i osiągnięć – są odpowiedzialne za wiele naszych zachowań. I acz-

kolwiek głównym celem niniejszej pracy jest omówienie pewnej liczby badań poświęconych właśnie potrzebie władzy, to jednak ich wyników nie można relacjonować w całkowitym oderwaniu od dwóch pozostałych potrzeb, a więc afiliacji i osiągnięć.

Przypomnijmy, że jeżeli chodzi o **potrzebę osiągnięć**, to na ogół uważa się, iż jej zaspokajanie polega zarówno na tym, by osiągnąć doskonałość w tym, co się robi, jak również, by stawiać sobie coraz wyższe standardy wykonania tego, co się robi. Z kolei **potrzeba afiliacji** jest zaspokajana przez nawiązywanie, utrzymywanie, a także przywracanie dobrych stosunków z innymi ludźmi.

Jednakże interesująca nas **potrzeba władzy** nie jest tak całkiem jednoznaczna, jak pozostałe dwie potrzeby. Dzieje się tak, bo nie zawsze jasna jest definicja samej władzy. W literaturze można zauważyć dwa podejścia do tej sprawy. Jedno z nich niewątpliwie wywodzi się z psychologii społecznej. I tak np. Dorwin Cartwright i Alex Zander (1968) uważają, że w relacjach interpersonalnych trzeba odróżnić „wpływ” i „władzę”. A oto ich sposób myślenia wyrażony w następującym cytacie: „Badając specyficzne przykłady wpływu będziemy interesować się działaniami O i zmianami w stanach P. Jeżeli O wykonuje działania, których rezultatem jest zmiana w jakimś specyficznym stanie P, to powiemy, że O **wpływa** na P w odniesieniu do tego stanu. A jeżeli O jest zdolny wywierać wpływ na P w odniesieniu do pewnego stanu, to powiemy, że O **ma władzę nad P** w odniesieniu do tego stanu” (s. 216). Tak więc zdaniem tych autorów, aczkolwiek pojęcia „wpływu” i „władzy” są ze sobą ściśle związane, to jednak należy je wyraźnie odróżnić.

Zbliżone do powyższego jest stanowisko C.C. Manza i D.A. Gioki (1983), którzy również odróżniają władzę i wpływ. I tak np. stoją oni na stanowisku, że „władza będzie określana jako zdolność albo potencjał do wywierania wpływu na innych” (s. 461). I gdzie indziej: „[...] podczas gdy władza jest określana jako zdolność lub potencjał do wywierania wpływu na innych, kontrola osobista jest określana jako aktualny proces wywierania tego wpływu” (s. 464), a także: „Władzę definiuje się jako zdolność albo potencjał do wywierania wpływu na innych, a różne typy władzy służą jako podstawa innego typu kontroli (którą nazwalibyśmy «kontrolą osobistą»). Kontrola osobista jest operacyjnie definiowana jako proces wpływu na innych” (s. 473). Tak więc i u tych autorów mamy do czynienia z wyraźnym oddzieleniem władzy i wpływu. Dodatkowo wprowadzają oni pojęcie kontroli, które, jak mi się wydaje, jest po prostu inną nazwą dla wpływu.

Podobnie stawia sprawę Joel Bennett (1988), który definiuje władzę „jako posiadanie cech osobowościowych i/lub posiadanie takich przywilejów i odpowiedzialności związanych z rolą, które pozwalają jednostce na stosowanie sankcji, zmuszanie innych do zachowania się w zamierzony sposób” (s. 363). A w innym miejscu pisze: „Z drugiej strony ci motywowani przez potrzeby wpływu mają potrzebę wpływania na wydarzenia i jednostki i czynienia tego w sposób efektywny. Ci, którzy mają potrzebę władzy, są zainteresowani w podporządkowaniu innych” (s. 263). Tak więc i ten autor wyraźnie odróżnia władzę od wpływu, z tym że zwraca on uwagę: „iż wpływ polega na przekonywaniu innych w czasie inter-

akcji i ciągłej wymiany, a potrzeba władzy jest bardziej jednostronnym procesem, w czasie którego uzyskuje się i wykonuje kontrolę” (s. 381).

Jeżeli konsekwentnie stać na takim stanowisku, to musimy przyjąć, że istnieją dwie powiązane ze sobą, ale nie tożsame potrzeby: wpływu i władzy.

Natomiast drugie podejście polega na utożsamianiu władzy z wpływem. I tak Wynette Grams i Ronald Rogers (1990) piszą: „Wpływ lub władza są wywierane wtedy, gdy jakaś osoba działa tak, żeby zmienić postawy czy zachowania innej osoby, które nie uległyby zmianie w inny sposób, i kiedy ta zmiana może być przypisana osobie wywierającej wpływ czy władzę i służy jej interesom” (s. 71).

Tak więc uwzględniając ten punkt widzenia mamy do czynienia tylko z jedną potrzebą – potrzebą władzy.

Niestety dwaj wybitni psychologowie zajmujący się problematyką potrzeby władzy – David McClelland i David Winter – na których prace będę się jeszcze wielokrotnie powoływał, nie podają wyraźnie określonej definicji potrzeby władzy. Co prawda Winter (1973) podkreśla, że „władza społeczna to zdolność O do produkowania (świadomie lub nieświadomie) zamierzonych efektów w zachowaniu lub emocjach innej osoby P” (s. 5), a więc jakby utożsamia władzę z wywieraniem wpływu, ale w pracach jego nauczyciela McClellanda (1975) nie znajdujemy wyraźnej definicji władzy czy potrzeby władzy. Niemniej jednak, opierając się na tym, jakie według niego treści (analiza opowiadań opartych na obrazkach *TAT* czy analiza piosenek, opowiadań dla dzieci itp.) są wskaźnikami potrzeby władzy, można sądzić, że stoi on na stanowisku, iż władza, a co za tym idzie – potrzeba władzy jest ściśle związana z wywieraniem wpływu. I tak McClelland zwraca uwagę, że wskaźnikami potrzeby władzy są treści, w których ma miejsce wpływ jakiejś osoby na innych ludzi. Bardziej szczegółowo mówiąc, mogą to być wszelkiego rodzaju takie działania, jak atak, agresja, udzielanie pomocy, przekonywanie, wywieranie na kimś wrażenia. W grę może również wchodzić wpływ, polegający na wywoływaniu przez określone działania emocji u innych osób. Jednak rozumienie potrzeby władzy przez McClellanda i Wintera nie jest takie całkiem jednoznaczne, bowiem ich zdaniem w ocenie nasilenia potrzeby władzy danej osoby należy także brać pod uwagę to, czy produkuje ona treści związane z osiągnięciem, utrzymywaniem czy przywracaniem prestiżu.

Sprawę dodatkowo komplikuje jeszcze i to, że obaj ci autorzy uważają, iż dla osoby o silnej potrzebie władzy ważne jest posiadanie poczucia, że ma władzę, i to dużą. Winter (1973) pisze na przykład, że „motyw władzy to [...] dyspozycja do osiągania pewnych celów lub otrzymywania pewnych nagród (w oryg. *incentives*) [...] Ludzie mający taką potrzebę chcą «czuć władzę» czy być «silniejsi (*powerful*) od innych»” (s. 17). Z kolei McClelland (1975) podaje przykład filatelisty, który siedząc samotnie, ogląda będący jego własnością rzadki znaczek, co sprawia, że ma poczucie mocy. Wydaje się jednak, że tego typu rozważania wychodzą poza takie rozumienie władzy, w którym warunkiem koniecznym jest wywieranie wpływu na innych ludzi, chyba że przyjmiemy, iż istnienie owych ludzi może mieć miejsce w wyobraźni. Być może wspomniany filatelista wyobra-

za siebie, że inni nie mają takiego znaczenia, a kiedy dowiedzą się, że to właśnie on jest jego posiadaczem, będzie w ich oczach cieszył się wielkim prestiżem.

Sprawa definicji potrzeby władzy zapewne wymagałaby szerszych rozważań, nie mamy niestety na nie miejsca. Osobiście sędzę, że **potrzeba władzy to dążenie do wywierania efektywnego wpływu na innych**. Bywa on wywierany w najrozmaitszy sposób, a jego efekty mogą być bardzo różne. Można odnieść zwycięstwo w rywalizacji; kierując innymi, możemy kontrolować ich zachowania czy nawet nad nimi dominować. Prestiż i poczucie mocy czy władzy będą niejako wtórnym, kolejnym efektem wymienionych skutków wywierania wpływu. Oczywiście oba te zjawiska, a więc posiadanie prestiżu i poczucie mocy, ułatwiają dalsze efektywne wywieranie wpływu. Niemniej jednak zawsze zaczyna się od wywierania wpływu, jest to warunek sine qua non pojawienia się owych innych efektów. Trudno sobie wyobrazić człowieka mającego silną potrzebę władzy, który nie wywiera wpływu – od tego bowiem zależy zdobycie władzy, rozumianej jako prestiż, dominacja czy kontrola nad osobami stojącymi niżej w hierarchii władzy.

Niezwykle interesujące jest to, w jaki sposób ludzie realizują potrzebę władzy. Zanim omówimy pewną liczbę badań na ten temat, wróćmy na chwilę do sprawy, o której była już mowa, a mianowicie – czy rzeczywiście potrzeba władzy nie cieszy się popularnością wśród ludzi biorących udział w badaniach na ten temat. W 1995 roku do *Polskiego Generalnego Sondażu Społecznego* wprowadzono – dzięki pomocy kierownictwa Instytutu Studiów Społecznych UW – siedmiostopniowe skale, na których badani oceniali, jak ważne jest dla nich: wywieranie wpływu na innych ludzi – a więc potrzeba władzy; doskonałe wykonywanie zadań – a więc potrzeba osiągnięć; oraz posiadanie dobrych kontaktów z innymi ludźmi – a więc potrzeba afiliacji. Badani w liczbie 1603 osób stanowili reprezentatywną próbę ogólnopolską. Analiza uzyskanych ocen pokazała, że na siedmiostopniowych skalach średnia dla potrzeby władzy wyniosła tylko 3,8; dla potrzeby osiągnięć – 6,33; a dla potrzeby afiliacji – 6,39 (różnice między średnią potrzeby władzy a pozostałymi średnimi były statystycznie istotne).

Równie ciekawy jest fakt, że na 1603 badanych aż 189 osób, a więc blisko 12%, nie oceniło ważności wywierania wpływu na innych. Jeżeli idzie o pozostałe dwie potrzeby, to liczba rezygnujących z oceny ich ważności była znacznie niższa.

W innym badaniu na temat potrzeb, w którym posługiwaliśmy się zmodyfikowaną przez McClellanda (1975) pięcioobrazkową wersją *TAT*, dla 122 osób średnia treści charakterystycznych dla potrzeby władzy wynosiła 2,38, dla potrzeby osiągnięć – 2,80, a dla potrzeby afiliacji – 2,96 (różnice między średnimi potrzeby afiliacji a pozostałymi dwiema były statystycznie istotne). Jak więc widzimy, dane z badań, w których posługiwano się bardzo różnymi technikami badawczymi, wskazują na niższe natężenie potrzeby władzy niż dwóch pozostałych potrzeb.

Podobnie przedstawia się sprawa w Stanach Zjednoczonych. McClelland (1970) stwierdza, że w Ameryce potrzeba osiągnięć jest oceniana niezwykle pozytywnie, natomiast potrzeba władzy raczej negatywnie. Warto jednak zwrócić

uwagę, że w społeczeństwach niezbędni są ludzie, którzy dzielą pracę, organizują ją, kierują innymi, a także inspirują ich do dalszych działań. Tego typu ludzie, zajmujący różne pozycje kierownicze, muszą mieć silnie rozwiniętą potrzebę władzy. I dlatego właśnie McClelland stanął w jej obronie.

Podstawową linią obrony potrzeby władzy przedstawioną przez McClellanda i R.S. Steele'a (1972) jest rozróżnienie jej dwóch rodzajów.

Pierwszy to „władza osobista”, nazywana po angielsku bądź *personal power*, bądź *personalized power*. Mamy z nią do czynienia, kiedy ktoś jest zainteresowany w egoistyczny sposób swoją własną indywidualną władzą w stosunku do jakiejś innej osoby lub jeżeli ktoś jest zainteresowany własną reputacją czy prestiżem. Chęć posiadania władzy, a co za tym idzie – wywierania wpływu, nie ma żadnego związku z dobrem innych ludzi. Tylko realizujący ten typ władzy czy potrzeby władzy jest jej jedynym beneficjentem. Na ten rodzaj osobistej władzy można spojrzeć od strony zachowań realizującej ją osoby. Często władza osobista przejawia się w rozmaitych zachowaniach agresywnych – takich, jak udział w bójkach, kłótniach; próbach podporządkowywania sobie innych osób; w pijaństwie; używaniu narkotyków; uczestnictwie w grach hazardowych; czy w instrumentalnym traktowaniu partnerów seksualnych. Tego rodzaju zachowania, nazwane przez Wintera nieco staroświecko „bezcnymi” (ang. *profligate*), są oceniane szczególnie negatywnie, bowiem ci, na których wywierany jest wpływ, są traktowani jako swego rodzaju nie mające nic do powiedzenia przedmioty, natomiast wywierający wpływ ma swoistą infantrylną satysfakcję, że dominuje nad innymi. Kiedy ktoś występuje jako konkurująca z nim osoba, jest przez niego traktowany jako przeciwnik, z którym rywalizacja ma charakter gry o sumie zerowej – tylko jeden wygrywa, a drugi przegrywa. Oczywiście tego rodzaju zachowania związane z osobistą potrzebą władzy bardzo utrudniają kierowanie ludźmi.

Drugi rodzaj władzy ujawniający się w relacjach międzyludzkich to „władza uspołeczniona” (*social czy socialized power*). Wywierający wpływ czy mający władzę używa jej dla dobra innych lub dla załatwienia jakiejś społecznie ważnej sprawy. Działania, w których realizowany jest ten rodzaj władzy, muszą być spontaniczne, płynąć z wewnętrznego przekonania, nie zaś z zewnętrznych nacisków. Realizując władzę uspołecznioną działa się na korzyść innych, kierując nimi w taki sposób, żeby inspirować ich do określonych działań, co na ogół spotyka się z pozytywną oceną. Zachowania ludzi realizujących uspołecznioną potrzebę władzy są inne niż tych, którzy realizują władzę osobistą. Jeżeli już piją alkohol, to w niewielkich ilościach. Zdają sobie sprawę, że w sytuacjach rywalizacji ich sukces jest czyjąś porażką. Wobec tego nie traktują tego jako gier o sumie zerowej, co sprawia, że w sytuacjach konfliktu są w stanie negocjować różne rozwiązania o kompromisowym charakterze. Warto również zwrócić uwagę, że ludzie realizujący tego rodzaju władzę oceniają swoje zachowania z punktu widzenia zasad etycznych i prawnych, a także mają wątpliwości, co do swojego postępowania – cechuje ich samokrytycyzm. Ten typ zachowań związanych z pełnieniem władzy uspołecznionej nie tylko nie jest negatywnie oceniany, ale – co więcej – na ogół bywa akceptowany.

Problem polega niestety na tym, że częściej spotykamy się z takim realizowaniem potrzeby władzy, które ma niewiele wspólnego z władzą uspołecznioną i jest charakterystyczne dla władzy osobistej.

Zanim przejdziemy do dalszych rozważań, warto zastanowić się, czy istnieją jakieś dane wskazujące, że istotnie osoby o silnej potrzebie władzy, szczególnie władzy personalnej, mają tendencję do zachowań aspołecznych czy nawet antyspołecznych. Są badania na temat związku potrzeby władzy z nadużywaniem alkoholu, a także badania – najciekawsze zresztą – poświęcone tendencji do podejmowania ryzyka, która tkwi gdzieś u podłoża uprawiania hazardu.

Sprawie tej poświęcili klasyczną już pracę David McClelland i Robert Watson (1973), którzy badali związek między natężeniem trzech podstawowych potrzeb a tendencją do ryzyka. Autorzy zwracają uwagę, że osoby o wysokiej potrzebie osiągnięć – szczególnie w sytuacjach prywatnych – podejmują się rozwiązywania zadań o średnim poziomie trudności. Rozwiązanie takich zadań stanowi dla nich informację, że osiągnęli pewien standard swych zdolności czy umiejętności. Natomiast osoby o wysokiej potrzebie władzy podejmują się w sytuacjach publicznych zadań ryzykownych, np. wysoko się zakładają. Dzieje się tak dlatego, że chcą się wybić ponad innych. Niejako dodatkowym efektem wysokich zakładów jest wspomniane przez McClellanda poczucie ważności, mocy zakładającego się. Z kolei w sytuacjach prywatnych, kiedy brak jest tych innych, na których można wpływać, osoby o wysokiej potrzebie władzy nie podejmują się zadań trudnych czy wręcz ryzykownych.

Żeby sprawdzić powyższe przypuszczenia, przeprowadzono badanie, w którym wzięły udział 72 osoby (36 mężczyzn i 36 kobiet); za uczestnictwo w badaniu płacono im 2 dolary. Do zdiagnozowania trzech podstawowych potrzeb użyto *TAT*. Badani wypełniali przygotowany przez McClellanda specjalny kwestionariusz. Zapoznawali się ze wstępnymi zadaniami arytmetycznymi i je rozwiązywali. Potem wybierali kolejne zadania, z tym że pytano ich, jaki ma być stopień trudności (na skali dziewięciostopniowej od 1 = bardzo łatwe do 9 = bardzo trudne). W gruncie rzeczy wszyscy badani otrzymywali do wykonania takie same zadania.

Drugim typem zadań była publiczna gra w ruletkę. Badani mieli obstawiać kolory i numery. Na kartce, przypominającej kolory i numery na stole do ruletki, winni byli zaznaczyć, które z nich obstawiliby w ciągu 15 gier i jakie stawialiby sumy. Potem zaczęła się prawdziwa gra nie na pieniądze, ale na żetony. Notowano, co i jak obstawiali badani.

Uzyskano szereg interesujących zależności, które potwierdziły przypuszczenia McClellanda i Watsona. Osoby o wysokiej potrzebie osiągnięć wybierały zadania o średnim stopniu trudności. Osoby o silnej potrzebie władzy nie ujawniały w sytuacji prywatnej tendencji do wybierania zadań o jakimś określonym stopniu trudności, natomiast w sytuacji gry publicznej wybierały zadania o wysokim stopniu trudności, a dokładnie mówiąc – ryzyka, co pozwalało im wywierać wpływ i wybić się. Osoby o silnej potrzebie afiliacji unikały rywalizacji i stąd bardzo niski poziom wielkości stawek w czasie gry w ruletkę.

W naszych badaniach, w których brały udział 122 osoby (potrzeby badano za pomocą zmodyfikowanej wersji *TAT*, a informacje o zachowaniach za pomocą kwestionariusza McClellanda), wykryliśmy śladowe zależności wskazujące na związek potrzeby władzy z uczestnictwem w różnego rodzaju grach. I tak: potrzeba władzy koreluje dodatnio z częstością gry w szachy ($r = 0,20$, $p < 0,03$); z częstością gry w brydża ($r = 0,32$, $p < 0,001$); w pokera ($r = 0,24$, $p < 0,02$). Okazało się również, że potrzeba władzy korelowała z częstością zawierania wszelkiego rodzaju zakładów ($r = 0,20$, $p < 0,03$). Można więc z dużym przekonaniem stwierdzić, że istotnie osoby o silnej potrzebie władzy mają wyraźną tendencję do podejmowania ryzyka, szczególnie kiedy rywalizują z innymi.

Interesujące wydają się takie sytuacje naturalne, w których ludzie rzeczywiście podejmują ryzyko. Tego typu badania stały się możliwe dzięki transformacjom ustrojowym w naszym kraju. Kinga Padzik (1995) dotarła do drobnych graczy na giełdzie, którzy spędzali tam długie godziny. Niejednokrotnie podejmują oni bardzo ryzykowne decyzje, polegające na kupnie czy sprzedaży akcji, co nie raz prowadzi do utraty własnych pieniędzy. Opierając się na wcześniej omówionych badaniach McClellanda i Watsona, można było przypuszczać, że gracze giełdowi będą mieli silniejszą potrzebę władzy niż osoby, które nie biorą udziału w tego rodzaju transakcjach. Autorce pracy udało się za pomocą *Inwentarza Preferencji Indywidualnych Edwardsa* zbadać 30 graczy giełdowych i odpowiednio dobraną grupę 30 osób, które nigdy nie grały na giełdzie. *Inwentarz Preferencji Indywidualnych Edwardsa* (Edwards, 1954), oparty na piętnastu potrzebach Murraya, to technika badania potrzeb za pomocą wymuszonego wyboru. Badany ma wybrać z pary twierdzeń to, które lepiej opisuje jego samego. Ponieważ interesowały nas trzy potrzeby, z tego bardzo obszernego inwentarza (225 par twierdzeń) wybraliśmy te pary, w których kontrastowano ze sobą owe trzy potrzeby: władzy, osiągnięć i afiliacji.

Okazało się, że gracze giełdowi mieli znacznie wyższą potrzebę władzy (20,2) niż badani z grupy kontrolnej (14,8). Różnica ta była statystycznie istotna. Brak było natomiast różnic, jeżeli idzie o pozostałe dwie potrzeby. W wywiadzie przeprowadzonym po badaniu uczestniczący w nim gracze giełdowi stwierdzili, że zamierzają nadal grać na giełdzie, i to nawet w wypadku niepowodzeń, ponieważ sprawia im to dużą satysfakcję. A więc i wyniki tego badania potwierdzają tezę, że osoby o wysokim natężeniu potrzeby władzy mają tendencję do ryzykownych zachowań.

Marta Danilczuk (2000) kontynuując myślenie o związku ryzyka z potrzebą władzy zbadała 100 osób (50 kobiet i 50 mężczyzn) *Inwentarzem Preferencji Indywidualnych Edwardsa* i *Skalą Poszukiwania Doznań Zuckermana* (Forma V). Można było bowiem przypuszczać, że osoby o silnej potrzebie władzy będą poszukiwały nadzwyczajnych doznań. Niestety uzyskano tylko jedną korelację: między nasileniem potrzeby władzy a wynikami na podskali „Podatność na nudę”. Wynosiła ona 0,355 i była istotna na poziomie mniejszym niż 0,005. Podatność na nudę to awersja do powtarzania doświadczeń, wykonywania rutynowej pracy,

kontaktów z nudnymi ludźmi, a także reagowanie niepokojem na monotonię. Być może więc owa ucieczka od nudy prowadzi do różnego rodzaju zachowań, o których była wcześniej mowa, a które nazwano bezecnymi.

Jeżeli przyjmiemy, że potrzeba władzy to potrzeba efektywnego wywierania wpływu na innych, warto sprawdzić, czy istotnie osoby o silnym natężeniu tej potrzeby mają tendencję do częstszego wywierania wpływu niż osoby o jej słabym natężeniu. Wcześniej jednak zastanówmy się, jakie grupy osób mają bardziej rozwiniętą potrzebę władzy, a tym samym częściej wywierają wpływ na innych. Niewątpliwie w grę może wchodzić płeć, z którą w wielu społecznościach związane są określone role.

W trakcie naszych badań bardzo wyraźnie ujawniła się zależność między płcią a potrzebą władzy. We wspomnianym badaniu, w którym dla oceny ważności trzech potrzeb wykorzystano siedmiostopniowe skale, okazało się, że średnia ważności wywierania wpływu na innych, co stanowiło wskaźnik potrzeby władzy, wynosiła dla mężczyzn 3,99, a dla kobiet tylko 3,74. Różnica ta była istotna na poziomie $p < 0,02$.

Anna Chądzyńska (2001) zbadała 99 uczniów trzecich klas liceum (52 chłopców i 47 dziewcząt) za pomocą kilku technik kwestionariuszowych, w tym *Inwentarza Preferencji Indywidualnych Edwardsa*. Podobnie jak w poprzednim badaniu okazało się, że chłopcy mieli wyższą potrzebę władzy ($Me = 8,28$) niż dziewczęta ($Me = 6,70$). Różnica ta była statystycznie istotna. Odwrotny obraz otrzymano, jeżeli idzie o potrzebę afiliacji – średnie natężenie tej potrzeby u dziewcząt ($Me = 9,45$) było znacznie wyższe niż u chłopców ($Me = 7,45$).

Agnieszka Górecka (1999), którą interesował związek płci psychologicznej ze sposobami wywierania wpływu, stosując *Inwentarz Preferencji Indywidualnych Edwardsa* stwierdziła następujący, przedstawiony w Tabeli 1., poziom natężenia trzech podstawowych potrzeb u kobiet i mężczyzn.

Tabela 1. Średnie natężenie trzech potrzeb u kobiet i mężczyzn

| Potrzeba | Płeć | | t | p |
|-----------|---------|-----------|------|-------|
| | Kobiety | Mężczyźni | | |
| Afiliacji | 10,04 | 7,90 | 4,58 | 0,000 |
| Osiągnięć | 8,61 | 8,31 | n.i. | n.i. |
| Władzy | 6,37 | 9,05 | 5,51 | 0,000 |

Podobne wyniki uzyskała w swojej pracy Agnieszka Makowska (1999); także stwierdziła znacznie wyższy poziom potrzeby władzy u mężczyzn niż u kobiet i odwrotnie, jeżeli idzie o potrzebę afiliacji.

Przedstawione wyżej wyniki, jak również wyniki badań amerykańskich, wskazują konsekwentnie, że **poziom potrzeby władzy jest wyższy u mężczyzn niż u kobiet i odwrotnie – natężenie potrzeby afiliacji jest większe u kobiet niż u mężczyzn**. Najprostsze wyjaśnienie tej różnicy jest związane z przyjmowaniem

przez kobiety i mężczyzn odmiennych ról związanych z płcią. Kobiety mają być opiekuńcze, ciepłe, uległe, co wyraźnie wskazuje na nasiloną potrzebę afiliacji. Natomiast mężczyźni powinni być agresywni, przebojowi, nieustępliwi, dominujący itp., co oczywiście jest związane z wysokim poziomem potrzeby władzy. Można jednak przypuszczać, że w miarę podejmowania przez kobiety rozmaitych czynności uważanych dotychczas za „męskie” – takich jak np. sporty walki (boks, zapasy, dżudo, karate itp.) czy sprawowanie funkcji kierowniczych – co zdarza się coraz częściej, a także dzięki akceptowaniu przez coraz szersze kręgi kobiet haseł organizacji feministycznych na rzecz równości kobiet nastąpi wyrównanie ról związanych z płcią, czego skutkiem będzie zapewne zmniejszenie różnic, jeżeli idzie o natężenie potrzeb władzy i afiliacji.

Warto byłoby zająć się również innymi zmiennymi demograficznymi i ich związkiem z interesującymi nas potrzebami, tym bardziej że przynajmniej w jednym ze wspomnianych badań Agnieszka Makowska (1999) stwierdziła występowanie zależności między wykształceniem a natężeniem dwóch potrzeb: władzy i afiliacji.

Tabela 2. Średnie natężenie potrzeb władzy i afiliacji u osób o różnym poziomie wykształcenia

| Potrzeba | Wykształcenie | | t | P |
|-----------|---------------|--------|------|-------|
| | Średnie | Wyższe | | |
| Władzy | 8,08 | 10,52 | 2,89 | 0,005 |
| Afiliacji | 6,53 | 4,78 | 2,64 | 0,01 |

Jak wynika z danych z Tabeli 2., większe natężenie potrzeby władzy ujawniały osoby z wykształceniem wyższym. Natomiast jeżeli idzie o potrzebę afiliacji, to jej wyższy poziom pojawiał się u osób ze średnim wykształceniem, z kolei natężenie tej potrzeby było szczególnie niskie u osób z wykształceniem wyższym. Niestety wśród badanych brak było osób z wykształceniem podstawowym, co znacznie obniża wartość wykrytej zależności i sprawia, że badana próba nie jest reprezentatywna. Problemom tym warto poświęcić dalsze badania, podobnie jak i zależnościom między poziomem potrzeb a innymi zmiennymi demograficznymi. Byłoby interesujące stwierdzić np., czy istnieje zależność między natężeniem trzech podstawowych potrzeb a miejscem zamieszkania (miasto – wieś), wielkością populacji w miejscowościach czy województwach lub regionach, z których wywodzą się badane osoby itp.

Zastanówmy się teraz, czy rzeczywiście potrzeba władzy prowadzi u osób, u których jest stosunkowo wysoka, do zachowań charakterystycznych dla wywierania wpływu na innych.

Jedno z bardziej ciekawych badań na ten temat przeprowadzili trzej autorzy (Aries, Gold, Weigel, 1983). Z ich obszernej pracy wybrałem fragment bezpośrednio odnoszący się do interesującego nas zagadnienia.

Zbadali 101 studentów wstępnego kursu psychologii (57 mężczyzn i 44 kobiety). Do badania potrzeby władzy (nazywanej przez nich potrzebą dominacji) użyli 29 twierdzeń ze skali dominacji z *California Personality Inventory*. Dotyczyły one głównie występowania badanego w roli lidera. Następnie podzielono badanych na grupy pięcio- lub sześciuosobowe. Losowo przydzielano ich do sześciu grup tylko męskich, kobiecych lub mieszanych. Grupy te przez około 40 minut dyskutowały określone zagadnienie etyczne. Przedmiotem dyskusji był np. problem, czy lekarz może przepisać amfetaminę studentowi, który ma zdawać trudny egzamin na studiach medycznych. Dyskusję nagrywano na wideo. Następnie sędziowie oceniali zachowania uczestników dyskusji (biorąc pod uwagę te, które były wskaźnikami wywierania wpływu). I tak oceniano:

1. ogólny czas mówienia w sekundach;
2. inicjowanie aktów werbalnych;
3. przerywanie innym;
4. kontynuowanie wypowiedzi mimo jej przzerwania i mimo że osoba, która przerywała, mówi dalej;
5. niezaprzestawanie mówienia, kiedy się zaczęło mówić razem z innym uczestnikiem dyskusji, chcąc w ten sposób zostać jedynym mówcą;
6. rozluźnioną postawę ciała wskazującą na zrelaksowaną dominację, a więc: czy ręce były daleko od ciała; nogi nie ściśnięte (np. stopa na kolanie drugiej nogi); odchylenie tułowia do tyłu (więcej niż 90 stopni).

A oto wyniki: w grupach jednolicie męskich uzyskano wyniki wskazujące na związek potrzeby władzy z zachowaniami wskazującymi na wywieranie wpływu. I tak istotne współczynniki korelacji wynosiły: z ogólnym czasem mówienia 0,35; z przerywaniem innym osobom 0,35; z inicjowaniem aktów werbalnych 0,47; z kontynuowaniem, gdy przzerwano, 0,37. Warto dodać, że gdy policzono korelację wielokrotną, związek między potrzebą wywierania wpływu a zachowaniami, w których wpływ ten się ujawnia, wyniósł aż 0,67.

Tak więc potrzeba władzy mierzona za pomocą kwestionariusza bardzo wyraźnie koreluje z zachowaniami w czasie dyskusji grupowej, w której próbuje się wywierać wpływ na innych. Warto zwrócić uwagę, że wyniki te uzyskano tylko w grupach męskich, natomiast nie wystąpiły w tak wyraźny sposób w grupach żeńskich i mieszanych, co wskazuje na modyfikującą rolę zmiennej, jaką jest płeć.

Badanie poświęcone podobnej sprawie przeprowadziła Agnieszka Makowska (1999), o której pracy była już wcześniej mowa. Zbadła ona 110 osób (60 kobiet i 50 mężczyzn). Do diagnozy natężenia trzech potrzeb zastosowała *Inwentarz Preferencji Indywidualnych Edwardsa*, a do zbadania różnych rodzajów wywierania wpływu *Kwestionariusz Sposobów Wywierania Wpływu*, nazywany dalej skrótowo *KSWW*. Jest on spolszczoną wersją dwóch kwestionariuszy autorstwa Tony Falbo (1977) oraz Tony Falbo i Lucille Peplau (1980). Składa się on z 24 twierdzeń na temat różnych możliwych sposobów wywierania wpływu, a badany ma zaznaczyć na pięciostopniowej skali (od „nigdy” do „bardzo często”), jak często posługuje się danym sposobem wywierania wpływu.

Owe sposoby czy taktyki wywierania wpływu dają się zaklasyfikować do następujących kategorii: „twarde” – takie, kiedy wywierający wpływ nie bierze pod uwagę stanowiska osoby, na którą wywiera wpływ; „miękkie” – będące przeciwieństwem tych pierwszych; „bezpośrednie” – kiedy dany sposób wywierania wpływu wprost zmierza ku temu, żeby osiągnąć pożądany cel; i „pośrednie” – kiedy działamy tak, że osoba będąca celem oddziaływania nie wie, co chce osiągnąć wywierający wpływ. Z kolei „racjonalne” sposoby oddziaływania polegają na tym, że wywierający wpływ posługuje się logicznie czy faktycznie uzasadnionymi argumentami; ich przeciwieństwem są sposoby „nieracjonalne”, kiedy u osoby, na którą oddziałujemy, wywołujemy emocje, za pośrednictwem których staramy się osiągnąć swój cel.

Wyniki uzyskane przez Agnieszkę Makowską przedstawiono w Tabeli 3.

Tabela 3. Średnie częstości stosowania technik twardych i miękkich przez osoby o różnej sile potrzeby władzy

| Poziom potrzeby władzy | Rodzaj stosowanej techniki | t | p |
|------------------------|----------------------------|------|------|
| | Techniki twarde | | |
| Niska potrzeba władzy | 34,60 | 3,20 | 0,02 |
| Wysoka potrzeba władzy | 39,34 | | |
| Techniki miękkie | | | |
| Niska potrzeba władzy | 13,94 | 2,12 | 0,03 |
| Wysoka potrzeba władzy | 15,08 | | |

Analiza danych, dotyczących dwóch rodzajów technik czy sposobów wywierania wpływu, wskazuje bardzo wyraźnie, że osoby o wyższym poziomie potrzeby władzy częściej wywierają wpływ niezależnie od tego, jaki jest rodzaj tego wpływu, tzn., czy są to techniki twarde czy miękkie.

Również Agnieszka Pazio (1999) w pracy, o której jeszcze będzie mowa, stwierdziła występowanie niewielkiej, jednak istotnej, korelacji między nasileniem potrzeby władzy a częstością wywierania wpływu za pomocą technik twardych ($r = 0,25$), a także częstością posługiwania się miękkimi technikami wywierania wpływu ($r = 0,23$).

Można więc zaryzykować dobrze empirycznie udokumentowaną tezę, że **osoby o silnej potrzebie władzy częściej wywierają wpływ na innych niż osoby o niskim nasileniu tej potrzeby**. Na podobną zależność wskazują wyniki szeregu badań zarówno McClellanda (1975), jak i Wintera (1973, 1996).

Nie ulega wątpliwości, na co zwracają uwagę obaj ci autorzy, że pewne zawody czy funkcje społeczne „przyciągają” ludzi o silnej potrzebie władzy, a to dlate-

go, że dają możliwość wywierania wpływu na innych. Należą do nich wszelkiego rodzaju funkcje kierownicze. Winter (1973) wykazał, że studenci Uniwersytetu Harvarda studiujący zarządzanie biznesem (a także dziennikarstwo), którzy następnie działali jako menedżerowie, mieli w porównaniu ze studentami innych kierunków najwyższy średni poziom potrzeby władzy, mierzonej za pomocą zmodyfikowanej wersji *TAT*.

Na temat motywacji ludzi zajmujących stanowiska kierownicze bardzo interesującą pracę wykonali David McClelland i R.E. Boyatzis (1982). Mieli oni unikatową możliwość zbadania za pomocą zmodyfikowanej wersji *TAT* ponad 300 osób, które rozpoczynały pracę na stanowiskach kierowniczych w znanej firmie AT&T. Uzyskane historyjki analizowano z punktu widzenia pojawiania się w nich trzech podstawowych potrzeb. Ogólnie autorzy pracy uważają, że kierownik, a szczególnie efektywny kierownik, ma następujący wzorzec motywacji (*Leadership Motive Pattern*): wysokie natężenie potrzeby władzy; średni poziom potrzeby osiągnięć; i niski poziom potrzeby afiliacji. Istnienie silnej potrzeby władzy jest warunkiem skutecznego kierowania ludźmi; potrzeba osiągnięć może być jedynie przydatna w małych rodzinnych przedsiębiorstwach, nie odgrywa natomiast poważniejszej roli w dużych firmach, co więcej – może nawet przeszkadzać w działalności menedżerskiej. Silna potrzeba afiliacji przeszkadza w kierowaniu ludźmi, bowiem niekiedy trzeba podejmować niepopularne decyzje, które powodują, że podwładni nie lubią kierownika. Osoba o silnej motywacji afiliatywnej niechętnie będzie podejmować takie niepopularne decyzje. Wreszcie w kierowaniu ludźmi ważna jest jeszcze jedna cecha nazwana przez autorów „hamowaniem aktywności”. Chodzi mianowicie o to, żeby kontrolować takie niepożądane zachowania, które są związane z władzą osobistą. Skuteczny, osiągający sukcesy kierownik musi unikać tego typu zachowań, jak agresja, nadmierne picie alkoholu, używanie narkotyków itp., które nie tylko utrudniają kierowanie ludźmi, ale naruszają normy obowiązujące w przedsiębiorstwach. Mówiąc nieco inaczej, powinien on mieć i realizować społeczną potrzebę władzy.

Czy rzeczywiście taki wzorzec motywacji kierownika przynosi mu sukcesy? Wcześniej stwierdzono, że w przedsiębiorstwach handlowych sprzedawcy, mający właśnie takich kierowników, charakteryzują się wyższym morale i lepszymi wynikami w sprzedaży. Podobny wzorzec motywacji mają oficerowie marynarki wojennej z tym, że nie dotyczy to oficerów odpowiedzialnych za technikę. Jeżeli idzie o wyniki relacjonowanego tu badania przeprowadzonego w AT&T, okazało się, że istnieje wyraźna zależność między awansowaniem – które jest miarą sukcesu kierownika – a wzorcem motywacji. Ci, którzy mieli silną potrzebę władzy, umiarkowaną potrzebę osiągnięć i niską potrzebę afiliacji, w ciągu ośmiu, a następnie szesnastu lat pracy w tej firmie szybciej awansowali i zajmowali wyższe pozycje niż ci, którzy nie mieli tego typu wzorca. Podobnie jak w przypadku oficerów marynarki wojennej powyższa zależność nie wystąpiła u kierowników pionu technicznego.

Dla rozważań o poziomie różnych rodzajów motywacji ludzi zajmujących stanowiska kierownicze duże znaczenie ma praca M.J. Stahla (1983), który wyszedł od krytyki pracy McClellanda i Boyatzisa. Zwraca on uwagę, że autorzy ci badali kierowników wysokiego szczebla w jednej firmie i co gorsza – do ustalenia poziomu potrzeb wykorzystali niezbyt rzetelną technikę pomiaru potrzeb, jaką jest *TAT*. Stahl miał również wątpliwości, czy rzeczywiście wysoki poziom potrzeby osiągnięć utrudnia działania kierowników, którzy przecież powinni starać się jak najlepiej wykonywać swoje zadania, a także podwyższać standardy ich wykonania. Dlatego też postanowił zbadać, jak sprawa motywacji przedstawia się w większej grupie ludzi pełniących lub mających wykonywać funkcje kierownicze. Skonstruował nieco inną technikę pomiaru potrzeb, którą nazwał *Job Choice Exercise* (ćwiczenie w zakresie wyboru pracy). Polega ona na przedstawieniu badanemu 24 rodzajów pracy, z których każdy zaspokaja jedną z trzech podstawowych potrzeb. Badany ma nie tylko wybrać najbardziej odpowiadającą mu pracę i ocenić jej atrakcyjność, ale także podać, jaki wysiłek byłby skłonny ponieść, żeby ją uzyskać. Technika ta jest niezwykle ekonomiczna, bowiem na wykonanie badania potrzeba około 15 minut. Autorowi udało się przeprowadzić badanie ogólnoamerykańskiej próby, dzięki czemu uzyskał średnie dla całej populacji (potrzeba władzy 0,314; potrzeba osiągnięć 0,464) – tu także okazało się, że potrzeba władzy ma niższe natężenie niż potrzeba osiągnięć. Pozwoliło to stwierdzić, jakie było natężenie tych potrzeb u badanych, którymi Stahl szczególnie się interesował. Porównywał natężenie tych dwóch potrzeb u menedżerów i szeregowych pracowników, a także u przewodniczących organizacji studenckich i studentów nie pełniących żadnych funkcji w tych organizacjach. Oceniał również poziom potrzeby władzy i osiągnięć u 1417 przyszłych oficerów lotnictwa wojskowego, którzy studiowali w szkole oficerskiej.

Wyniki uzyskane przez Stahla są w pełni przekonujące. Menedżerowie mieli znacznie wyższą potrzebę władzy i osiągnięć niż szeregowi pracownicy. Przykładowo korelacja między byciem menedżerem a wysokimi wskaźnikami wspomnianych dwóch potrzeb wynosiła $r = 0,49$. Okazało się również, że w jednej próbie, gdzie była możliwość oceny menedżerów z punktu widzenia ich efektywności działania, korelacja między wspomnianymi motywami a ocenami wynosiła $r = 0,36$ (niewielu badanych miało niską motywację). Podobna korelacja była między poziomem pozycji zajmowanej w hierarchii władzy a motywacją kierowniczą. Zbliżone wyniki uzyskano porównując kierowników organizacji studenckich z szeregowymi studentami, a także ze słuchaczami szkoły oficerskiej lotnictwa. Okazało się również, że jeżeli idzie o motywację menedżerską, to brak było różnic między badanymi osobami o różnej płci, a także wywodzącymi się z różnych grup etnicznych. A więc potwierdza się wcześniej wyrażone przypuszczenie, że płeć przestaje odgrywać rolę dla motywacji związanej z potrzebą władzy, gdy kobieta obejmuje funkcje kierownicze.

Z punktu widzenia motywacji osób pełniących funkcje kierownicze interesującą pracę wykonała wcześniej wspomniana Agnieszka Pazio (1999), która zba-

dała 143 pracowników dużej firmy komputerowej (56 kobiet i 87 mężczyzn). Wśród badanych było 57 osób z kadry kierowniczej i 86 szeregowych pracowników. Jeżeli idzie o badanie potrzeb, to wykorzystano *Inwentarz Preferencji Indywidualnych Edwardsa*. Wyniki przedstawia Tabela 4.

Tabela 4. Średnie natężenie potrzeby władzy u osób pełniących różne funkcje w firmie komputerowej

| Funkcja | Średnie natężenie potrzeby władzy |
|----------------------------|-----------------------------------|
| Zarząd + kadra kierownicza | 10,52 |
| Menedżerowie | 10,03 |
| Pracownicy techniczni | 8,29 |
| Pracownicy księgowości | 4,90 |
| Asystenci | 8,05 |
| Pracownicy administracji | 7,06 |

Wskazują one bardzo wyraźnie na związek między sprawowaną w przedsiębiorstwie funkcją (tym samym – pozycją zajmowaną w hierarchii władzy) a natężeniem potrzeby władzy. Najwyższy poziom tej potrzeby występuje u osób, które są członkami zarządu i należą do tzw. kadry kierowniczej. Podobnie wysoki poziom potrzeby władzy występuje u menedżerów, a więc również pełniących funkcje kierownicze. Jest on natomiast znacznie niższy u pracowników technicznych, administracji czy księgowości. Oddzielną grupę stanowią asystenci, którzy, będąc blisko osób zajmujących wysokie funkcje kierownicze, sami również mają względnie wysoką potrzebę władzy. Można przypuszczać, że owi asystenci przygotowują się do objęcia w przyszłości funkcji kierowniczych.

Również Marlena Chojecka (1999) zajmowała się związkami między natężeniem trzech podstawowych potrzeb, sposobami wywierania wpływu i umiejscowieniem poczucia kontroli. Zbadała za pomocą *KSWW*, *Inwentarza Preferencji Indywidualnych Edwardsa* i *Kwestionariusza I-E* (opracowanego przez Xymenę Gliszczyńską) 65 osób z kadry kierowniczej rozwojowego przedsiębiorstwa. Stosując analizę skupień wybrała następnie osoby o wysokim i niskim poziomie poszczególnych potrzeb. Uzyskała szereg wyników, z których dwa ciekawsze – to ponowne stwierdzenie, że osoby o dużym natężeniu potrzeby władzy stosują częściej niż osoby o słabym jej natężeniu rozmaite techniki wywierania wpływu. Stwierdziła również, że istnieje związek między siłą potrzeby władzy a wewnętrznym poczuciem kontroli. Korelacja wyniosła $r = 0,367$ ($p < 0,001$). Widzimy więc, że osoby o silnej potrzebie władzy umiejscawiają źródło swoich zachowań – w tym zachowań polegających na wywieraniu wpływu – wewnątrz siebie, co zapewne ma duże znaczenie dla inicjowania tego typu działań.

Nieco inaczej do sprawy związków między zachowaniami kierowników a natężeniem ich potrzeb podeszła Konstancja Piątkowska (1999), która za pomocą

Inwentarza Preferencji Indywidualnych Edwardsa zbadała poziom potrzeb 63 osób (33 mężczyzn i 30 kobiet) należących do kadry kierowniczej rozmaitych przedsiębiorstw, a za pomocą kwestionariusza Renaty Karwowskiej-Szulkin preferencje różnych stylów kierowania zaproponowane przez Richarda Blake'a i Jane Mouton (1985). Okazało się, że układ motywacyjny badanych kierowników odpowiadał strukturze motywacyjnej wykrytej przez Stahla (1983). I tak najwyższa średnia była dla potrzeby władzy – 8,60; na drugim miejscu znajdowała się potrzeba osiągnięć – 7,90 (różnica między tymi średnimi była nieistotna), natomiast średnia potrzeby afiliacji była bardzo niska – 4,87 (różnica między nią a średnią potrzeby władzy oraz potrzeby osiągnięć była statystycznie istotna). Okazało się również, że potrzeba władzy koreluje pozytywnie ($r = 0,317$; $p = 0,01$) ze stylem określanym przez Blake'a i Mouton jako 9.1, a negatywnie ($r = -0,297$; $p = 0,018$) ze stylem 1.9. Jak wiadomo, styl 9.1. wyraża się wysokim nastawieniem na zadanie i niskim wobec podwładnych, natomiast styl 1.9. to niskie nastawienie na zadanie, a wysokie wobec podwładnych. Można więc snuć przypuszczenia, że kierownicy o silnie rozwiniętej potrzebie władzy preferują takie sposoby wywierania wpływu, w których chodzi o wykonanie zadania, a w mniejszym stopniu o interes podwładnych i odwrotnie – osoby o niskim poziomie potrzeby władzy preferują dbanie o podwładnych, w mniejszym zaś stopniu są zainteresowane wykonywaniem zadania przez podlegający im zespół. Tezę tę potwierdzają odwrotne, jeżeli idzie o znak, korelacje między potrzebą afiliacji a wspomnianymi wyżej stylami. I tak potrzeba afiliacji koreluje pozytywnie ($r = 0,345$; $p = 0,006$) z preferencją stylu 1.9, a negatywnie ($-0,357$; $p = 0,004$) ze stylem 9.1.

Warto w tym miejscu zwrócić uwagę, że istnieje wybrana grupa ludzi pełniących funkcje kierownicze, o których można sądzić, że ich potrzeba władzy jest szczególnie silna. Są to oczywiście politycy.

Sprawie tej poświęcił sporo uwagi Winter (1996). Orientował się doskonale, że bardzo trudno jest badać strukturę motywacji polityków, nie można bowiem wymagać od nich, żeby tworzyli historyjki na podstawie obrazków typu *TAT* czy żeby wypełniali kwestionariusze. Miał jednak drogę przetartą przez McClellanda (1975), który – próbując wykryć poziom trzech potrzeb w różnych społeczeństwach – analizował treści opowiadań dla dzieci czy teksty popularnych piosenek. Winter zastosował podobne podejście i zanalizował przemówienia inauguracyjne wszystkich prezydentów USA (podejście to nazwał badaniem osobowości „na odległość”). Wyniki tego badania, dotyczące kilku ostatnich amerykańskich prezydentów, zostały ujęte w Tabeli 5.

W tej Tabeli widać wyraźnie, że prezydenci USA różnią się natężeniem potrzeb. I tak Kennedy miał stosunkowo wysoką w porównaniu z innymi potrzebę władzy i bardzo wysoką potrzebę afiliacji. Nixon to człowiek o silnej potrzebie afiliacji, która – jak twierdzi Winter – między innymi doprowadziła do znanej afery Watergate. Z kolei Carter miał najwyższą potrzebę osiągnięć. Średnie wyniki natężenia poszczególnych potrzeb wskazują, że to raczej potrzeba afiliacji zaznaczała się najsilniej w analizowanych przemówieniach inauguracyjnych tych

siedmiu prezydentów. Jest to zapewne związane z tym, że były one kierowane do tzw. szerokiej publiczności i mówcom zależało na jej pozyskaniu.

Tabela 5. Natężenie trzech potrzeb u prezydentów amerykańskich

| Nazwisko | Wyniki standaryzowane | | |
|----------------|-----------------------|--------------------|--------------------|
| | Potrzeba władzy | Potrzeba osiągnięć | Potrzeba afiliacji |
| Kennedy | 77 | 49 | 78 |
| Johnson | 48 | 54 | 56 |
| Nixon | 53 | 65 | 70 |
| Carter | 58 | 73 | 56 |
| Reagan | 63 | 59 | 49 |
| Bush senior | 54 | 57 | 83 |
| Clinton | 65 | 71 | 60 |
| Średnie | 59,7 | 61 | 4,6 |

Mając tego rodzaju dane można, co uczynił Winter (1996), zadać sobie pytanie, czy istnieje związek między uprawianiem polityki przez prezydentów a prze wagą którejś z trzech potrzeb. Okazuje się, że tak i – co więcej – szczególne znaczenie ma potrzeba władzy. Istnieje stosunkowo wysoka korelacja między siłą potrzeby władzy u prezydentów a wplątywaniem się Stanów Zjednoczonych w konflikty zbrojne ($r = 0,52$). Jednocześnie jednak występuje druga paradoksalnie sprzeczna z poprzednią zależność, a mianowicie korelacja ($r = 0,39$) między siłą potrzeby władzy prezydentów a unikaniem wplątywania się w konflikty zbrojne. Obie te zależności wskazują, że prezydenci o silnej potrzebie władzy działali w okresach dużych międzynarodowych napięć, które być może sami prowokowali. Prezydenci o silnej potrzebie władzy nie mieli tendencji do podpisywania traktatów rozbrojeniowych, natomiast czynili to prezydenci charakteryzujący się silną potrzebą afiliacji. I jeszcze jedna ciekawa rzecz. Istnieje związek między siłą potrzeby władzy, ujawnianej w przemówieniach inauguracyjnych prezydentów, a zamachami na ich życie ($r = 0,52$). Można przypuszczać, że prezydenci o silnej potrzebie władzy prowokują – czy to przez swoją politykę, czy przez sposób zachowania – konflikty międzynarodowe albo działania wszelkiej maści terrorystów.

Nie mamy w Polsce dużej galerii prezydentów, którzy wygłaszali swoje przemówienia inauguracyjne. Natomiast od momentu zmian ustrojowych mieliśmy już ośmiu premierów (obecnie jest dziewiąty), a każdy z nich wygłaszał przemówienie inauguracyjne w Sejmie. Grażyna Madeja (1998) zanalizowała te przemówienia z punktu widzenia występowania w nich treści związanych z interesującymi nas potrzebami. Wyniki tej analizy przedstawiono w Tabeli 6.

Jak widać, w inauguracyjnych wystąpieniach polskich premierów – podobnie jak u amerykańskich prezydentów – istnieje znaczne zróżnicowanie treści zwią-

zanych z poszczególnymi potrzebami. Jeżeli idzie o potrzebę władzy, to najsilniej zaznaczyła się ona w wystąpieniach premierów Mazowieckiego i Olszewskiego; potrzeba afiliacji w wystąpieniu premier Suchockiej; a potrzeba osiągnięć w wystąpieniu premiera Bieleckiego. Niemniej jednak, jak wskazują ogólne średnie, przeważały treści związane z potrzebą władzy, natomiast niezwykle niskie były treści związane z potrzebą afiliacji. Potrzeba osiągnięć plasowała się pośrodku. Na podstawie przemówień inauguracyjnych można stwierdzić, że naszych premierów charakteryzowała wysoka potrzeba władzy, niska potrzeba afiliacji i średnia potrzeba osiągnięć.

Tabela 6. Średnie natężenie trzech potrzeb u ośmiu polskich premierów

| Nazwisko | Potrzeba osiągnięć | Potrzeba afiliacji | Potrzeba władzy |
|----------------|--------------------|--------------------|-----------------|
| Mazowiecki | 2,37 | 1,65 | 7,04 |
| Bielecki | 5,45 | 1,27 | 5,74 |
| Olszewski | 1,63 | 0,21 | 7,04 |
| Suchocka | 4,68 | 2,9 | 5,08 |
| Pawlak | 3,17 | 0,27 | 3,98 |
| Oleksy | 2,93 | 0,37 | 4,06 |
| Cimoszewicz | 3,23 | 1,07 | 4,76 |
| Buzek | 4,78 | 1,63 | 6,17 |
| Średnie | 3,53 | 1,63 | 5,48 |

Podobną strukturę potrzeb mają wybitni polscy menedżerowie, którą Grażyna Madeja (1997) oceniała na podstawie przeprowadzonych z nimi wywiadów. Najwyższa była potrzeba władzy (1,65), następnie potrzeba osiągnięć (1,2) i prawie niewidoczna potrzeba afiliacji (0,1).

Przyjrzyjmy się teraz, jak przejawia się potrzeba władzy, jeżeli idzie o wybór zawodów (co niekoniecznie musi się wiązać z zajmowaniem stanowisk kierowniczych). Czy są zawody szczególnie atrakcyjne dla ludzi o silnej potrzebie władzy? Oczywiście – są to takie, które z jednej strony pozwalają na wywieranie wpływu, a z drugiej na uzyskanie prestiżu. Badania poświęcone tej sprawie prowadził Winter (1973) zarówno na uczelniach amerykańskich, jak i w Oksfordzie. Badał studentów za pomocą *TAT*, ustalając natężenie potrzeby władzy, osiągnięć i afiliacji. Następnie po latach miał możliwość sprawdzenia, w jakich zawodach badani studenci zrobili kariery. Okazało się, że średnie występowania w ich opowiadaniach tematów charakterystycznych dla potrzeby władzy, wyrażone w wynikach standardowych, bardzo się od siebie różniły. I tak najwyższą średnią miały osoby, które następnie zostały duchownymi (55); na drugim miejscu znaleźli się psychologowie (54); kolejne miejsce zajęli ludzie pracujący w dyplomacji i agen-

cjach międzynarodowych (53,8); następnie osoby zajmujące się nauczaniem (53,69); i pracujący w biznesie (53,10). Natomiast znacznie niższe były średnie dla architektów (47) i lekarzy (46,4). Podobne wyniki uzyskano w Oksfordzie. Trzeba jednak stwierdzić, że niezbyt duża była liczebność badanych próbek.

Można więc z przekonaniem sądzić, że ludzie o silnej potrzebie władzy wybierają takie kierunki studiów, które w przyszłości pozwolą na jej realizację właśnie przez możliwość wywierania wpływu na innych.

Interesujący jest wynik dotyczący psychologów. Mając względnie łatwy do nich dostęp, postanowiliśmy sprawdzić, jak wygląda natężenie potrzeby władzy u polskich psychologów. Nasze początkowe, niezbyt udane próby, w których porównywaliśmy natężenie tej potrzeby – badane za pomocą *TAT* – u studentów pierwszego roku psychologii ze studentami innych wydziałów Uniwersytetu Warszawskiego, wydawały się wskazywać, że to studenci psychologii mają silniejszą potrzebę władzy niż studenci innych wydziałów uniwersytetu. Jednakże dwa późniejsze badania, w których natężenie potrzeb badano *Inwentarzem Preferencji Indywidualnych Edwardsa*, dały nieco inny obraz

Sylwia Hoffmann (2000) za pomocą skróconej wersji *Inwentarza Preferencji Indywidualnych* zbadała 162 studentów w tym 67 studentów psychologii, 65 studentów dziennikarstwa i 30 studentów innych wydziałów Uniwersytetu Warszawskiego.

Tabela 7. Średnie trzech potrzeb u studentów dziennikarstwa, psychologii i innych wydziałów uniwersytetu

| Potrzeba | Kierunek studiów | | |
|-----------|------------------|-------------|-------|
| | Dziennikarstwo | Psychologia | Inne |
| Władzy | 8,98 | 6,82 | 5,87 |
| Osiągnięć | 10,31 | 8,61 | 10,09 |
| Afiliacji | 8,23 | 9,97 | 8,77 |

Średnie zawarte w Tabeli 7. pokazują, że najwyższą średnią, jeżeli idzie o potrzebę władzy, mają studenci dziennikarstwa, na drugim miejscu znajdują się młodzi psychologowie, a na trzecim studenci innych wydziałów. Różnica między średnimi psychologów i dziennikarzy była statystycznie istotna, natomiast nie była istotna między psychologami a studentami innych wydziałów. Być może wynikało to z faktu, że wśród studentów psychologii było znacznie więcej kobiet (87%) niż wśród studentów dziennikarstwa (63%). A jak pamiętamy, kobiety mają słabszą niż mężczyźni potrzebę władzy, silniejszą zaś potrzebę afiliacji.

Podobną pracę, posługując się tym samym narzędziem, wykonał Łukasz Sołowski (2001). Zbadał 120 studentów pierwszego roku: 60 studentów Wydziału Prawa i 60 studentów Wydziału Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego. W każdej grupie było 25 mężczyzn i 35 kobiet.

Tabela 8. Średnie trzech potrzeb u studentów psychologii i prawa

| Potrzeba | Wydział | |
|-----------|-------------|-------|
| | Psychologia | Prawo |
| Władzy | 5,90 | 7,53 |
| Afiliacji | 7,21 | 5,88 |
| Osiągnięć | 8,30 | 8,15 |

Jak wynika z Tabeli 8., studenci psychologii mieli niższy poziom potrzeby władzy niż studenci prawa (różnica statystycznie istotna); wyższą potrzebę afiliacji (różnica statystycznie istotna), natomiast średnie potrzeby osiągnięć różniły się od siebie tylko w bardzo niewielkim stopniu.

Nieco inny obraz otrzymał Piotr Cizek (1999), który zbadał za pomocą *Inwentarza Preferencji Indywidualnych* 71 tzw. „łowców głów”, a więc osób, które poszukują kandydatów na wyższe stanowiska menedżerskie. Wśród badanych przeważały osoby z wyższym wykształceniem; 39% „łowców głów” było psychologami, a 61% miało inne rodzaje wykształcenia. Mężczyźni stanowili tylko 18%. Okazało się, że u wszystkich badanych najwyższy poziom uzyskała potrzeba władzy (10,49); na drugim miejscu znajdowała się potrzeba osiągnięć (10,18); a na trzecim potrzeba afiliacji (8,25). Różnice między średnimi dla potrzeb władzy i osiągnięć a potrzebą afiliacji były istotne. Okazało się również, co jest najciekawsze z punktu widzenia naszych rozważań, że „łowcy głów” psychologowie mieli znacznie wyższą potrzebę władzy ($Me = 12,40$) niż osoby, które ukończyły inne kierunki studiów ($Me = 9,45$). Różnica między średnimi była statystycznie istotna.

Nie jest w pełni jasne, skąd wzięły się te różnice – jeżeli idzie o natężenie trzech potrzeb – między studentami psychologii a pracującymi zawodowo psychologami. Być może studenci psychologii rzeczywiście są bardziej afiliatywni, a mniej zorientowani na władzę niż studenci dziennikarstwa i prawa. Może być i tak, że studenci psychologii, chcąc przedstawić się w lepszym świetle, na pierwszym miejscu stawiali potrzebę afiliacji. Natomiast psychologowie już pracujący nie muszą dokonywać autoprezentacji zgodnie z panującymi wyobrażeniami o roli psychologa. Można wreszcie domniemywać, że do takiej pracy, jaką jest „łowienie głów”, zgłaszają się osoby z silnie rozwiniętą potrzebą władzy. Wyszukiwanie przyszłych menedżerów jest na pewno zajęciem, w którym przejawia się wpływ na innych, na ich losy, a także na losy instytucji, do których kierowani są wybrańcy.

Kończąc, chciałbym podkreślić, że omówione wyniki różnych badań wyraźnie wskazują, że potrzeba władzy to w pierwszym rzędzie potrzeba wywierania efektywnego wpływu na innych i dlatego warto jej poświęcić dalsze badania.

Bibliografia

- Aries E.J., Gold C., Weigel R.H. (1983). Dispositional and situational influences on dominance behavior in small groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, nr 4, 779–786.
- Bennett J.B. (1988). Power and influence as distinctive personality traits: Development and validation of psychometric measure. *Journal of Research in Personality*, 22, 361–394.
- Blake R., Mouton J.S. (1985). *The managerial grid III: The key to leadership excellence*. Houston, TX: Golf.
- Cartwright D., Zander A. (1968). (red.), *Group dynamics*. New York: Harper and Row.
- Chadzyńska A. (2001). *Sposoby wywierania wpływu a poziom i rodzaj kompetencji społecznych oraz natężenie potrzeb: władzy, afiliacji i osiągnięć*. Niepublikowana praca magisterska. Warszawa: Uniwersytet Warszawski.
- Chojcka M. (1999). *Umiejscowienie poczucia kontroli, struktura potrzeb a sposoby wywierania wpływu*. Niepublikowana praca magisterska. Warszawa: Uniwersytet Warszawski.
- Ciszek P. (1999). *Postawy charakteryzujące konsultanta firmy doradztwa personalnego w aspekcie selekcji zawodowej organizacji*. Niepublikowana praca magisterska. Warszawa: Uniwersytet Warszawski.
- Danilczuk M. (2000). *Sklonność do ryzyka a potrzeba władzy, afiliacji i osiągnięć*. Niepublikowana praca magisterska. Warszawa: Uniwersytet Warszawski.
- Edwards A.L. (1954). *Edwards Personal Preference Schedule*. New York: The Psychological Corporation.
- Falbo T. (1977). Multidimensional scaling of power strategies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35, nr 8, 537–547.
- Falbo T., Peplau L.A. (1980). Power strategies in intimate relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18, nr 4, 618–628.
- Górecka A. (1999). *Wpływ płci biologicznej i psychologicznej na manifestowanie potrzeb: afiliacji, osiągnięć i władzy*. Niepublikowana praca magisterska. Warszawa: Uniwersytet Warszawski.
- Grams W.C., Rogers R.W. (1990). Power and personality: Effects of Machiavellianism, need for approval, and motivation on use of influence tactics. *Journal of General Psychology*, 117, 71–82.
- Hoffmann S. (2000). *Analiza poziomu potrzeby władzy u studentów psychologii i innych kierunków*. Niepublikowana praca magisterska. Warszawa: Uniwersytet Warszawski.
- Madeja G. (1997). *Jaki model motywacji charakteryzuje najlepszych polskich menedżerów*. Niepublikowana praca licencjacka. Warszawa: Uniwersytet Warszawski.
- Madeja G. (1998). *Studium przywództwa: analiza motywacji polskich premierów z zastosowaniem modelu LMP i Responsible Power*. Niepublikowana praca magisterska. Warszawa: Uniwersytet Warszawski.
- Makowska A. (1999). *Zależność pomiędzy strategiami wywierania wpływu a strukturą potrzeb władzy, osiągnięć i afiliacji*. Niepublikowana praca magisterska. Warszawa: Uniwersytet Warszawski.

- Manz C.C., Gioka D.A. (1983). The interrelationship of power and control. *Human Relations*, 36, nr 5, 459–476.
- McClelland D.C. (1970). Two faces of power. *Journal of International Affairs*, 24, nr 1, 141–154.
- McClelland D.C. (1975). *Power. The inner experience*. New York: Irvington.
- McClelland D.C. (1985). *Human motivation*. Glenview, IL: Scott Foresman.
- McClelland D.C., Boyatzis R.E. (1982). Leadership motive pattern and long-term success in management. *Journal of Applied Psychology*, 67, nr 6, 737–745.
- McClelland D.C., Steele R.S. (1972). *Motivation workshop*. New York: General Learning Press.
- McClelland D.C., Watson R.I. (1973). Power motivation and risk-taking behavior. *Journal of Personality*, 41, 121–139.
- Murray H.A. (1938). *Explorations in personality*. New York: Oxford University Press.
- Padzik K. (1995). *Różnice w poziomie potrzeby władzy, potrzeby afiliacji i potrzeby osiągnięć u inwestorów giełdowych oraz jednostek nie biorących udziału w inwestycjach giełdowych*. Niepublikowana praca magisterska. Warszawa: Uniwersytet Warszawski.
- Pazio A. (1999). *Analiza sposobów wywierania wpływu i poziomu potrzeby władzy u kadry kierowniczej i kadry pracowniczej firmy ComputerLand S.A.* Niepublikowana praca magisterska. Warszawa: Uniwersytet Warszawski.
- Piątkowska K. (1999). *Struktura potrzeb a styl kierowania*. Niepublikowana praca magisterska. Warszawa: Uniwersytet Warszawski.
- Sokołowski Ł. (2001). *Związek między potrzebą władzy, afiliacji i osiągnięć, hierarchią wartości a kierunkiem studiów u studentów psychologii i prawa*. Niepublikowana praca magisterska. Warszawa: Uniwersytet Warszawski.
- Stahl M.J. (1983). Achievement, power and managerial motivation: Selecting managerial talent with the job choice exercise. *Personnel Psychology*, 36, nr 4, 775–789.
- Winter D.G. (1973). *The power motive*. New York: The Free Press.
- Winter D.G. (1996). *Personality. Analysis and interpretation of lives*. New York: The McGraw-Hill.

PRZEKONANIA I ZACHOWANIA POLITYCZNE W ŚWIETLE TEORII CZYNNOŚCI

KRYSTYNA SKARŻYŃSKA,
URSZULA JAKUBOWSKA

W latach 90. wielu psychologów badało polityczne preferencje, postawy i zachowania. Profesor Tomaszewski był żywo zainteresowany tymi badaniami i często o nich z nami rozmawiał. Lubiliśmy te rozmowy, bowiem Profesor umiał dostrzec w nich coś, co umykało naszej uwadze, co rzucało nowe światło na uzyskane wyniki i prowokowało do dalszych, często głębszych poszukiwań. Dwa wątki teoretyczne szczególnie często obecne były w naszych dyskusjach: celowy, molarny charakter politycznej działalności oraz latentny (nie zawsze uświadamiany) charakter politycznych preferencji. One też będą przedmiotem tego rozdziału.

MOTYWY AKTYWNOŚCI POLITYCZNEJ I ICH KONSEKWENCJE DLA POLITYCZNEGO FUNKCJONOWANIA

Aktywność polityczna polega, najogólniej mówiąc, na aktywnym wsparciu politycznej ciągłości lub politycznej zmiany. Ukierunkowana jest na wywieranie wpływu politycznego, czyli wpływu na ważne decyzje dotyczące alokacji społecznie cenionych wartości, takich jak prawa i obowiązki obywateli, dobra materialne, władza (por. Barner-Barry, Rosenwein, 1985). Człowiek zaangażowany politycznie realizuje określone cele: dąży do zmiany prawa karnego, prywatyzacji albo nacjonalizacji przedsiębiorstw, wyrównania lub zróżnicowania dochodów obywateli itp. Politycy powinni działać przede wszystkim na rzecz dobra wspólnego, ale to nie wyklucza jednoczesnej realizacji celów osobistych. Socjologowie polityki wykazują, iż dobre pełnienie funkcji politycznych polega na umiejętnym łączeniu zysku indywidualnego z dobrem wspólnym. Rzecz w tym, by motywacje polityków były egoaltruistyczne, a nie tylko egocentryczne (por. Petrażycki, 1968; Skarżyńska, 1996, 2001).

Polityka jest aktywnością ukierunkowaną na określony cel, czyli pewien stan końcowy. Notabene precyzja myślowej konstrukcji tego stanu jest prawdopodob-

nie bardzo zróżnicowana indywidualnie i może znacząco modyfikować polityczne funkcjonowanie. Jeżeli uprawianie polityki jest złożoną czynnością czy tołmanowskim „zachowaniem się molarnym”, podporządkowanym realizacji celu, a nie tylko chaotycznym splotem różnych działań, to można przewidywać, iż wyobrażenie stanu końcowego (celu) organizuje sposób działania polityka (por. Tolman, 1932/1995; Tomaszewski, 1963). Ta sama obiektywna sytuacja prowadzi do różnych zachowań ze względu na rodzaj motywu uruchamianego przez nią u danego polityka i ze względu na wyobrażony cel politycznych działań. Zupełnie np. inaczej o projekcie ustawy, zgłoszonym przez przeciwnika politycznego, wypowiada się polityk, którego celem jest poprawa prawa karnego, niż ten, dla którego najważniejsze jest zdobycie przewagi politycznej, „pokazanie się” swoim wyborcom albo wsparcie swoich politycznych sojuszników. Amerykańscy prezydenci o silnej potrzebie władzy rzadziej podpisywali traktaty pokojowe i zobowiązania współpracy międzynarodowej niż prezydenci o silnej potrzebie afiliacji (Winter, 1973, 1980). Tak więc cel politycznych działań, czyli to, co motywuje do aktywności politycznej, określa formy tej aktywności, jej styl i preferowane rozwiązania problemów.

Okazuje się, iż istnieje także związek między motywem uprawiania polityki a stosunkiem do różnych politycznych ideologii. Badania prowadzone w latach 1964–1990 wśród aktywistów Partii Demokratycznej i Partii Republikańskiej w Kalifornii wykazały, iż motyw władzy i osiągnięć łączy się z centryzmem ideologicznym, natomiast motywacja zadaniowa („celowościowa”) jest z nim skorelowana negatywnie. Wśród Demokratów ten typ motywacji wiąże się z wysokim poziomem liberalizmu, wśród Republikanów – z wysokim poziomem konserwatyzmu. Politycy motywowani zadaniowo okazali się więc bardziej ideowo ekstremistyczni od polityków nastawionych przede wszystkim na wywieranie wpływu, awans, zajmowanie stanowisk. Motyw afiliacyjny i motyw lojalności partyjnej wiązał się z ideologicznym centryzmem, ale tylko wśród aktywistów Partii Demokratycznej (Constantini, Valenty, 1996). Autorzy omawianych badań uważają, że stwierdzone związki to przejaw traktowania ideologii jako środka do realizacji różnych celów.

Można więc powiedzieć, iż motyw wystarczająco silny, aby osiągnąć kontrolę nad poznawczym funkcjonowaniem i zachowaniem, oddziałuje np. na sposób ideologicznego myślenia (wybór ideologii centrowej lub bardziej ekstremistycznej) tak, by zwiększać szansę realizacji wyobrażonego celu. Motyw politycznej aktywności ukierunkowuje funkcjonowanie poznawcze i zachowanie. Naukowe wyjaśnienie tego procesu znajdujemy w teoriach działań zorientowanych na cel (ang. *purposive behavior*: por. Tolman, 1932/1995; Tomaszewski, 1963). W realizacji złożonych działań, ukierunkowanych na cel, pomagają wskazówki, odróżniające prawidłową drogę do celu od nieprawidłowej – tzw. *discriminanda* – oraz *manipulanda*, czyli środki, które można użyć do osiągnięcia celu.

JAK MOTYWY POLSKICH DZIAŁACZY POLITYCZNYCH WIAŻĄ SIĘ Z ICH SPOSOBEM FUNKCJONOWANIA?

Przedstawimy tu badanie autorstwa Krystyny Skarżyńskiej, przeprowadzone w 1998 roku wśród 55 młodych aktywistów różnych partii politycznych, studentów kilku warszawskich uczelni wyższych. Interesowały nas trzy aspekty funkcjonowania polityków:

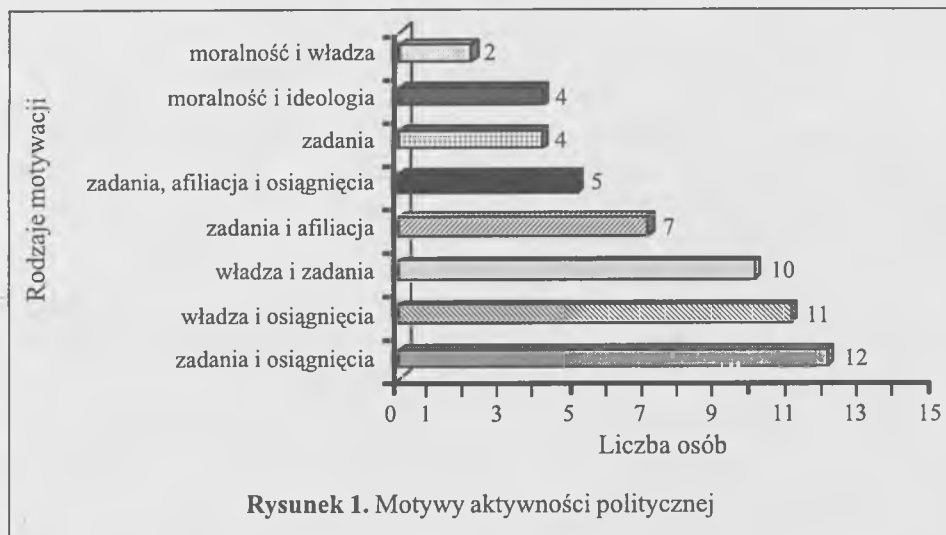
1. Konformizm wobec grupy własnej.
2. Tolerancja wobec stanowisk odmiennych niż własne (w ważnych kwestiach).
3. Poczucie konsensusu społecznego w ważnych kwestiach, czyli przekonanie o zgodności własnych opinii z opiniami innych ludzi.

Podstawowym celem badania było ustalenie związków między rodzajem ukierunkowania czy motywacji działalności politycznej a wyżej wymienionymi aspektami funkcjonowania.

Narzędziem do diagnozy motywacji i celów podjęcia politycznej aktywności był ustrukturalizowany wywiad, podczas którego młodzi politycy odpowiadali na trzy pytania: 1) Dlaczego zaczął Pan polityczną działalność? 2) Jaka była Pana droga do wyboru partii politycznej, w ramach której zaczął Pan działać? 3) Co dzisiaj robi Pan w polityce i co chciałby Pan robić?

Wywiady były nagrywane, a następnie kodowane przez dwóch niezależnych sędziów. Klucz kodowy zawierał opis pięciu różnych motywacji, wyodrębnionych na podstawie wcześniejszych badań (por. Skarżyńska, 1996). Motywy te były następujące: 1) zadania (na przykład zbudować dużo mieszkań, zmniejszyć bezrobocie, polepszyć prawo); 2) osiągnięcia (na przykład pokazać, co potrafię, uzyskać maksymalnie duże pole do działania, zająć znaczące miejsce w polityce); 3) afiliacja, poczucie wspólnoty (na przykład być z ludźmi podobnie myślącymi, nie czuć się samotnie ze swoimi poglądami, poznać ludzi, których się ceni); 4) władza (na przykład mieć wpływ na politykę, zdobyć władzę, kontrolować duży obszar w państwie); 5) ideologia bądź/i moralność (na przykład dbać o prawdę w polityce, rozwijać demokrację, dbać o przestrzeganie zasad w polityce, przywrócić sprawiedliwość). Obecność każdego z tych motywów w wypowiedziach polityków kodowana była na skali od 0 (brak) do 3 (znacząca obecność, powtórzenie motywu w odpowiedzi na różne pytania wywiadu).

Okazało się, iż zdecydowana większość badanych ujawniła podczas wywiadu nie jedną, ale kilka różnych motywów politycznej aktywności. Zdecydowano, by danej osobie „przypisać” jako najlepiej ją charakteryzujący ten rodzaj motywacji, który miał najwyższe nasilenie (wskaźnik 3); jeżeli takich motywacji było więcej, „przypisywano” te, które miały tak samo wysokie wskaźniki. Rozkład liczbowy motywacji w badanej próbie młodych polityków przedstawia Rysunek 1.



Trzy motywy wydają się najpopularniejsze wśród młodych polityków: osiągnięcia, władza i zadania. Podobne proporcje różnych motywów podejmowania aktywności politycznej zaobserwowano wcześniej (por. Skarżyńska, 1996).

Pomiar różnych aspektów funkcjonowania politycznego dokonywany był na podstawie specjalnie przygotowanych narzędzi (por. Załącznik). I tak, konformizm wobec własnej grupy mierzono przez deklarację zachowania się w trzech sytuacjach, których cechą wspólną było to, iż respondent konstatawał niezgodność swojego stanowiska w jakiejś ważnej sprawie ze stanowiskiem większości własnej grupy partyjnej. Rozbieżność stanowisk dotyczyła: 1) programu pomocy dla gminy, 2) sankcji komisji etycznej wobec osoby trzeciej (posła z własnej partii), 3) ogólnego programu partii. Poziom konformizmu respondenta wobec własnej grupy mierzony był na skali od 1 do 5, gdzie 1 – to wybór zachowania niekonformistycznego (pozostawanie przy własnym zdaniu mimo nacisków, nawet za cenę wyjścia z partii), a 5 – to wybór zachowania najbardziej konformistycznego (wycofanie się ze swojego stanowiska, uznanie opinii swojej partii za wiążącą). Sposób deklarowanego zachowania we wszystkich trzech sytuacjach był bardzo podobny, współczynnik alfa Cronbacha dla 15 pozycji (czyli łącznie dla całego narzędzia) wynosił 0,89, co pozwala uznać, iż zastosowane narzędzie jest rzetelne.

Pomiar tolerancji wobec odmiennych poglądów mierzono narzędziem, składającym się z prezentacji trzech skrajnych stanowisk, dotyczących aktualnie istotnych problemów społeczno-politycznych: 1) warunków odbywania kary w polskich więzieniach, 2) pracy sklepów w niedziele, 3) wejścia Polski do Unii Europejskiej. Zadaniem respondenta było zaznaczenie na pięciostopniowej skali swojej opinii wobec przedstawionego stanowiska w danej sprawie, a następnie wybranie jednego z pięciu twierdzeń, opisujących sposób postępowania wobec tych 124 osób, które myślą o tej sprawie zupełnie inaczej niż respondent. Odpowiedzi były

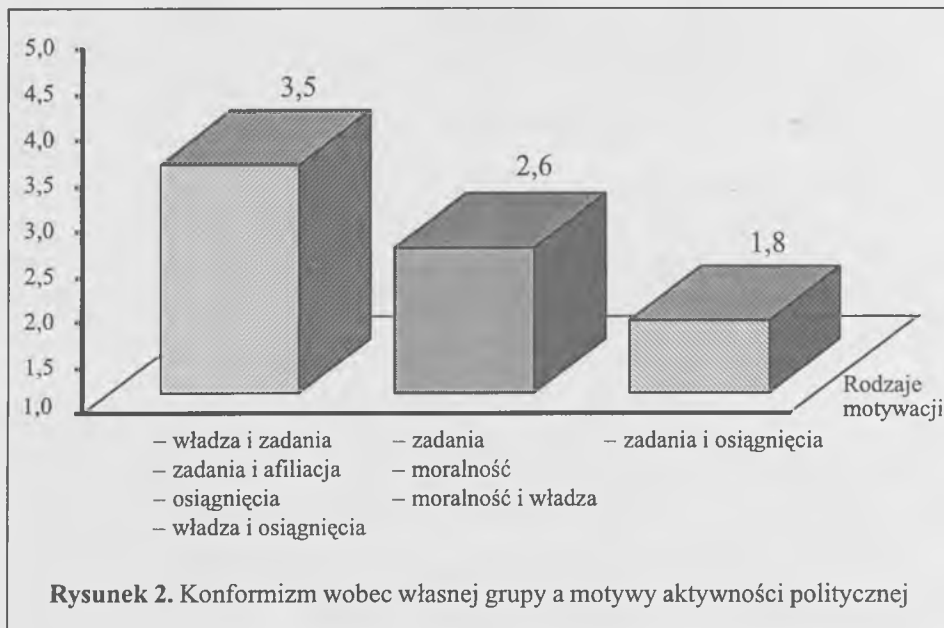
tak dobrane, iż stanowiły skalę tolerancji, gdzie 1 oznaczało najniższy jej poziom (ograniczenie możliwości upubliczniania poglądów krańcowo innych niż własne), a 5 – najwyższy poziom tolerancji (akceptację różnorodności opinii i podkreślanie braku jednorodności). Wskaźniki tolerancji odmiennej opinii we wszystkich trzech sprawach były skorelowane: współczynnik alfa Cronbacha wynosił 0,72 (dla całego narzędzia, czyli skali 15 pozycji).

Poczucie konsensusu społecznego badano w zakresie tych samych trzech spraw, które przedstawiano w wyżej opisanym narzędziu do mierzenia tolerancji wobec odmiennej opinii. Po określeniu przez respondenta własnego stanowiska w każdej z tych spraw (warunki odbywania kary więzienia, handel w niedziele i przystąpienie Polski do Unii Europejskiej) zadawano mu pytanie: „A jak Pan sądzi, w jakim stopniu Pańska opinia w tej sprawie jest w Polsce powszechna? Proszę zaznaczyć na skali od 0 do 100, jaki procent osób, według Pana opinii, myśli podobnie jak Pan”. Poczucie konsensusu społecznego było tym wyższe, im większy procent osób miał według respondenta zdanie podobne do jego.

Zobaczmy teraz, jakie są związki poszczególnych motywów aktywności politycznej z funkcjonowaniem polityków.

Konformizm wobec własnej grupy a motywy aktywności politycznej

Analiza skupień wyodrębniła trzy różne skupienia osób, istotnie różniących się poziomem konformizmu (por. Rysunek 2.).

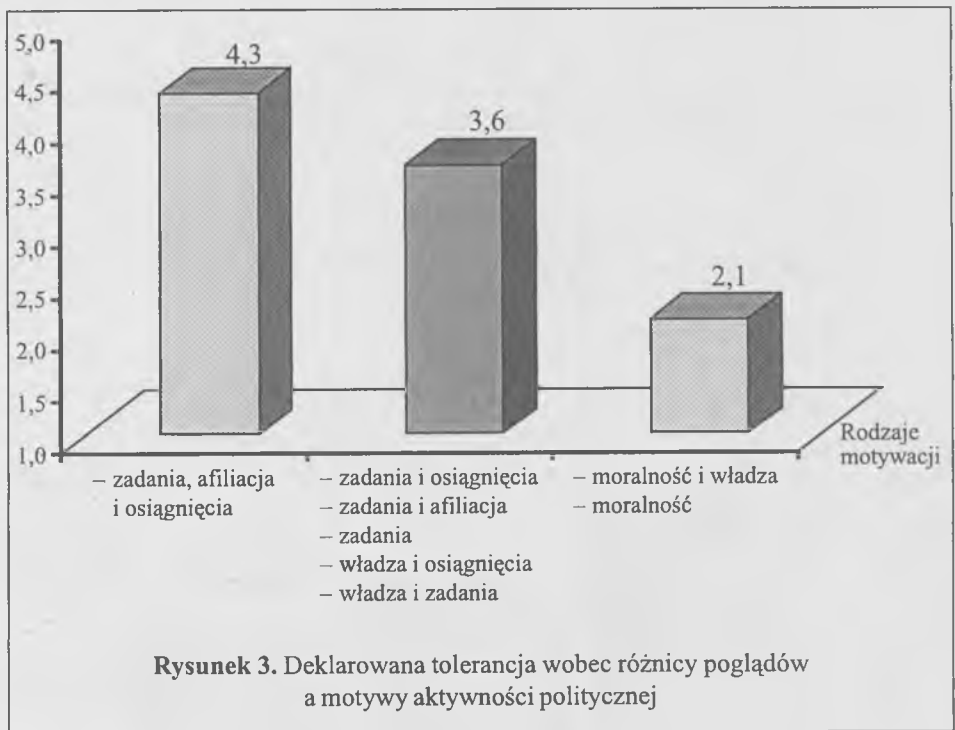


Rysunek 2. Konformizm wobec własnej grupy a motywy aktywności politycznej

Wśród osób najbardziej konformistycznych (skupienie pierwsze) znalazły się te, które kierują się w aktywności politycznej następującymi motywami: władza i zadania, zadania i afiliacja, władza i osiągnięcia. Niższy poziom konformizmu deklarowały osoby „czysto zadaniowe”, motywowane moralnościowo oraz takie, które kierują się tak samo silnie moralnością, jak i motywem władzy (skupienie drugie). Zdecydowanie najmniej konformistyczni okazali się natomiast politycy motywowani zadaniowo-osiągnięciowo (skupienie trzecie).

Tolerancja wobec odmienności poglądów a motywy aktywności politycznej

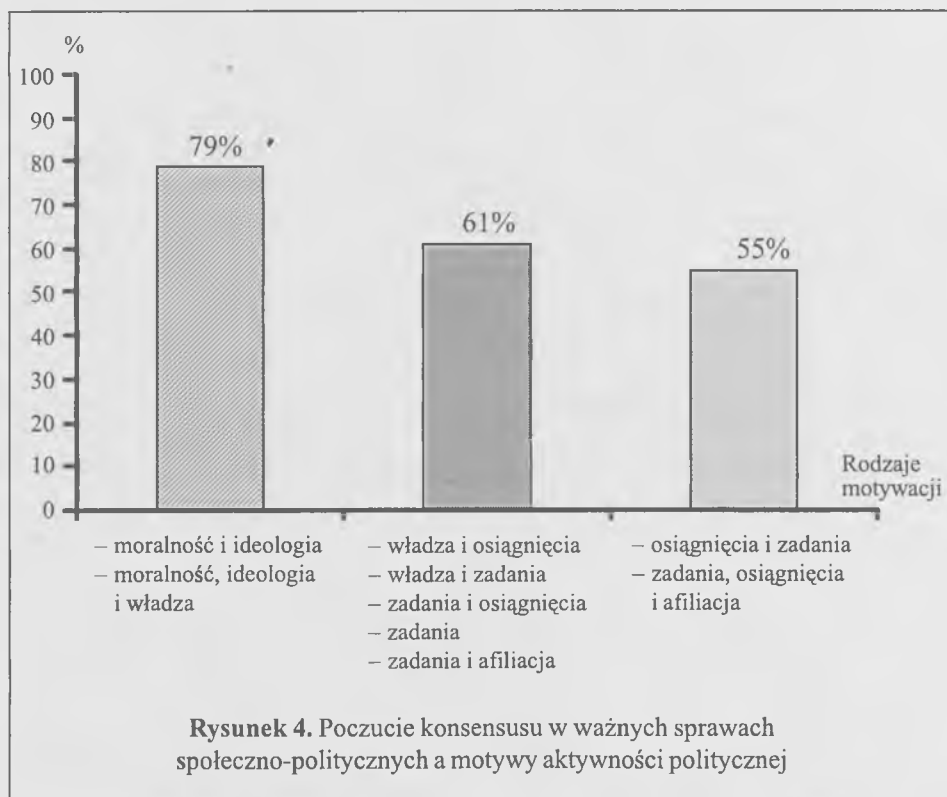
Analizę skupień, analogiczną do wyżej przedstawionej, przeprowadzono dla poziomu tolerancji. Wyodrębniły się trzy różne skupienia (por. Rysunek 3.).



W pierwszym, charakteryzującym się najwyższym poziomem tolerancji, znalazły się osoby, których motywacja aktywności politycznej jest wieloraka: tak samo silnie przejawiają motyw zadaniowy, jak osiągnięciowy i afiliacyjny. Niższy poziom tolerancji wobec odmiennych poglądów charakteryzuje osoby o motywacji zadaniowo-osiągnięciowej, zadaniowo-afiliacyjnej, zadaniowej i władzy, czysto zadaniowej oraz osiągnięciowej i władzy (skupienie drugie). Zdecydowanie najmniej tolerancyjne są natomiast osoby motywowane moralnością oraz moralnością i władzą (skupienie trzecie).

Poczucie społecznego konsensusu a motywy aktywności politycznej

Analiza skupień wyróżniła trzy istotnie różne pod względem poczucia społecznego konsensusu grupy osób (por. Rysunek 4.).



Najwyższe poczucie konsensusu mają politycy motywowani moralnościowo-ideologicznie oraz moralnością i władzą (skupienie pierwsze); najniższe – motywowani osiągnięciami i zadaniami oraz ci, którzy tak samo silnie przejawiają motywację zadaniową, osiągnięciową i afiliacyjną (skupienie trzecie).

Podsumowanie i dyskusja wyników

Przeprowadzone analizy pokazują, iż dominujące motywy aktywności politycznej istotnie różnicują trzy ważne aspekty funkcjonowania w sferze polityki: poziom konformizmu wobec własnej grupy partyjnej, poziom tolerancji wobec odmiennych opinii w ważnych sprawach społecznych i politycznych oraz poziom poczucia konsensusu społecznego w ważnych sprawach. I tak:

1. Motywy władzy i afiliacji wiążą się z wyższym poziomem konformizmu (uległości wobec opinii grupy partyjnej) niż motywy moralnościowo-ideologiczne oraz zadaniowo-osiągnięciowe. Najbardziej konformistyczne wobec własnej

grupy są osoby z silną motywacją władzy. Wynik ten nie jest zaskakujący: potwierdza szereg wcześniejszych ustaleń empirycznych, pokazujących, iż uległość wobec norm grupowych może być skutecznym środkiem zdobywania władzy i pozycji w grupie, a także służy zdobywaniu sympatii członków grupy (por. Festinger, Schachter, Back, 1950; Zajonc, Wahi, 1961). Zauważmy, iż nasi respondenci byli młodymi politykami; ich pozycja w strukturze władzy partyjnej nie była jeszcze wysoka, dlatego konformizm wewnątrzgrupowy może ułatwić im realizację motywu władzy. W języku teorii czynności – ukierunkowanych na cel – można powiedzieć, iż dla polityków motywowanych potrzebą władzy i osiągnięć uległość wobec opinii i norm własnej grupy politycznej jest środkiem do realizacji tych motywów, a w języku Edwarda C. Tolmana stanowi skuteczne do osiągnięcia celów *manipulanda*.

2. Wielość motywów, czyli polimotywyjność aktywności politycznej, wiąże się z większą tolerancją wobec odmienności opinii w ważnych sprawach; mniej złożone motywacje, zwłaszcza silny motyw moralnościowo-ideologiczny, wiążą się z najniższą tolerancją publicznego wyrażania opinii odmiennych od własnych. Dlaczego tak się dzieje? Prawdopodobnie moralnościowo-ideologiczne motywacje uprawiania polityki związane są z tzw. aksjologizacją czy moralizacją różnic w opiniach (por. Reykowski, 1999; Wojciszke, Grzelak, 1995). Aksjologizacja różnic opinii polega na uznaniu, iż każdy, kto ma w ważnej sprawie opinię inną niż moja, jest „gorszy moralnie”, nie ma moralnej racji, gwałci jakieś ważne wartości. Jeżeli tak – to nie można być wobec takiego kogoś tolerancyjnym; trzeba zwalczać jego opinię, ograniczać wolność wypowiedzi itp. Podobna aksjologizacja opinii jest elementem syndromu myślenia grupowego, charakteryzującego sposób podejmowania ważnych decyzji w wysoko spójnych grupach ekspertów (Janis, 1982).

Polimorfizm motywacyjny sprzyja otwartości i tolerancji wobec odmienności poglądów, czyli wydaje się korzystny dla sposobu funkcjonowania w polityce. Do podobnych wniosków doszli Edmond Constantini i Linda Valenty (1996). Badając kongresmenów z Kalifornii wykazali, iż dla utrzymania się partii przy władzy lub wygrania wyborów potrzebni są w niej ludzie o bardzo zróżnicowanych motywach działania. Monomotywyjność osobowego składu partii prowadzi do ekstremistycznych poglądów, konfliktów wewnątrzpartyjnych, a w konsekwencji – do zmniejszenia poparcia społecznego i utraty władzy. W języku teorii Tadeusza Tomaszewskiego można powiedzieć, iż polimotywyjność w aktywności partyjnej dlatego jest korzystna, iż zwiększa pulę dostępnych dla partii środków realizacji jej celów politycznych.

3. Motywy moralnościowo-ideologiczne wiążą się silniej z poczuciem społecznego konsensusu w ważnych kwestiach społeczno-politycznych niż pozostałe motywacje. Politycy działający z pobudek moralnościowo-ideologicznych uważają, iż ich opinie są szeroko podzielane (średni poziom poczucia konsensusu wśród tych polityków wynosi 79%). Badania opinii publicznej, dotyczące tych samych kwestii, o które pytaliśmy w naszym badaniu, wykazują wyraźne zróżnicowanie postaw społecznych – nie ma w tej sprawie tak silnej zgodności opinii Polaków,

jak myślą politycy nastawieni moralnościowo-ideologicznie. Co więcej, politycy o dominacji motywów moralnościowych należą do partii, które nie zdobywają szerokiego poparcia społecznego. Można więc twierdzić, iż charakteryzuje ich tzw. złudzenie powszechnej zgodności, czyli fałszywy konsensus społeczny. Przekonanie, iż większość Polaków podziela ich opinie, ma doniosłe znaczenie dla sposobu funkcjonowania tych polityków. Przede wszystkim może zmniejszać tolerancję dla odmiennych opinii, spostrzeganych jako opinie zdecydowanej mniejszości, a „usztyniać” własne postawy (wielkość społecznego poparcia jest według nich dowodem, że są słuszne). Przekonanie o dużym społecznym konsensusie ich opinii zwiększa pewność, że mają rację, a także sprzyja stereotypizacji myślenia i uprzedzeniom (Kofta, 2002). Być może owo poczucie wielkiego konsensusu opinii wśród moralnościowo-ideologicznie motywowanych polityków bierze się z cech ich grupy partyjnej. W naszych badaniach większość polityków moralnościowo-ideologicznych należała do stosunkowo małych partii, mających słabe poparcie społeczne. Prawdopodobnie w gronie tych partii opinie są rzeczywiście szeroko podzielane, a obserwowany efekt dużego konsensusu społecznego własnych poglądów jest fałszywą generalizacją zgodności wewnątrz grupy własnej.

Motywy aktywności politycznej rzeczywiście różnicują sposób politycznego funkcjonowania, kształtują styl uprawiania polityki. Może on mieć istotne znaczenie dla osiągnięcia politycznych celów – np. zwycięstwa partii w wyborach. Tak więc psychologiczne właściwości osób działających w danej partii mogą przyczynić się do sukcesu lub porażki tej partii.

ŚWIADOMOŚĆ AKTUALNA I LATENTNA A PREFERENCJE POLITYCZNE

W latach 60. Profesor Tadeusz Tomaszewski (1966) wprowadził m.in. dwa pojęcia dla charakterystyki stanu świadomości człowieka – świadomość aktualną i latentną. Termin „świadomość aktualna” Profesor odnosił do tego, co człowiek jest sobie w stanie uświadomić w danym momencie. Natomiast pojęcie świadomości latentnej, inaczej nazywanej potencjalną – to możliwość uświadomienia tych treści w przyszłości. Profesor podkreślał zarazem, iż „świadomość latentną ma się na myśli, gdy mówi się o czyjejs wiedzy, o jego opiniach, postawach, o jego świadomości moralnej, obywatelskiej itp.” (Tomaszewski, 1966, s. 257).

Jest to oryginalna myśl, która pozwala na teoretyczny opis i uporządkowanie jednego z głównych zjawisk analizowanych w psychologii politycznej, tj. politycznych preferencji. W badaniach na ten temat podstawową kwestią jest odpowiedź na pytanie, co to znaczy, że ktoś przejawia określone preferencje polityczne? Czy to, że ma on jasno skryształizowaną tożsamość polityczną, tzn. potrafi nazwać i scharakteryzować poprawnie własną orientację ideologiczną, czy także to, że nie jest w stanie tego uczynić w ogóle lub robi to błędnie, bowiem w najmniejszym stopniu nie interesuje się sprawami polityki? W pierwszym przypadku sprawa jest prosta – przedmiot analiz stanowią preferencje polityczne deklarowa-

ne przez te osoby. Pozostają one jednak w znacznej mniejszości w stosunku do tych drugich, tj. całkowicie niezainteresowanych sprawami polityki, które zapytane wprost o orientację polityczną nie potrafią udzielić odpowiedzi. Wydaje się, że te drugie osoby dominują prawdopodobnie w każdej społeczności. Na przykład liczne wyniki badań amerykańskich prowadzą do wniosku, iż zdecydowana większość obywateli USA nie zna podstawowych faktów politycznych, jak choćby takiego, ile lat trwa kadencja senatora oraz która partia aktualnie przewodzi w Kongresie, o ile nie jest to partia, z której wywodzi się prezydent (zob. przegląd badań na ten temat: Mandrosz, 1999). W Polsce co trzeci spośród dorosłych Polaków deklaruje brak zainteresowania polityką (Cybulska, 1996).

Zarówno Amerykanie, jak i Polacy abstrakcyjne pojęcia polityczne (np. demokracja) pojmują na ogół nietrafnie, tj. niezgodnie z przyjętym znaczeniem teoretycznym (Mandrosz, 1999; Reykowski, 1995; Skarżyńska, 1993). Równocześnie, jak wynika z wielu badań, ludzie potrafią np. wskazać polityków, postulujących realizację preferowanego ładu w państwie (Jakubowska, 1999; Ross, 1999), określić własną orientację ideologiczną na wymiarze prawica-lewica oraz wskazać ugrupowania polityczne odpowiadające ich politycznej orientacji i polityków mających takie same, jak oni, poglądy polityczne (Pankowski, 1996). Okazuje się ponadto, iż w badaniach psychologicznych ludzie o słabo skryształizowanej tożsamości politycznej nie wyrażają swych opinii na tematy społeczno-polityczne w sposób chaotyczny. Sądy ujawniane przez nich w skalach mierzących postawy społeczno-polityczne układają się we względnie spójny system poglądów, który daje się zdefiniować w ramach wyodrębnialnych teoretycznie kategorii ideologicznych (zob. np. Adorno i in., 1950; Eysenck, 1954; Rokeach, 1960). Reasumując: deklarowany brak zainteresowania polityką i słaba wiedza faktograficzna z zakresu polityki nie jest tożsama z brakiem poglądów politycznych, a co za tym idzie – politycznych preferencji.

Dla odróżnienia od preferencji deklaracyjnych określa się te ostatnie mianem preferencji latentnych, potencjalnych albo podatnością, wrażliwością, psychologiczną otwartością na polityczną ideologię, gotowością do jej przyjmowania (Adorno i in., 1950; Fromm, 1941/1997; Rokeach, 1973) czy „predyspozycją ideologiczną” (Tomkins, 1963; Sears, 1993). Innymi słowy, każdy człowiek ma jakieś preferencje polityczne, tylko nie zawsze wchodzą one w zakres świadomości aktualnej, będąc najczęściej elementem świadomości latentnej. Trzeba podkreślić, iż niezależnie od stopnia świadomości własnych preferencji politycznych ludzie wpływają na kształt państwa np. przez uczestnictwo w wyborach bądź powstrzymywanie się od głosowania. Dają się też niekiedy porwać określonym przywódcom politycznym do uczestnictwa w mniej lub bardziej spektakularnych akcjach politycznych.

W szczególnych warunkach polityczno-ekonomicznych preferencje latentne przekształcać się mogą w preferencje deklaratywne. Mówiąc językiem Tadeusza Tomaszewskiego: preferencje latentne przestają być elementem świadomości potencjalnej, stając się tym samym składnikiem świadomości aktualnej.

Pojawić się mogą w tym miejscu pytania o psychologiczny proces tych przemian czy też o możliwe wzajemne relacje między preferencjami latentnymi i deklaratywnymi. Pierwszy z wymienionych problemów podjął w pracy teoretycznej Erich Fromm (1941/1997), który próbował wyjaśnić fenomen szybkiego wzrostu popularności faszyzmu w Niemczech lat 30. Skonstatował, iż z jednej strony spowodowały to specyficzne warunki społeczno-ekonomiczne (a dokładniej: zagrożenie zubożeniem i deklasacją), z drugiej – autorytet przywódcy politycznego, który w sposób sugestywny potrafił nazywać potrzeby oraz obawy ludzi, a także wskazywać środki zaradcze. Fromm stwierdził, że nastąpił tu proces przekształcania się preferencji latentnych w deklaratywne. Ludzie obserwując scenę polityczną stali się świadomymi zwolennikami wyłącznie ideologii apelującej do ich niepokojów i aspiracji.

Z kolei na możliwość współwystępowania preferencji latentnych i deklaratywnych zwrócił uwagę Silvan Tomkins (1963). Zdaniem tego autora preferencje polityczne są zdeterminowane właściwościami osobowościowymi opisanymi w kategorii dwóch spolaryzowanych afektywnie typów, tj. pozytywnego i negatywnego. Stanem powszechnym i naturalnym są więc preferencje latentne sprawiające, iż spośród wielu możliwych opcji politycznych człowiek wybierze tę, która przystaje do specyficznego dlań sposobu afektywnego reagowania. Na ogół więc preferencje latentne jako pierwotne w stosunku do deklaratywnych pozostają we wzajemnej zgodzie. W szczególnych sytuacjach preferencje deklaratywne mogą nie odpowiadać strukturze osobowości jednostki. Dzieje się tak, gdy w dążeniu do społecznej akceptacji człowiek przyjmuje – wbrew własnym naturalnym inklinacjom – przekonania popularne dla własnego środowiska. To, że preferencje deklaratywne nie przystają do latentnych, można poznać po tym, iż deklarowana tożsamość polityczna łatwo ulega zmianie wraz ze zmianą środowiska i obowiązujących w rozmaitych kręgach towarzyskich politycznych „mód”. Obie koncepcje o historycznym już znaczeniu nie doczekały się jednak wystarczającej weryfikacji empirycznej. Natomiast przyjęcie idei świadomości latentnej i aktualnej Tadeusza Tomaszewskiego stanowić może inspirujące źródło do podjęcia w przyszłości badań eksperymentalnych, dotyczących warunków krystalizacji preferencji deklaratywnych czy nie podejmowanego dotychczas w literaturze pytania o rolę obu kategorii preferencji w rozwijaniu rozmaitych form aktywności politycznej.

Bibliografia

- Adorno T.W., Frenkel-Brunswick E., Levinson D.J., Sanford R.N. (1950). *The authoritarian personality*. New York: Harper and Brothers.
- Barner-Barry C., Rosenwein R. (1985). (red.), *Psychological perspectives on politics*. Englewood, NJ: Prentice-Hall.
- Constantini E., Valenty L.O. (1996). The motive-ideology connection among political party activists. *Political Psychology*, 3, 496–524.
- Cybulska A. (1996). Młodzież o polityce i demokracji. *CBOS*, 10, 98–115.

- Eysenck H.J. (1954). *The psychology of politics*. London: Routledge & Kegan Paul Ltd.
- Festinger L., Schachter S., Back K. (1950). *Social pressures in informal groups*. New York: Harper and Row.
- Fromm E. (1941/1997). *Ucieczka od wolności* (tłum. O. Ziemilska, A. Ziemilski) (wyd. 4.). Warszawa: Czytelnik.
- Jakubowska U. (1999). *Preferencje polityczne. Psychologiczne teorie i badania*. Warszawa: Instytut Psychologii PAN.
- Janis I.L. (1982). *Groupthink*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Kofta M. (2002). Percepcja społecznego konsensusu, myślenie stereotypowe a skłonność do uprzedzeń, w: M. Lewicka, J. Grzelak (red.), *Jednostka i społeczeństwo. Podejście psychologiczne* (s. 161–184). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Mandrosz J. (1999). Czynniki ograniczające racjonalność poglądów i zachowań politycznych, w: K. Skarżyńska (red.), *Psychologia polityczna* (s. 127–146). Poznań: Zysk i S-ka.
- Pankowski K. (1996). Lewica – centrum – prawica. Analiza samoidentyfikacji politycznej Polaków. *CBOS, 11*, 93–102.
- Petrażycki L. (1968). *Wstęp do nauki polityki prawa*. Warszawa: PWN.
- Reykowski J. (1995). Subiektywne znaczenie pojęcia demokracja a ujmowanie rzeczywistości politycznej, w: J. Reykowski (red.), *Potoczne wyobrażenia o demokracji. Psychologiczne uwarunkowania i konsekwencje* (s. 19–66). Warszawa: Instytut Psychologii PAN.
- Reykowski J. (1999). Konflikty polityczne, w: K. Skarżyńska (red.), *Psychologia polityczna* (s. 169–196). Poznań: Zysk i S-ka.
- Rokeach M. (1960). *The open and closed mind*. New York: Basic Books, Inc.
- Rokeach M. (1973). *The nature of human values*. London: The Free Press.
- Ross J.-R.E. (1999). Trends not tallied, opinions not polled: A politician looks at the past and free election's significance for the future. *Journal for Mental Changes, 2*, 87–118.
- Sears D.O. (1993). Symbolic politics: A socio-psychological theory, w: Sh. Iyengar, W.J. McGuire (red.), *Explorations in political psychology* (s. 250–274). London: Duke University Press.
- Skarżyńska K. (1993). Political activists' conceptualization of democracy and their attitude toward democratic order. *Polish Psychological Bulletin, 2*, 121–135.
- Skarżyńska K. (1996). Młode elity polityczne. Charakterystyka psychologiczna. *Studia Psychologiczne, 2*, 45–60.
- Skarżyńska K. (2001). Indywidualistyczni pragmatycy raczej niż społecznicy. Psychologiczna charakterystyka młodych polityków. *Studia Politologiczne, 5*, 226–239.
- Tolman E.C. (1932/1995). *Zachowanie celowe u zwierząt i ludzi* (tłum. J. Radzicki). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Tomaszewski T. (1963). *Wstęp do psychologii*. Warszawa: PWN.
- Tomaszewski T. (1966). Czynności świadome, w: M. Maruszewski, J. Reykowski, T. Tomaszewski. *Psychologia jako nauka o człowieku* (s. 253–284). Warszawa: Książka i Wiedza.

- Tomkins S. (1963). Left and right: A basic dimension of ideology and personality, w: R.W. White (red.), *The study of lives* (s. 388–411). New York: Atherton Press.
- Winter D. (1973). *The power motive*. New York: The Free Press.
- Winter D. (1980). An exploratory study of the motives of Southern African political leaders measured at distance. *Political Psychology*, 2, 75–78.
- Wojciszke B., Grzelak J.Ł. (1995). Poczucie krzywdy Polaków: wzorce przeżywania, determinanty i konsekwencje, w: A. Biela, J. Brzeziński, T. Marek (red.), *Spoleczne, eksperymentalne i metodologiczne konteksty procesów poznawczych człowieka* (s. 31–58). Poznań: Fundacja Humaniora.
- Zajonc R., Wahi K.N. (1961). Conformity and need-achievement under cross-cultural norm conflict. *Human Relations*, 14, 120–134.

ZALĄCZNIK

NARZĘDZIA DO POMIARU SPOSOBU FUNKCJONOWANIA POLITYKÓW

Narzędzie do pomiaru konformizmu wobec grupy własnej

1. Podjął się Pan realizacji programu pomocy dla gminy X, który pozwala Panu na robienie tego, co uznaje Pan w polityce za najważniejsze. Zainwestował Pan swój czas, energię, nawet pieniądze. Tymczasem, po paru miesiącach pracy nad tym projektem, Pana partyjni koledzy doszli do wniosku, iż był to zły pomysł; należy wstrzymać współpracę z gminą X, a pomyśleć nad innym programem na rzecz innej gminy Y, gdzie jest więcej zwolenników Pana partii.

Jak Pan sądzi, jak zachowałby się Pan w takiej sytuacji:

- a. raczej zmieniłbym partię, niż wycofałbym się z realizacji tego, co uznaję za najważniejsze w polityce;
- b. za wszelką cenę przekonywałbym kolegów do mojego projektu i do moich racji, nawet ponosząc różnego rodzaju sankcje partyjne;
- c. dużo energii włożę w próby przekonania kolegów do realizowanego projektu, ale nie będę ryzykował poważnego konfliktu w partii dla takiej sprawy;
- d. zwykle przegłosowujemy każdą sprawę; większość ma rację, więc wycofam się z realizacji pomysłu, gdy okaże się, że ludzie z mojej partii mają inne zdanie niż ja;
- e. wycofam się bez żalu; wspólne stanowisko partyjne jest wiążące.

2. Pan K., członek tej samej co Pan partii, został ukarany przez partyjną Komisję Etyczną. Orzeczona kara wydaje się Panu niewspółmiernie duża do czynu posła K., którego Pan dobrze zna i ceni. Jak Pan sądzi, jak Pan zachowałby się w takiej sytuacji:

- a. uznaję, iż Komisja Etyczna ma rację i podporządkuję się jej decyzjom;

- b. skoro kara była przegłosowana w komisji większością głosów, nie będę jej krytykował;
- c. włożę sporo energii, żeby zmienić to orzeczenie komisji, ale nie będę „walczył do końca”, ryzykując poważne konflikty partyjne;
- d. za wszelką cenę będę próbował zmienić zdanie komisji i zmniejszyć karę, nawet gdy sam poniosę poważne konsekwencje partyjne;
- e. raczej zmienię partię, niż pogodzę się z tym, że moi partyjni koledzy krzywdzą człowieka.

3. Wyobraźmy sobie, iż w sprawie programowo ważnej dla Pana partii ma Pan odmienne zdanie niż większość. Jak Pan sądzi, jak w takiej sytuacji działałby Pan:

- a. raczej wycofam się z tej partii, niż będę popierał elementy jej programu, które odrzucam;
- b. za wszelką cenę będę przekonywał partyjnych kolegów, iż w tej sprawie się mylą; będę krytykował niedobry program nawet za cenę poważnych sankcji partyjnych;
- c. sporo czasu i energii poświęcę na przekonywanie kolegów partyjnych, iż trzeba zmienić ten element programu; ale gdyby nasz spór prowadził do poważnych konfliktów wewnątrzpartyjnych – wycofam się;
- d. skoro ten element programu został ustalony i przegłosowany większością głosów, nie będę go krytykował;
- e. w sprawach ważnych programowo podporządkuję się ustaleniom partyjnym.

Narzędzie do pomiaru tolerancji wobec odmienności poglądów i poczucia konsensusu społecznego

1. „Polskie więzienia są przeludnione. Kodeks karny gwarantuje osadzonym 3 m² powierzchni. Aby uświadomić sobie, iż nie jest to norma luksusowa, wstawcie do pokoju 3 x 3 metry trzy łóżka, stół, trzy taborety, po czym wpuście tam 3 dorosłe osoby, by żyły tak przez 2 lata (bo tyle wynosi średni wyrok w Polsce). Niedotrzymanie tej normy jest naruszeniem prawa i chociaż jest to kosztowne, trzeba ludziom zapewnić lepsze warunki odbywania kary”.

Co Pan sądzi o tej opinii? (o.b. zaznaczają swoją opinię na 5-stopniowej skali zgodności).

Jak Pan sądzi, na ile Pańska opinia w tej sprawie jest w Polsce powszechna. Proszę zaznaczyć na skali, jaki procent osób, według Pana opinii, myśli podobnie:

0% 10% 20% 30% 40% 50% 60% 70% 80% 90% 100%

Jak, zdaniem Pana, należy odnieść się do tych, którzy myślą w tej sprawie inaczej niż Pan? Proszę zaznaczyć odpowiedź, z którą najbardziej się Pan zgadza:

- a. ograniczyć możliwość upubliczniania takich poglądów przez odpowiednie regulacje prawne;
- b. wywrzeć na nich nacisk; udowodnić, iż całkowicie nie mają racji;
- c. próbować przekonać do innego zdania;
- d. pozostawić sprawy swojemu biegowi; każdy może mówić, co chce;
- e. pokazywać różnorodność opinii, nawet podkreślać brak jedności w tej sprawie.

2. „Źle się stało, iż liberalno-lewicowa większość w polskim Sejmie wygrała rundę walki o niedzielę. Armia kobiet zatrudnionych w sklepach wielkich sieci handlowych nie będzie miała żadnych szans na wolną od pracy niedzielę”.

Kafeteria odpowiedzi – jak w zadaniu 1.

3. „Polacy mają stać się nowym rodzajem podludzi, wyrobnikami w koncernach Unii Europejskiej i tzw. Zjednoczonej Europy, istotami pozbawionymi zdolności samodzielnego myślenia i wpływu na losy państwa”.

Kafeteria odpowiedzi – jak w zadaniu 1.

CHCIEĆ CZY MÓC?¹

JANUSZ Ł. GRZELAK

WPROWADZENIE

I. Czy ludzie chcą panować nad własnym losem? Potoczna wiedza podpowiada, że tak. Podobną odpowiedź *implicite*, a czasem *explicite*, daje wiele teorii psychologicznych (np. Bandura, 1982; DeCharms, 1968). Oto jeden z przykładów. Deficyty poznawcze, motywacyjne czy poziomu wykonania traktowane są jako reakcje na utratę kontroli lub na związane z tym wyczerpanie poznawcze (Kofta, Sędek, 1989; Sędek, Kofta, 1990). Reaguje się negatywnie na utratę czegoś, co cenne, wartościowe. Wartością milcząco zakładaną jest kontrola nad skutkami własnych działań, wartością jest zdolność do przetwarzania informacji, pozwalająca na radzenie sobie w trudnych sytuacjach. Inny przykład to teoria reaktancji (Brehm, 1972) czy teorie sprawstwa. Według nich za oczywistość uważa się powszechną potrzebę kontroli w całej populacji, przynajmniej w naszej, indywidualistycznej kulturze. Wątek wariacji międzyosobowej prawie nie występuje.

Tymczasem od ponad trzech dziesięcioleci wiadomo, że ludzie różnią się – i to bardzo – w ocenie potrzeby kontroli. Takie różnice indywidualne w pragnieniu (potrzebie) kontroli wykazały badania Jerry'ego Burgera i jego współpracowników (Burger, Cooper, 1979; Burger, Arkin, 1980). Podobne różnice pokazano w badaniach nad współzależnością społeczną. Zachowania, percepcja sytuacji, postawy wobec dóbr publicznych lub wobec eksploatacji ograniczonych zasobów zależą nie tylko od natężenia potrzeby kontroli, ale także od jej rodzaju. Motywacja kontroli ma bowiem (Grzelak, 1982, 2001) charakter parcjalny, nie globalny. Różnice indywidualne w preferencjach odnoszących się do kontroli dotyczą bowiem zarówno jej źródła (kontrola własna, kontrola innych), jak i zakresu (skutki, jakie wywiera na podmiot działania i na innych ludzi). Można zatem podzielić ludzi na takich, którzy preferują kontrolę własną nad własnym losem, czyli samokontrolę; kontrolę własną nad losem innych, czyli władzę; kontrolę innych nad własnym losem, czyli uległość. W różnych badaniach, w tym także na reprezenta-

¹ Rozdział przygotowany w ramach projektu badawczego KBN 1H01F 040 17. Część zawartych w nim wyników pochodzi z badań finansowanych przez projekt badawczy KBN 115199203.

tywnych próbach ogólnopolskich, najczęściej dominowała potrzeba samokontroli, drugą w kolejności była potrzeba władzy, ale trudno zignorować fakt, że są badania, w których aż 9% osób badanych na pierwszym miejscu stawiało potrzebę uległości (w innych badaniach od 1 do 7%). Procent tych, dla których potrzeba uległości nie jest wprawdzie dominującym, ale silnym komponentem motywacji kontroli, jest, oczywiście, znacznie większy.

Co więcej, siła motywacji kontroli zmienia się także w zależności od sytuacji. Dariusz Doliński (1993) pokazuje, że pragnienie kontroli zależy od tego, jaką funkcję może ona pełnić w danych warunkach. Z punktu widzenia jednostki może to być w jednym przypadku dążenie do kontroli, w innym zaś jej unikanie. Grzelak (2001) postuluje i dokumentuje wynikami swych badań, że zmienne sytuacyjne wpływają także na rodzaj preferowanej kontroli.

Jeśli ludzie różnią się rodzajem i natężeniem potrzeby kontroli, to preferencje te powinny wyznaczać zakres występowania różnych znanych zjawisk społecznych. Są to konsekwencje najważniejsze, ponieważ prowadzić mogą do istotnych modyfikacji istniejących teorii.

Zjawisko wyuczonej bezradności zwykle traktowane jest, jak już wspomniałem, jako zjawisko uniwersalne: występuje wtedy, gdy zostały zerwane wyuczone związki między zachowaniem a wzmocnieniem. Na utratę kontroli własnej nad wzmocnieniami powinny reagować syndromem bezradności przede wszystkim osoby o silnej potrzebie samokontroli, nie zaś osoby o słabej potrzebie samokontroli, a tym bardziej – o silnej potrzebie uległości. Teoria bezradności dotyczyłaby zatem tylko – lub przede wszystkim – tej kategorii ludzi, dla których samodzielne panowanie nad wzmocnieniami jest ważne.

Preferencje kontroli powinny, oczywiście, istotnie modyfikować podatność na wpływ społeczny. Skłonnością do konformizmu powinni więc charakteryzować się ludzie o wysokich preferencjach uległości, najbardziej zaś oporni powinni być ludzie z silnymi preferencjami samokontroli i władzy. Tym samym reakcja na różne formy wpływu społecznego zależeć powinna od stopnia, w jakim zaspokajają one indywidualne potrzeby kontroli (lub uniemożliwiają ich zaspokojenie). Im bardziej inwazyjna technika, tym silniej powinna być odrzucana przez ludzi ceniących sobie samokontrolę i/lub władzę, przyjmowana zaś przez osoby preferujące uległość. W szczególności modyfikującego wpływu preferencji należy się spodziewać w przypadku reaktancji. Można oczekiwać, że radykalne ograniczenie swobody wyboru przez innych aktorów społecznych wywołuje reaktancję u osób ceniących sobie kontrolę, a nie u uległych, przynajmniej zaś w większym stopniu u pierwszych niż u drugich.

II. W porównaniu z różnicami w sile i w rodzaju potrzeby kontroli niewspółmiernie więcej miejsca w literaturze przedmiotu zajmują różnice indywidualne w przekonaniach o możliwości sprawowania kontroli. Konsekwencje zewnętrznych bądź wewnętrznych źródeł kontroli wykazano w tylu badaniach, że ich omawianie w tym rozdziale nie wydaje się celowe. Najbardziej znaną jest stworzona przez Juliana Rottera (1954) i rozwijana przez jego współpracowników oraz na-

stępców teoria wewnętrznego/zewnętrznego umiejscowienia kontroli (zob. przegląd: Avtgis, 1998; DeNeve, Cooper, 1998).

III. W wiedzy potocznej występuje przeświadczenie o silnym, pozytywnym związku między uogólnionymi przekonaniem o umiejscowieniu kontroli a potrzebą kontroli. Także wiedza psychologiczna zdaje się dostarczać pewnych przesłanek świadczących o trafności takiego przeświadczenia. Rozbieżność między: jak bardzo chcę i na ile mogę sprawować kontrolę nad biegiem zdarzeń, prowadzi do przykrego napięcia emocjonalnego. Silna, ale nie realizowana w rzeczywistości, potrzeba kontroli jest potencjalnym źródłem frustracji, których skutkiem powinna być albo redukcja siły potrzeby, albo redukcja siły przekonania o własnym sprawstwie lub też tworzenie złudnych, fałszywych przekonań o własnej potencji kontroli. Temu ostatniemu sposobowi radzenia sobie z tą frustracją trudno jednak wróżyć powodzenie w dłuższej perspektywie czasowej, jeśli doświadczanie frustracji ma charakter ustawiczny. Można zatem spodziewać się, że potrzeba i poczucie kontroli są, statystycznie rzecz biorąc, w dużej mierze zależne od siebie. Empirycznym świadectwem tego powinna być dodatnia korelacja między tymi dwiema zmiennymi.

IV. Warunkami koniecznymi dla skuteczności każdego zachowania celowego, czyli czynności, są: (1) chęć osiągnięcia celu, (2) właściwe kompetencje jednostki i (3) warunki zewnętrzne umożliwiające realizację czynności. Jest to teza po wielokroć powtarzana przez Profesora Tomaszewskiego, choć niedokładnie w takim sformułowaniu. Ten rozdział zawężony jest do prześledzenia związku między pierwszym warunkiem a subiektywnym aspektem drugiego, czyli przekonaniem o kompetencjach i o możliwościach kontrolowania skutków własnych zachowań. Spośród teoretycznie wyróżnionych sześciu (patrz niżej) rodzajów preferencji kontroli skupiłem się na jednym, najbardziej adekwatnym do zadanego w tytule pytania: preferencji kontroli własnej, czyli potrzebie samokontroli. Rozdział ten ma przede wszystkim charakter empiryczny, ale przedstawione w nim wyniki zdają się posiadać ważne konsekwencje teoretyczne.

BADANIA

Opisywane tu wyniki pochodzą z trzech badań sondażowych przeprowadzonych w 1995 roku², zwanych dalej badaniami CBOS95 (podpróba osób wybranych z ogólnopolskiej reprezentatywnej próby dorosłych Polaków z 1994 roku, n = 618) oraz dwóch z 2001 roku, zwanych dalej odpowiednio PBS01 i Wola01 (ogólnopolska reprezentatywna próba dorosłych Polaków, n = 1010³ oraz reprezentatywna próba mieszkańców dzielnicy Warszawa-Wola, n = 608⁴). Badania te

² Współautorką badań jest Grażyna Wieczorkowska. Realizatorem sondażu był CBOS.

³ Współautorami badań są Michał Skrzywanek i Agnieszka Wójcińska. Realizatorem sondażu była PBS-Sopot.

⁴ Badania finansowane przez Zarząd m.st. Warszawy. Realizatorem sondażu był CBOS.

różnią się zastosowanymi metodami pomiaru przekonania i potrzeby kontroli, zatem omówienie wyników każdego z nich poprzedzać będzie informacja o sposobie pomiaru.

Zależność między przekonaniem a potrzebą kontroli

Zależność ta testowana była w trzech badaniach: dwóch sondażowych z 2001 roku i badaniu eksperymentalnym. Metody pomiaru były takie same.

Do pomiaru poczucia umiejscowienia kontroli zastosowany był ogólnie znany kwestionariusz *Delta Drwala*.

Do pomiaru preferencji kontroli służył utworzony przez nas *Inwentarz Upodobań i Opinii* składający się z sześciu skal preferencji: samokontroli, uległości, reaktancji, władzy, szacunku i współpracy. Dwie teoretycznie rozróżnialne skale preferencji współpracy (przy podejmowaniu decyzji o konsekwencjach dla badanego i dla innych ludzi) zostały po sześciu pierwszych badaniach połączone w jedną. Analiza czynnikowa przeprowadzona na danych z tych badań systematycznie wyłaniała jeszcze jeden czynnik, zwany przez nas reaktancją, czyli silnym odrzucaniem ingerencji partnera we własne sprawy. Była to wprawdzie skala spoza modelu teoretycznego, ale jej wyrazistość i akceptowalna rzetelność (α Cronbacha od 0,66 do 0,85) skłoniły nas do umieszczenia jej w *Inwentarzu*. Wszystkie skale charakteryzują się wysoką rzetelnością.

Oto przykłady twierdzeń z poszczególnych skal:

- skala samokontroli: *Lubię sam(a) wyznaczać sobie cele.*
Chcę mieć wpływ na to, co dzieje się w moim najbliższym sąsiedztwie.
Lubię pracować i tworzyć coś sam(a) od początku.
- skala władzy: *Lubię mieć wpływ na to, co robią inni.*
- skala uległości: *Lubię, gdy ktoś mnie wyręcza w podejmowaniu decyzji.*
- skala szacunku: *Dobrze by było, żeby każdy odpowiadał za swoje decyzje.*
- skala współpracy: *Najlepiej jest wspólnie z innymi rozwiązywać problem.*
- skala reaktancji: *Nie lubię, gdy ktoś mną rządzi.*

Zgodnie z wcześniejszą zapowiedzią skupię się w tym rozdziale wyłącznie na samokontroli. Przytaczam wszakże przykłady wszystkich skal, by poprzez kontekst całego *Inwentarza* lepiej oddać znaczenie tej skali.

Wszystkie skale poza skalą preferencji współpracy zawierały po 9 stwierdzeń. Osoby badane zaznaczały trafność każdego twierdzenia na skali od 1 do 5 (1 – nietrafne, 2 – raczej nietrafne, 3 – nie mam zdania, 4 – raczej trafne, 5 – trafne).

Współczynnik korelacji Pearsona pomiędzy preferencjami samokontroli a skalą *Delta* wyniósł 0,11 w badaniach CBOS95 i zaledwie 0,07 w badaniach sondażowych na próbie ogólnopolskiej PBS01.

W badaniach sondażowych z 1995 roku wskaźnikiem poczucia kontroli była skala (α Cronbaha = 0,76) utworzona z 6 pytań o poczucie wpływu na to, co robi rodzina, przyjaciele respondenta, poprzez wpływ na gospodarkę kraju, po wpływ na to, kto i jak rządzi krajem. Zadano też analogiczne pytania o pragnienie wpływu we wszystkich zakresach. Pytania te również utworzyły skalę (α Cronbaha = 0,77).

Współczynnik korelacji między obiema skalami wyniósł 0,08.

Wyniki trzech badań – zwłaszcza biorąc pod uwagę odmienność metod – stanowią wystarczającą podstawę do konkluzji, że potrzeba i poczucie kontroli są empirycznie niezależne, czyli, że „chcieć” \neq „móc”. Jeśli tak jest, to sensownym staje się pytanie, jak poszczególne zmienne i interakcja między nimi wpływają na satysfakcję z życia, orientacje i postawy wobec innych ludzi i spraw publicznych.

Radzenie sobie z problemami życiowymi

W badaniach sondażowych CBOS95 zadaliśmy pytanie:
Czy w bardzo trudnej dla siebie sytuacji osobistej lub kiedy ma Pan(i) szczególne kłopoty, to najczęściej:

1. *prosi Pan(i) o pomoc rodzinę,*
2. *prosi Pan(i) o pomoc przyjaciół,*
3. *szuka Pan(i) pomocy gdzie indziej,*
4. *stara się Pan(i) samodzielnie radzić z kłopotami,*
5. *czeka Pan(i), co czas przyniesie,*
7. *trudno powiedzieć, różnie bywa.*

Częstość odpowiedzi 4. porównana została z częstością wszystkich pozostałych odpowiedzi (Tabela 1.).

Tabela 1. Poczucie kontroli a radzenie sobie z problemami

| Radzi sobie z trudnościami: | Poczucie kontroli | |
|---|-------------------|-------|
| | Słabe | Silne |
| Samodzielnie | 141 | 207 |
| Niesamodzielnie (szukając pomocy u innych) | 371 | 291 |

Chi-kwadrat = 22,00, $p < 0,000$

Wśród tych, którzy uzyskują wysoką pozycję na skali wewnętrznego umiejscowienia kontroli, znacząco więcej jest osób, które same starają się radzić sobie z problemami. Zależność jest trywialna, ale godna przytoczenia, by wskazać na spójność wyników.

Satysfakcja z życia

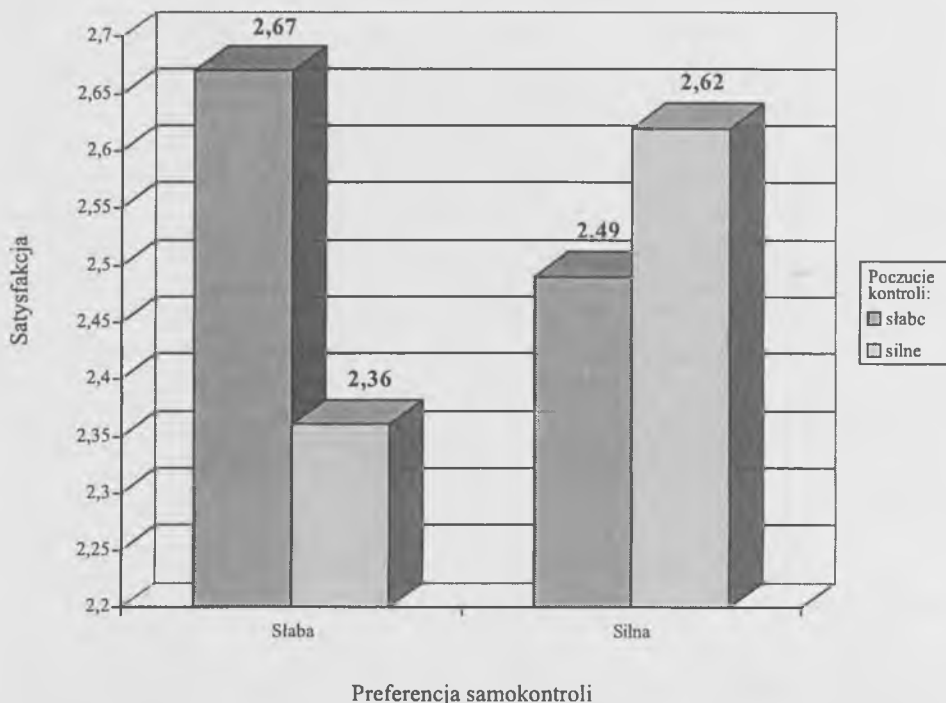
Wyniki badań Woli dobrze ilustrują (Tabela 2., Rysunek 1.) związek między kontrolą a satysfakcją z życia. Ta ostatnia mierzona była poprzez pytanie zadawane rutynowo w licznych sondażach: *Biorąc wszystko pod uwagę, czy czuje się Pan(i) obecnie zadowolony(a) z życia?* (1 = bardzo zadowolony(a), 4 = bardzo niezadowolony(a)).

Tabela 2. Kontrola a satysfakcja z życia

| Poczucie kontroli | Motywacja kontroli | |
|-------------------|--------------------|-------|
| | Słaba | Silna |
| Słabe | 2,67 | 2,49 |
| Silne | 2,36 | 2,62 |

Efekt interakcji poczucia i motywacji kontroli: $F(1,602) = 9,20, p < 0,001$

Rysunek 1. Kontrola a satysfakcja z życia



Satysfakcja z życia zależy od zgodności potrzeby i poczucia kontroli. Zadowoleni z życia są ci o silnej potrzebie, ale zarazem też o silnym poczuciu możliwości jej realizacji, a także ci, u których chęć kontroli jest słaba i niskie poczucie

kontroli nad własnym losem. Wynik ten nie odbiega od potocznej intuicji: zadowoleni z życia są ludzie, którzy nie kontrolują własnego życia, ale też nie aspirują do tego, oraz ci, którzy aspirują i zarazem wierzą, że jest to możliwe.

W badaniach CBOS 95 użyliśmy więcej pytań, będących wskaźnikami dobrostanu psychicznego (skala depresji Becka⁵, skala napięcia emocjonalnego⁶) lub które, przy odrobinie dobrej woli, mogłyby być za taki wskaźnik uznane (szacowana liczba dni pochmurnych w roku). W odniesieniu do tych wskaźników analiza wariancji nie ujawniła ani efektu chęci, ani efektu interakcji chęci i poczucia kontroli. Znaczącym i silnym okazał się natomiast efekt poczucia kontroli. Ludzie o silnym takim poczuciu są relatywnie, w porównaniu z osobami o niskim poczuciu, mniej napięci, mniej depresyjni i... oceniają, że rok ma mniej dni pochmurnych. Inaczej mówiąc, wiara we własne sprawstwo sprzyja niskiej depresyjności, niskiemu lękowi i pogodnej percepcji świata. Sprzyja też ogólnej satysfakcji z życia (to samo pytanie zadaliśmy w roku 2001). W tym przypadku potwierdzona też została zależność satysfakcji od interakcji poczucia i potrzeby kontroli. Wzór tej interakcji jest identyczny z relacjonowanym wyżej: satysfakcja z życia jest mniejsza przy rozbieżności obu zmiennych kontroli.

Postawy wobec problemów społecznych

We wszystkich badaniach sondażowych użyliśmy pomiaru wrażliwości na nadużywanie dóbr publicznych lub unikanie własnego wkładu w te dobra. Było to pytanie o to, czy respondent obchodzi (na skali od 1 = w ogóle nie obchodzi, do 4 = bardzo obchodzi) to, że ktoś nie płaci cła, oszukuje w zeznaniach podatkowych, załatwia prywatne sprawy w godzinach pracy, nie płaci za bilet kolejowy itp. Siedemnaście tego rodzaju zachowań tworzy skalę o wysokiej rzetelności (od 0,85 do 0,92). We wszystkich badaniach uzyskano podobny, istotny efekt motywacji kontroli. Ilustruje to Tabela 3. z wynikami badań PBS01.

Tabela 3. Poczucie kontroli a stosunek do nadużywania dóbr publicznych

| Poczucie kontroli | Motywacja kontroli | |
|-------------------|--------------------|-------|
| | Słaba | Silna |
| Słabe | 2,59 | 2,79 |
| Silne | 2,68 | 2,81 |

Efekt motywacji kontroli: $F(1,965) = 16,00, p < 0,000$

Osoby o silnej motywacji kontroli są bardziej wrażliwe na odpowiedzialne traktowanie dóbr publicznych niż osoby o słabej motywacji.

⁵ W adaptacji Janusza Czapińskiego.

⁶ Dodatkowa skala w *Inwentarzu Upodobań i Opinii*.

Problem dóbr publicznych jest problemem stosunku wkładu w dobro w porównaniu ze stopniem korzystania z tych dóbr. W teorii dylematów społecznych odróżniany jest on od problemu eksploatacji powszechnie cenionych zasobów, takich jak np. energia, woda, czyste środowisko. W przypadku dylematu dóbr publicznych kwestią najważniejszą jest to, czy i ile włożyć do wspólnej puli (w postaci podatków, ceł, opłat za bilety), a w przypadku dylematu ograniczonych zasobów – ile wziąć ze wspólnej puli (Komorita, Parks, 1994).

Prosililiśmy zatem badanych, by wyobrazili sobie dotkliwą suszę, podczas której zasoby wody są bliskie wyczerpania, ale w danym momencie można jeszcze pobierać wodę. Pytanie brzmiało, ile wody sam badany by pobrał i ile wody, jego zdaniem, pobraliby inni. Odpowiedziami do wyboru były: (1) jak najwięcej, by mieć zapas dla siebie, (2) tyle, ile doraźnie potrzeba, (3) mniej, niż potrzeba, by zaoszczędzić dla innych. Tych, którzy sami wybrali ostatnią odpowiedź, spodziewając się, że inni pobiorą więcej, można uznać za osoby prospołeczne, może nawet naiwnie prospołeczne, bo godzące się na to, by być ofiarami eksploatacji przez innych. Ci, którzy z kolei sami chcieli poczynić zapasy licząc na to, że inni będą wstrzemięźliwi w pobieraniu wody, można nazwać „cwaniakami” (*free-riders*). Tabela 4. ukazuje stopień cwaniactwa (im wyższa liczba, tym wyższe cwaniactwo) w badaniach PBS01.

Tabela 4. Poczucie kontroli a cwaniactwo

| Poczucie kontroli | Motywacja kontroli | |
|-------------------|--------------------|-------|
| | Słaba | Silna |
| Słabe | 0,26 | 0,31 |
| Silne | 0,12 | 0,18 |

Efekt poczucia kontroli: $F(1,987) = 4,11, p < 0,03$

Motywacja kontroli nie wpływa na wielkość cwaniactwa, wpływa natomiast poczucie kontroli. Brak wiary w to, że nie ma się wpływu na bieg zdarzeń, skłania ludzi do doraźnego działania na korzyść własną. Niepodjęcie takiego działania przy braku wpływu na bieg spraw musiałoby się bowiem skończyć niepowodzeniem w dostępie do cennych zasobów. Innymi słowy, słabe poczucie kontroli skłania do asekuracyjnych zachowań eksploatacyjnych.

W badaniach PBS01 pytaliśmy także o stosunek do protekcyjizmu państwa, czyli w jakim stopniu państwo powinno być opiekuńcze wobec obywateli w zapewnieniu mieszkania, miejsc pracy, pomocy dla biednych itp. Wyniki (por. Tabela 5.) okazały się spójne, a najlepszą ich ilustracją jest pytanie o to, czy państwo powinno zapewnić mieszkanie wszystkim obywatelom (1 = nie zgadzam się, 5 = zgadzam się).

Tabela 5. Kontrola a rola państwa w zapewnieniu mieszkań

| Poczucie kontroli | Motywacja kontroli | |
|-------------------|--------------------|-------|
| | Słaba | Silna |
| Słabe | 4,39 | 4,44 |
| Silne | 4,03 | 4,26 |

Efekt motywacji kontroli: $F(1,988) = 8,69, p < 0,003$

Efekt poczucia kontroli: $F(1,988) = 32,04, p < 0,000$

Istotny okazał się zarówno efekt poczucia, jak i motywacji samokontroli, przy czym ten pierwszy znacznie silniejszy.

Zaskakujące są dwa fakty.

Po pierwsze, we wszystkich grupach osoby badane wyraźnie akceptują opiekuńczą rolę państwa i to biorąc pod uwagę wszystkie użyte wskaźniki (nie tylko zapewnienie mieszkań). Dowodzi to, jak jeszcze żywe w połowie lat 90. były w naszym społeczeństwie idee państwa socjalistycznego. Z jednej strony akceptowaliśmy wolny rynek i jego surowe prawa⁷, z drugiej oczekiwaliśmy pomocy państwa. Nie tak wiele zmieniło się pod tym względem w ciągu kolejnych 6 lat. Nadal jesteśmy społeczeństwem o silnych tęsknotach socjalistycznych, które często przejawiają się w postawach roszczeniowych wobec państwa i jego instytucji (Lewicka, 2002).

Po drugie, bardziej opiekuńczą rolę państwa akceptują osoby o silnej potrzebie kontroli. Zdawać by się mogło, że takie osoby, czyli pragnące sterować własnym życiem, powinny raczej w mniejszym stopniu oczekiwać, że nad ich losem czuwać będzie państwo. Zważmy jednak, że skala samokontroli dotyczy niemal wyłącznie spraw osobistych, na które może mieć wpływ respondent. Nie jest wykluczone, że pragnienie własnej kontroli nad własnym losem nie jest tym samym, co pragnienie, by za los wszystkich obywateli odpowiadało państwo. Być może są to dwie niezależne od siebie zmienne. Niestety, dane z dotychczasowych badań nie pozwalają na weryfikację tego tropu wyjaśnień.

Nie dziwi natomiast, że opiekuńczą rolę państwa najbardziej akceptują osoby sfrustrowane, czyli te, które mają silną motywację kontroli i zarazem sądzą, że nie mają wpływu na swój los. Skoro chcą, a nie mogą, to pomoc powinna przyjść z zewnątrz, czyli ze strony państwa.

Spójrzmy teraz na problem z drugiej strony: w jakim stopniu ludzie angażują się w publiczne dziedziny życia społecznego. Kwestionariusz w badaniach CBOS95 zawierał inwentarz 50 różnych czynności życiowych, od zajmowania się domem, dziećmi, pracą zawodową, po zaangażowanie w prace społeczne w sąsiedztwie, w partii politycznej, organizacji filantropijnej itp. Te ostatnie pozycje utworzyły skalę ($\alpha = 0,79$). Pytanie dotyczyło częstości podejmowania takich zachowań (w Tabeli 6. im niższy wskaźnik, tym częstsza aktywność).

Tabela 6. Poczucie kontroli a aktywność publiczna

| Poczucie kontroli | Motywacja kontroli | |
|-------------------|--------------------|-------|
| | Słaba | Silna |
| Słabe | 1,34 | 1,26 |
| Silne | 1,19 | 1,17 |

Efekt poczucia kontroli: $F(1,601) = 23,84$, $p < 0,000$

Można było spodziewać się, że najbardziej aktywnymi społecznie będą osoby o silnej potrzebie kontroli i zarazem poczuciu wewnętrznego umiejscowienia kontroli. Okazało się, że czynnikiem różnicującym je jest poczucie kontroli, potrzeba zaś nie odgrywa istotnej roli. Być może znowu jako wyjaśnienie służy to, że pomiar potrzeby bardziej dotyczy kontroli nad prywatną sferą życia, pomiar zaś poczucia – spraw ogólnych.

Stosunki interpersonalne

Szereg pytań w omawianych tu badaniach dotyczył relacji z innymi ludźmi. Liczba przyjaciół w najbliższym otoczeniu respondenta zależy od poczucia kontroli. Ci o słabym poczuciu kontroli mają więcej przyjaciół niż ci o silnym poczuciu kontroli. Możliwe są dwie interpretacje tego wyniku. Osoby o poczuciu mniejszej zaradności mogą skupiać uwagę innych i być przez nich lubiane dzięki temu, że inni, służąc ewentualną pomocą, podwyższają poczucie własnej wartości. Drugim, niekoniecznie konkurencyjnym, wyjaśnieniem jest to, że osoby mało zaradne, o niskim poczuciu kontroli, częściej szukają przyjaciół jako źródła wsparcia społecznego i pomocy. Pośrednio wskazuje na to przytaczany wcześniej wynik (Tabela 1.): osoby o niskim poczuciu kontroli znacznie częściej szukają pomocy w trudnych sytuacjach życiowych. Dane z przeprowadzonych badań nie pozwalają, niestety, na dokładne sprawdzenie trafności obu hipotez.

Tabela 7. Kontrola a liczba przyjaciół

| Poczucie kontroli | Motywacja kontroli | |
|-------------------|--------------------|-------|
| | Słaba | Silna |
| Słabe | 6,0 | 16,2 |
| Silne | 6,4 | 5,3 |

Efekt poczucia kontroli: $F(1,625) = 5,46$, $p < 0,02$

Efekt interakcji poczucia i motywacji kontroli: $F(1,625) = 21,19$, $p < 0,000$

Jak wynika z Tabeli 7., największy wpływ na liczbę przyjaciół ma interakcja poczucia i potrzeby kontroli. Ludzie o słabym pragnieniu kontroli niemal nie różnią się liczbą przyjaciół ze względu na poczucie umiejscowienia kontroli. Bardzo

natomiast różnią się osoby o silnej potrzebie kontroli. Zdecydowanie najwięcej przyjaciół mają te o silnej potrzebie kontroli i słabym jej poczuciu, najmniej zaś te o silnej potrzebie i silnym poczuciu. Prawdopodobnym wyjaśnieniem jest to, że ci, którzy chcą, ale nie mogą, szukają przyjaznych kontaktów z innymi, by dzięki nim, choć w sposób upośredniony, realizować potrzebę sprawowania kontroli nad własnym losem.

W kontaktach z innymi istotną rzeczą jest nie tylko liczba związków przyjaznych, ale także rodzaj orientacji wobec nich (McClintock, 1972; Grzelak, 1982; Mazur, 2002). W interakcji z innymi ludzie maksymalizują różne cele: zysk własny (orientacja indywidualistyczna), zysk partnera (altruistyczna), równość (orientacja równościowa), przewagę nad partnerem (orientacja rywalizacyjna) i wspólny zysk (orientacja kooperatywna). W badaniach CBOS95 i PBS01 wykorzystano jeden z wariantów inferencyjnej techniki warszawskiej (dokładny opis: Grzelak, Ossewska, Wyszogrodzki, Bobrowski, 1994). Badanym przedstawiano 7 specjalnie w tym celu wyselekcjonowanych alokacji (dys)satisfakcji pomiędzy siebie i partnera. Zadaniem badanych była ocena atrakcyjności sytuacji przez porównanie ich od najbardziej do najmniej atrakcyjnych. Empiryczny porządek przypisany przez osobę badaną porównywano następnie z wybranymi wzorcami „idealnej” orientacji, na przykład z takim porządkiem, który wynika wyłącznie z maksymalizacji własnego interesu (porządkiem idealnego indywidualisty), albo z takim, który wynika wyłącznie z maksymalizacji interesu partnera (porządkiem idealnego altruisty) i tak dalej. Miarą podobieństwa między porządkiem empirycznym a teoretycznym był współczynnik korelacji Spearmana, przekształczony potem w wyniki standaryzowane Z Fishera. Porządki empiryczne porównywano z wzorcowymi orientacjami: indywidualistyczną, altruistyczną, równościową, rywalizacyjną i kooperacyjną. Orientacja każdego badanego była zatem charakteryzowana przez pięć wskaźników określających nasilenia poszczególnych orientacji u danej osoby.

Dla dwóch spośród wskaźników orientacji zaobserwowano istotne efekty w obu badaniach. W Tabeli 8. pokazane są wyniki badań PBS01.

Tabela 8. Kontrola a orientacja rywalizacyjna

| Poczucie kontroli | Motywacja kontroli | |
|-------------------|--------------------|-------|
| | Słaba | Silna |
| Słabe | 0,28 | 0,24 |
| Silne | 0,30 | 0,33 |

Efekt interakcji poczucia i motywacji kontroli: $F(1,998) = 3,639$, $p < 0,05$

Istotnym okazał się wpływ interakcji poczucia i pragnienia na orientację rywalizacyjną. U osób o słabej motywacji poczucie nie różnicuje orientacji, różnice występują natomiast wśród osób o silnej motywacji. Te o słabym poczuciu kon-

troli są najmniej rywalizacyjne, natomiast te o silnym poczuciu – najbardziej. Trudno oprzeć się prostej interpretacji, że ludzie, którzy chcą panować nad zdarzeniami, ale nie wierzą w swoją moc sprawczą, nie próbują uzyskać przewagi nad innymi (bo osiągnięcie jej byłoby mało prawdopodobne), czynią to zaś ci, którzy wierzą, że mają szansę kształtować swoje stosunki z innymi zgodnie z własną orientacją.

Drugim odnotowanym efektem był wpływ poczucia kontroli na orientację kooperatywną (Tabela 9.).

Tabela 9. Poczucie kontroli a orientacja kooperatywna

| Poczucie kontroli | Motywacja kontroli | |
|-------------------|--------------------|-------|
| | Słaba | Silna |
| Słabe | 0,32 | 0,34 |
| Silne | 0,39 | 0,42 |

Efekt interakcji poczucia i motywacji kontroli: $F(1,998) = 7,528$, $p < 0,006$

Bardziej kooperatywnymi, czyli dążącymi do maksymalizacji wspólnego dobra, są ludzie o wewnętrznym umiejscowieniu kontroli. Interpretację tego wyniku podpowiada koncepcja Norberta Kerra (1986), wedle której jednym z psychologicznych powodów unikania kooperacji z innymi jest lęk, że własna postawa kooperatywna może być wykorzystana przez nich – czyli lęk przed eksploataowaniem przez innych własnej dobroci. Lękowi temu w większym stopniu poddani są ci, którzy nie mają poczucia sprawstwa – czyli skutecznej obrony przed osobami o nieprospołecznych intencjach.

PODSUMOWANIE

Uwaga badaczy w znacznie większym stopniu skupiała się dotychczas na aspekcie poznawczym niż na aspekcie motywacyjnym kontroli, niewspółmiernie mało uwagi poświęcono obu aspektom równocześnie. W rozdziale tym starałem się pokazać, że:

- motywacja kontroli jest empirycznie niezależna od zgeneralizowanych przekonań dotyczących kontroli nad własnym losem,
- każda z tych dwóch zmiennych ma istotny, różnicujący wpływ na postawy wobec innych i wobec spraw publicznych,
- na niektóre postawy i satysfakcję z życia wpływa też interakcja między tymi zmiennymi.

Wyniki te powinny skłonić do tego, by w dalszych badaniach nad determinantami jakości życia, zadowolenia, postaw wobec innych i wobec dóbr wspólnych 147

uwzględniać zarówno czynniki poznawcze, jak i motywacyjne kontroli. W szczególności dotyczyć to powinno sytuacji współzależności społecznej. Każda sytuacja współzależności interesów charakteryzowana jest bowiem nie tylko przez alokację dóbr, ale także alokację kontroli, czyli przez to, kto i w jakim stopniu decyduje o podziale dóbr (Kelley, Thibaut, 1978). Co więcej, istotna jest nie tylko alokacja kontroli, ale także osobisty stosunek aktorów sytuacji współzależności do tej alokacji. Na percepcję, emocje i zachowania w takich sytuacjach wpływają bowiem nie tylko opisane wyżej orientacje społeczne, ale także rodzaj preferencji kontroli. Ze względu na objętość rozdziału i jego główny temat zająłem się tylko – jak już podkreślałem – wpływem preferencji samokontroli (jako zmiennej najbardziej odpowiadającej poczuciu umiejscowienia kontroli). Wyniki badań sondażowych i eksperymentalnych wskazują jednak, że na satysfakcję z życia, bogactwo kontaktów społecznych, gotowość do akceptowania demokratycznego ładu społecznego i na postawy wobec dóbr wspólnych specyficzny wpływ mają także inne preferencje kontroli: władzy, uległości, współpracy (np. Grzelak, 2001).

Zatytułowałem rozdział: *Chcieć czy móc?* Pytanie to – sędzę – sugeruje opozycję: „chcieć lub móc”. Przedstawiona w tekście odpowiedź świadczy, że ważne dla rozumienia zachowań, zwłaszcza zachowań intencjonalnych, jest i jedno, i drugie.

Bibliografia

- Avtgis T.A. (1998). Locus of control and persuasion, social influence, and conformity: A meta-analytic review. *Psychological Report*, 83 (3,1), 899–903.
- Bandura A. (1982). Self-efficacy in human agency. *American Psychologist*, 37, 122–147.
- Brehm J.W. (1972). *Responses to loss of freedom: A theory of psychological reactance*. Morristown, TN: General Learning Press.
- Burger J.M., Arkin R.M. (1980). Prediction, control and learned helplessness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 38 (3), 482–491.
- Burger J.M., Cooper H.M. (1979). The desirability of control. *Motivation and Emotions*, 3, 381–393.
- DeCharms R. (1968). *Personal causation: The internal affective determinants of behavior*. New York: Academic Press.
- DeNeve K., Cooper H. (1998). The happy personality: A meta-analysis of 137 personality traits and subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 124 (2), 197–229.
- Doliński D. (1993). *Orientacja defensywna*. Warszawa: Instytut Psychologii PAN.
- Grzelak J.Ł. (1982). Preferences and cognitive processes in social interdependence situations, w: V. Derlega, J.Ł. Grzelak (red.), *Cooperation and helping behavior. Theory and research* (s. 95–122). New York: Academic Press.
- Grzelak J.Ł. (2001). Control preferences, w: J. Bargh, D. Apsley (red.), *Unraveling the complexities of social life* (s. 141–154). Washington, DC: APA.
- Grzelak J.Ł. (2002). Kontrola, preferencje kontroli, postawy wobec problemów społecznych, w: M. Lewicka, J.Ł. Grzelak (red.), *Jednostka i społeczeństwo* (s. 131–148). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

- Grzelak J.L., Ossewska E., Wyszogrodzki D., Bobrowski K. (1994). 3 less than 2? A negative effect of the number of allocation participants on prosocial orientations. *Polish Psychological Bulletin*, 25 (3), 223–240.
- Kelley H.H., Thibaut W. (1978). *Interpersonal relations. A theory of interdependence*. New York: John Wiley.
- Kerr N.L. (1986). Motivational choices in task groups: A paradigm for social dilemma research, w: H. Wilke, D. Messick, C. Rutte (red.), *Experimental social dilemmas* (s. 232–247). Frankfurt: Peter Lang.
- Kofta M., Sędek G. (1989). Learned helplessness: Affective or cognitive disturbance?, w: C.P. Spielberger, I.G. Sarason, J. Strelau (red.), *Stress and Anxiety*, t. 12 (s. 81–96). Washington, DC: Hemisphere Publishing Corporation.
- Komorita S.S., Parks C.D. (1994). *Social dilemmas*. Madison, WI: Brown & Benchmark's.
- Lewicka M. (2002). Daj czy wypracuj? Sześcienny model aktywności, w: M. Lewicka, J.L. Grzelak (red.), *Jednostka i społeczeństwo* (s. 83–102). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Mazur M. (2002). Orientacje społeczne, w: M. Lewicka, J.L. Grzelak (red.), *Jednostka i społeczeństwo* (s. 117–130). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- McClintock C.G. (1972). Social motivation – a set of propositions. *Behavioral Science*, 17, 458–454.
- Rotter J.B. (1954). *Social learning and clinical psychology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Sędek G., Kofta M. (1990). When cognitive exertion does not yield cognitive gain: Toward an informational explanation of learned helplessness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 729–743.

O JĘZYKU I AKTYWNOŚCI KOMUNIKACYJNEJ CZŁOWIEKA

IDA KURCZ

BARBARA BOKUS

1. UWAGI WSTĘPNE

Reprezentujemy tu obie polską psycholingwistykę: Ida Kurcz – ogólną, a Barbara Bokus – rozwojową. Psycholingwistykę – zgodnie z tradycją jej powołania w latach 50. ubiegłego stulecia – traktujemy jako gałąź psychologii, a nie językoznawstwa, tyle że otwartą na wpływy z innych dyscyplin zajmujących się językiem. Przedmiotem psycholingwistyki jest badanie wiedzy językowej człowieka, tj. zarówno jej struktury i funkcji, jak też różnorodnych uwarunkowań. Rozwinie my tę definicję dalej w kontekście wpływu psychologii czynności na sposób uprawiania badań naukowych w Zakładzie Psycholingwistyki na Uniwersytecie Warszawskim. Zakład ten powstał na początku lat 70. pod kierunkiem Idy Kurcz, w jego obrębie prof. dr hab. Grace Wales Shugar stworzyła Zespół do Badania Procesów Poznawczo-Językowych Małego Dziecka. Przed kilku laty Barbara Bokus przejęła funkcję kierownika zarówno tego Zespołu, jak i Zakładu Psycholingwistyki.

2. STRUKTURA I FUNKCJE WIEDZY JĘZYKOWEJ CZŁOWIEKA

Używamy terminu **wiedza językowa** jako łącznej etykiety na określenie tego, co w literaturze psycholingwistycznej znane jest z jednej strony pod nagłówkiem **kompetencja językowa**, a z drugiej – **kompetencja komunikacyjna**. Ta pierwsza rozumiana jest jako zdolność, umiejętność człowieka posługiwania się jakimś językiem naturalnym (polskim, angielskim itp.), a ta druga jako zdolność czynienia tego odpowiednio do sytuacji i do innych uczestników interakcji komunikacyjnej. Utrzymujemy też, że obie te kompetencje w obrębie wiedzy językowej mają swe uwarunkowania genetyczne, tzn. stanowią wyposażenie gatunkowe *Homo sapiens* (jak przebiegała ich ewolucja biologiczna – por. Kurcz, 2000), a także uwarunkowania społeczne i kulturowe. Za Noamem Chomskym przyjmujemy też

termin Uniwersalna Gramatyka (dalej UG) na określenie tego biologicznego wyposażenia wiedzy językowej. Pojęcie UG odnosi się jednak przede wszystkim do kompetencji czysto językowej i jej powstanie w gatunku *Homo sapiens* wiąże się z ewolucją zdolności komputacyjnych umysłu ludzkiego. Kompetencja komunikacyjna u *Homo sapiens* ma z kolei inne podłoże genetyczne. Jej uwarunkowania biologiczne opierają się na specyficznej tylko dla ludzi zdolności do decentracji, do przyjmowania perspektywy innych, czyli do posiadania teorii umysłu (por. Baron-Cohen, 1995, 1999; Tomasello, 1999).

Podkreślamy łączność i współzależność obu kompetencji w przyswajaniu i wyrażaniu się wiedzy językowej człowieka. Za Jerome'em Brunerem (1986), Herbertem Clarkiem (1996), Michaeliem Tomasello (1999) śledzimy też jej uwarunkowania i wyznaczniki społeczne.

Wiedzę językową rozpatrujemy również w funkcjonalnych, a nie tylko strukturalnych aspektach. Pełni ona bowiem z jednej strony **funkcję reprezentatywną** wobec rzeczywistości zewnętrznej i wewnętrznej danego podmiotu, a z drugiej **funkcję komunikacyjną** łączącą go z innymi użytkownikami języka. Język jest narzędziem myślenia czy szerzej poznania oraz narzędziem porozumiewania się z innymi ludźmi. Reprezentujemy tu podejście bardzo ogólne, jak taka wiedza funkcjonuje w umyśle ludzkim (Ida Kurcz), oraz bardziej specyficzne, koncentrujące się na tym, jak się ona rozwija w umyśle małego dziecka pozostającego w interakcjach społecznych z otoczeniem (Barbara Bokus).

3. KONCEPCJA CZYNNOŚCI I KONCEPCJA SYTUACJI JAKO GŁÓWNE ŹRÓDŁA NASZYCH INSPIRACJI WYWODZĄCYCH SIĘ Z TEORII PROFESORA TADEUSZA TOMASZEWSKIEGO

Nie jesteśmy tu oczywiście szczególnie oryginalne, powołując się na te pojęcia teoretyczne naszego Mistrza, czynią tak wszyscy pozostali jego uczniowie, dla wielu takim ważnym pojęciem jest jeszcze pojęcie regulacji. Chcemy tu pokazać zastosowanie tych wybranych koncepcji tak w teorii, jak i w empirycznych badaniach nad językiem.

Zacznijmy od **koncepcji czynności**. Jest to pojęcie wiodące w całej teorii Profesora Tomaszewskiego, stanowiące drogowskaz teoretyczny dla jego uczniów, drogowskaz nakazujący wystrzeganie się wszelkich statycznych i izolujących ujęć badanych zjawisk. Tak też jest w naszym przypadku. Funkcjonowanie językowe człowieka staramy się ujmować jako rodzaj czynności, a więc charakteryzujące się określoną strukturą i organizacją, jak też spełniające specyficzne funkcje (czyli wspomnianą już reprezentatywną i komunikacyjną). Ten funkcjonalny aspekt czynności językowych ukierunkował znakomitą większość powadzonych przez nas badań. Aspekt ten w pełni ukaże swą użyteczność, gdy spróbujemy zderzyć go z drugim centralnym pojęciem teorii Profesora, a mianowicie z **pojęciem sytuacji**. Mamy w tym względzie dość zarozumiałe poczucie, iż niektóre nasze ba-

dania przyczyniły się do rozwinięcia jego rozumienia pojęcia sytuacji aktywności ludzkiej (por. Tomaszewski, 1993).

Przypomnijmy, że pojęcie sytuacji „jako układu czasowego, zachodzącego w określonym miejscu i czasie, «tu i teraz»” (Tomaszewski, 1984, s. 103) stanowiło dla niego konieczne uzupełnienie tradycyjnego pojęcia środowiska, czyli „względnie stabilnego układu stosunków jednostki ze światem otaczającym” (tamże). Traktował on człowieka jako integralną część zarówno środowiska, jak i konkretnej sytuacji z tym, że badanie sytuacji pozwala na wykrycie wszelkich zmienności i czasowości, którym poddany jest badany podmiot, czego sama analiza środowiska nie zawsze pozwala ujawnić. Ponadto oba te „układy” (sytuacyjny i środowiskowy) należy „rozpatrywać jako całości o określonej strukturze i pozycji w ich układach szerszych, jak i z punktu widzenia ich poszczególnych elementów, a zwłaszcza uczestników” (tamże, s. 104).

Badanie naszej wiedzy językowej to badanie czynności werbalnych (które zajmują ważne miejsce w klasyfikacji czynności u Tomaszewskiego, por. dalej punkt 5.); czynności te przebiegają w interakcjach społecznych, w różnych formach dyskursu (stąd też nasze zainteresowanie teoriami i problematyką dyskursu, szeroko rozwijaną w ostatnich latach). Różnorodne cele czynności językowych realizują się w wielu formach dyskursu (rozmowie towarzyskiej, lekcji szkolnej, posiedzeniu sejmowym itp.). Wymaga to właśnie analizy danej sytuacji dyskursywnej (nie środowiska!). Chodzi tu z jednej strony o sytuację, w jakiej przebiega dana konkretna interakcja komunikacyjna, a więc o takie czynniki, jak wiek, pozycja społeczna itp. jej uczestników oraz zadania przed nimi stojące. Mamy więc wtedy do czynienia z wykorzystaniem pojęcia sytuacji w analizach funkcji komunikacyjnej. Z drugiej zaś strony chodzi o sytuacje odniesienia, czyli te, do których się odwołujemy w wypowiedziach, np. w opowiadaniach. Możemy wtedy mówić o analizach sytuacji w aspekcie funkcji reprezentatywnej.

Już praca magisterska Barbary Bokus, pisana w roku 1977 (por. Bokus, 1978) pod kierunkiem Profesora, nawiązywała do aspektu komunikacyjnego sytuacji, w której trzyletnie dziecko opowiada o obrazku – raz wtedy, gdy oglądało go wspólnie z osobą dorosłą, a raz, gdy tylko ono widziało ów obrazek i tym samym było jedynym źródłem informacji o tym, co on przedstawiał. W tej drugiej sytuacji mówiło więcej, w sposób bardziej złożony i kompetentny. Można więc powiedzieć, że struktura sytuacji komunikacyjnej i pozycji zajmowanych w niej przez uczestników takiej interakcji decyduje o sposobach wyrażania wiedzy językowej, ujawnianej w postaci coraz to nowych sytuacji odniesienia. W tym sensie możemy mówić o dwojakim znaczeniu pojęcia sytuacji.

Wracając jeszcze do zwrotnego wpływu tak ujmowanego pojęcia sytuacji na poglądy naszego Mistrza, chcielibyśmy przytoczyć, co pisał Profesor Tomaszewski w artykule *Układ referencyjny czynności pomagania* (1993), powołując się na doniesienia, jak to określił, „psychologów mowy i teoretyków komunikacji”: „Przebieg wszelkich czynności komunikowania się, a mówienia w szczególności, regu-

lowany jest przez zwarty układ odniesień (układ referencyjny) [...] przebiegają one różnie, odpowiednio do tego, czego dotyczą, na co są ukierunkowane, do kogo adresowane i do czego zrelatywizowane. Powstaje pytanie: Czy jest to specyficzna właściwość czynności komunikacyjnych, czy też właściwość ogólna, wspólna wszelkiemu ludzkiemu działaniu?" (s.18–19). W konsekwencji tych rozważań proponuje on analizę referencyjną innych czynności, odwołując się do tytułowej czynności pomagania.

4. O SYTUACJI ODNIESIENIA NA PRZYKŁADZIE ANALIZY NARRACJI DZIECIĘCEJ

Jak już była o tym mowa, w ślad za rozróżnieniem dwu podstawowych funkcji języka – funkcji komunikacyjnej i funkcji reprezentatywnej – pojęcie sytuacji w psycholingwistyce ujmowane jest dwojako: (a) jako **sytuacja komunikujących się osób**, w której taka czy inna wypowiedź się pojawia; oraz (b) jako stan rzeczywistości przez wypowiedź opisywany, czyli tzw. **sytuacja odniesienia**.

Przypomnijmy, że Profesor Tomaszewski akcentował (i to w różnych pracach) zmienność układu, w jakim znajduje się podmiot. W rozdziale otwierającym podręcznik *Psychologia* z 1975 roku czytamy: „Poszczególne elementy środowiska człowieka, podobnie jak on sam, podlegają różnorodnym zmianom [...]. Zmiana nawet jednego elementu układu zorganizowanego, jakim jest środowisko człowieka, może spowodować różnorodne zmiany pochodne w innych elementach, a w konsekwencji także zmiany wzajemnych stosunków między elementami układu. Dlatego też obok pojęcia środowiska, które podkreśla względną stabilizację układu, a więc także względną stabilizację wzajemnych stosunków człowieka z jego otoczeniem, coraz częściej jest używane także pojęcie s y t u a c j a dla podkreślenia zmienności tego układu” (s. 17).

A zatem pojęcie sytuacji, używane na oznaczenie stanu rzeczywistości w czasie t_n , możemy traktować jako pojęcie ważne z metodologicznego punktu widzenia. Odwołujemy się doń, próbując uchwycić zmienność rzeczywistości, w której działamy (także za pomocą języka) i o której mówimy, np. w dyskursie narracyjnym. Ten typ dyskursu został wybrany nieprzypadkowo. Tworzony w nim tekst jest bowiem werbalną reprezentacją zmieniającej się rzeczywistości – jakiegoś zdarzenia lub zdarzeń. A zatem zmienność rzeczywistości przedstawianej w opowiadaniu można ujmować – zgodnie ze wskazówką metodologiczną Profesora Tomaszewskiego – w kategoriach sytuacji, a ściślej – sytuacji odniesienia. Tekst narracyjny możemy więc zdefiniować operacyjnie jako łańcuch sytuacji odniesienia (Bokus, 1978, 1991; Bokus, Shugar, 1995).

Zdaniem Profesora Tomaszewskiego każda sytuacja – a więc (dodajmy) i sytuacja, o której się mówi – jest zawsze czyjaś, tj. jakiegoś podmiotu ożywionego lub traktowanego jako ożywiony (tu przez mówcę-narratora). Nie da się jej wyróżnić bez – z jednej strony – zidentyfikowania tego podmiotu, a z drugiej – określenia jego stanu czy rodzaju aktywności. Przyjmujemy, że sytuacja odniesienia

jest wyrażaną przez mówcę reprezentacją stanu rzeczywistości, ujmowaną ze względu na jakiś (wybrany przez mówiącego) podmiot.

Sytuacja odniesienia może być przedstawiona w jednej lub w kilku wypowiedziach w procesie dyskursu monologicznego lub dialogowego. Obrazują to poniższe przykłady:

[1] *Misio siedział i płakał.* (R.K. 3;7)

[2] *Miś siedział sam i płakał. Siedział na polance. Miał buzię rozdziawioną tak... (tu dziecko pokazuje „jak”). Łzy mu kapąły po buzi. Bardzo płakał misio...* (S.D. 4;7)

Sytuacja „płaczącego misia” ukazana została niemal skrótowo w pierwszym przykładzie i bardziej szczegółowo w drugim z powyższych przykładów dyskursu (dziecko opowiadało rówieśnikowi oglądaną historyjkę obrazkową). Podobna sytuacja odniesienia w procesie współtworzenia tekstu narracyjnego przez dwoje dzieci została wyrażona w sposób następujący:

[3] N1 (Z.K. 5;4)

Misio... mały

Misio

w lesie (N1 dopowiada)

No, płacze.

Ma łezki na buzi.

N2 (J.B. 5;3)

... sio (mówi równocześnie z N1)

mały, mały misio płacze...

Siedzi i płacze

No, płacze bardzo, ten misiaczek.

W zmieniającej się rzeczywistości jedne sytuacje przekształcają się w inne. Sytuacje odniesienia (co najmniej dwie) powiązane ze sobą chronologicznie czy także przyczynowo-skutkowo przedstawiają zdarzenie. Ciągi zdarzeń, których przebieg – w wyniku czynności podmiotu/podmiotów – ukierunkowany jest na zmianę stanu wyjściowego, tworzą epizody. W łańcuchach tekstowych, przedstawiających epizody, zależności między sytuacjami odniesienia mają charakter teleologiczny. Sytuacje odniesienia, powiązane tylko chronologicznie lub także przyczynowo-skutkowo czy teleologicznie, tworzą **linię narracji**. Linia narracji ukazuje uporządkowany przez narratora ciąg zmian rzeczywistości odniesieniowej (Bokus, 1991).

Sytuacja danego podmiotu, będąca elementem linii narracji, może być w opowiadaniu jedynym reprezentantem stanu rzeczywistości odniesieniowej w czasie t_n , ale nie zawsze tak jest. Odwołajmy się tu jeszcze raz do cytowanego już wcześniej tekstu Profesora Tomaszewskiego: „Jeśli w danym układzie uczestniczy więcej niż jeden człowiek, to układ może być rozpatrywany ze względu na każdą

z osób, ale w każdym z tych przypadków sytuacja może być inna” (1975, s. 18). Z naszych badań (Bokus, 1991, 2000) wynika, że dla określenia stanu rzeczywistości w czasie t_n narrator (wcale nie tak rzadko) wprowadza do łańcucha tekstowego dwie sytuacje odniesienia lub więcej. Takie sytuacje to stany rzeczywistości odniesieniowej w czasie t_n , ujmowane przez narratora ze względu na różne podmioty (współobecne w danym obszarze lub występujące w różnych obszarach, które narrator wyodrębnia z przestrzeni i zestawia ze sobą). Owe sytuacje odniesienia odzwierciedlają to, co w czasie t_n działo się w przestrzeni kontrolowanej przez narratora, i tworzą tzw. **pole narracji** (Bokus, 1991, 1996).

- | | |
|--|---------------|
| [4] N1 (A.G. 5;4) | N2 (Z.L. 5;8) |
| <i>Jacek i Wacek grają w piłkę nad rzeką.</i> | |
| <i>Są daleko od domu, bez mamy...</i> | No. |
| <i>Mama gotuje obiadek w domu...</i> | No. |
| <i>I myśli... Myśli, co chłopcy się bawią przed domem w piłkę.</i> | |

- [5] *Jacek się uczy pływać w rzece, a pan ratownik idzie drogą do rzeki i jest daleko... daleko do Jacka... z trzy kilometrów.* (Z.T. 5;4)

Analizując dwa ostatnie przykłady z narracji dzieci w wieku przedszkolnym, możemy zadać sobie pytanie: Kim są te postaci z obszarów innych niż pole działania głównego bohatera opowiadania? Postaci te są albo uczestnikami sytuacji życiowej bohatera (np. jego sytuacji rodzinnej – por. mama Wacka i Jacka w przykładzie [4]), albo potencjalnymi uczestnikami sytuacji behawioralnej (określonej sytuacji czynnościowej) bohatera opowiadania (w przykładzie [5] ratownik osób uczących się pływać – por. rozróżnienie sytuacji życiowych i behawioralnych według Profesora Tomaszewskiego, 1975).

Przykład [4] pokazał, że sytuacja danego podmiotu w czasie t_n może być określona przez

– stan aktywności zewnętrznej podmiotu, dostępnej bezpośredniej obserwacji („Jacek i Wacek grają w piłkę nad rzeką”) – taka sytuacja odniesienia mieści się w tym, co Bruner (1986) nazywa **narracyjnym pejzażem akcji**

i/lub przez

– stan aktywności wewnętrznej (umysłowej) podmiotu (niedostępnej bezpośredniej obserwacji), inferowanej przez narratora (mama Jacka i Wacka „myśli, co chłopcy się bawią przed domem w piłkę”) – taka sytuacja odniesienia mieści się w **narracyjnym pejzażu świadomości** w ujęciu Brunera (Bokus, 2000).

Konstruowanie tekstu narracyjnego to nie tylko rozwijanie linii narracji, ale także rozbudowywanie pola narracji. Z badań Bokus (2000) wynika, że pole narracji może obejmować inne obszary rzeczywistego działania podmiotów (ukaza-

ne w pejzażu akcji) i inne obszary ich hipotetycznego działania (ukazane w narracyjnym pejzażu świadomości). „Błędna” reprezentacja tego, co się dzieje w linii narracji, przypisywana jest postaciom przedstawionym na obrazku (postaciom z tzw. tła) lub postaciom wyobrażanym sobie przez narratora. Pole narracji może być budowane w trzech typach przestrzeni:

- spostrzeżeniowej (dostępnej percepcyjnie narratorowi),
- wyobrażeniowej (stanowiącej uzupełnienie tego, co dane percepcyjnie),
- atrybucyjnej (w świecie stanów świadomości przypisywanych przez narratora postaciom przezeń spostrzeganym lub wyobrażanym).

Rozwijanie linii narracji i rozbudowywanie pola narracji pozostają w złożonych związkach. Wprowadzana do łańcucha tekstowych odniesień nowa sytuacja podmiotu z pola narracji może być konkurencyjna wobec sytuacji odniesienia z linii narracji, ale może też skutecznie wzmacniać uprzywilejowaną pozycję tej ostatniej. Wszystko zależy od zawartości pola narracji (Bokus, 1996). Jeżeli podmiot nowej sytuacji odniesienia ukazany jest tylko w relacji przestrzennej względem bohatera z linii narracji, uwaga narratora (wspólnarratorów), a także uwaga słuchacza (słuchaczy), zostaje przeniesiona na podmiot tej nowej sytuacji (i jego stan w czasie t_n). Ta nowa sytuacja może zapoczątkować nową linię fabuły, konkurującą z dotychczasową. Jeżeli zaś podmiot nowej sytuacji odniesienia przedstawiany jest jako obserwator akcji z pierwszego planu, jeżeli ocenia on czy wyjaśnia działania głównych bohaterów, to uwaga narratora, a także uwaga słuchacza, skupia się w dalszym ciągu na sytuacji podmiotu z planu pierwszego. Ów podmiot i jego stan znajdują się bowiem w centrum uwagi postaci z pola. Rozbudowywanie pola narracji podtrzymuje w takich przypadkach uprzywilejowaną pozycję bohaterów z linii narracji.

To wszystko, co dzieje się w głównym pejzażu akcji, może być dookreślone, uznane za jednoznaczne lub traktowane wieloznacznie z perspektywy postaci drugoplanowych. Przypisywane tym postaciom reprezentacje działań głównych bohaterów składają się na narracyjny pejzaż świadomości. W opowiadaniach dzieci w wieku przedszkolnym (Bokus, 2000) odnajdujemy przypisywane podmiotom z tła takie interpretacje linii akcji, które scharakteryzować można jako:

- a) **niepełne** (dostrzeżone luki w wiedzy podmiotów z pola są przez narratora uzupełniane),
- b) **błędne** (tym interpretacjom narrator później zaprzecza, czy to w całości, czy w części),
- c) **hipotetyczne** (narrator akceptuje je jako prawdopodobne – *może tak było*).

Dziecko w roli narratora odwołuje się do aktywności umysłowej postaci z pola. Korzysta z treści stanów świadomości tych podmiotów w celu zaprezentowania własnej, jedynie „prawdziwej” reprezentacji działań głównych bohaterów. Opowiadający rozwija wtedy linię narracji na kanwie naszkicowanego pejzażu świadomości podmiotów drugoplanowych (odpowiada na pytania, które sam wkłada w ich usta; zaprzecza wyjaśnieniom akcji, które były im przypisane). Czyniąc w ten sposób, gra rolę narratora **wszechobecnego** i **wszechwiedzącego**. Narrator, który sam nie jest pewien, co się wydarzyło (jak przebiegała akcja z pierwszego

planu), w inny sposób odwołuje się do aktywności mentalnej postaci z pola narracji. Przywołuje przypisane im prawdopodobne interpretacje biegu akcji. Kreśli zatem światy fabuły (por. Eco, 1994), widziane niejako oczyma tych postaci. Tak więc słuchaczowi nie mówi się, jak się rzeczy miały, ale jakimi mogły się wydawać. Narrator szkicuje jedynie hipotetyczny przebieg zdarzeń w rzeczywistości odniesieniowej (Bokus, 2000).

Tabela 1. Sytuacje odniesienia (SO) spoza linii narracji w tekstach opowiadań tworzonych (mononarracja) lub współtworzonych (wspólnarracja) przez dzieci 3–6-letnie. Częstości bezwzględne (N) i względne (w %)

| | Wiek narratorów | | | | |
|---|-----------------|---------|---------|---------|----------------|
| | 3 lata | 4 lata | 5 lat | 6 lat | Łącznie |
| Mononarracja | | | | | |
| SO spoza linii narracji | 84 | 111 | 133 | 177 | 505 |
| (%) | (15,16) | (15,23) | (15,91) | (19,56) | (16,70) |
| SO ogółem (100%) | 554 | 729 | 836 | 905 | 3024 |
| Teksty z SO spoza linii narracji | 57 | 61 | 70 | 69 | 257 |
| (%) | (64,77) | (67,78) | (76,92) | (77,53) | (71,79) |
| Teksty ogółem (100%) | 88 | 90 | 91 | 89 | 358 |
| Wspólnarracja | | | | | |
| SO spoza linii narracji | 84 | 87 | 75 | 105 | 351 |
| (%) | (27,27) | (20,62) | (15,12) | (20,08) | (20,10) |
| SO ogółem (100%) | 308 | 422 | 496 | 523 | 1746 |
| Teksty z SO spoza linii narracji | 29 | 33 | 36 | 36 | 134 |
| (%) | (72,50) | (73,33) | (83,72) | (85,71) | (78,82) |
| Teksty ogółem (100%) | 40 | 45 | 43 | 42 | 170 |

Przedstawiona tu koncepcja analizy tekstu narracyjnego jako łańcucha sytuacji, o których się mówi, jest zastosowaniem w praktyce wskazówki metodologicznej Profesora Tadeusza Tomaszewskiego, zawartej w cytowanym tu już wielokrotnie rozdziale *Człowiek i otoczenie* (1975). Analiza tekstu narracyjnego w kategoriach sytuacji odniesienia ujawniła dwa wymiary tekstu (ujmowanego od strony semantycznej) – linię i pole narracji, a także przybliżyła nas do poznania podwójnego pejzażu narracyjnego w opowiadaniach dzieci.

Uwzględnianie w badaniach kompetencji narracyjnej zarówno analiz konstruowanej przez podmiot linii narracji, jak i analiz rozbudowywania przezeń pola narracji – to próba przekroczenia ograniczeń, które od jakiegoś czasu sygnalizowane są

w literaturze przedmiotu (por. np. Polanyi, 1985; McCabe, Peterson, 1991; zob. też Bokus, 1997). Skoncentrowanie się na analizach linii narracji okazuje się niewystarczające. Zbyt wiele treści pozostaje bowiem na marginesie rozważań badaczy. Jeżeli spojrzymy na dane empiryczne przez pryzmat sytuacji odniesienia, odkryjemy, że spora ich liczba wymyka się z analiz struktury semantycznej tekstów¹ tworzonych tak przez dzieci, jak i dorosłych. Gdyby chodziło o dane czysto śladowe, nie warto byłoby ich przedstawiać. Ale materiał empiryczny jest zgoła inny.

Tabela 1. pokazuje, jak często w mowie narracyjnej dzieci w wieku przedszkolnym (patrz badania opisane przez Bokus, 1997) odnaleźć można sytuacje odniesienia, które nie mieszczą się w analizach linii narracji, i to zarówno w dyskursie narrator–słuchacz (mononarracja), jak i w dyskursie współnarratorzy–słuchacz (wspólnarracja).

Jeżeli jest tak, jak to obrazuje Tabela 1., to pomijanie milczeniem wymiaru pola narracji w analizach opowiadań dzieci czyni uboższym obraz rozwijającej się kompetencji narracyjnej, tego ważnego składnika kompetencji komunikacyjnej człowieka.

5. HEURYSTYCZNA WARTOŚĆ KONCEPCJI CZYNNOŚCI WERBALNYCH

Na zakończenie tych rozważań chciałobyśmy jeszcze zatrzymać się nad rolą – w naszym ujęciu – koncepcji czynności. We *Wstępie do psychologii* (1963), gdzie znalazł się pierwszy i najpełniejszy wykład tej teorii, czytamy na s. 221 o podziale czynności ludzkich na: (1) ruchowe czynności przedmiotowe; (2) czynności werbalne i (3) czynności umysłowe. Tomaszewski ujmuje rozwój człowieka jako przechodzenie od czynności ruchowych przez werbalne do umysłowych, z tym że poprzednie etapy rozwoju podlegają dalszemu kształtowaniu się i zmianom. Szczególnie interesująca jest relacja między czynnościami werbalnymi i umysłowymi, czyli tradycyjna relacja między językiem a myśleniem. Profesor, tak jak i my, nie utożsamia tych czynności ze sobą, tzn. myślenia nie traktuje jako cichego mówienia, choć niewątpliwie nie ujmuje tych różnic tak ostro, jak np. Ida Kurcz w *Psychologii języka i komunikacji* (2000).

Ewolucja biologiczna kompetencji językowej (UG) w gatunku *Homo sapiens* doprowadziła do tzw. podwójnej reprezentacji jako unikatowej cechy tego kodu komunikacyjnego, nieobecnej w żadnym innym naturalnym kodzie komunikacyjnym (choć może być obecna w tzw. kodach sztucznych, stworzonych przez człowieka na wzór posiadanego języka, jak np. języki matematyki itp.), a mianowicie reprezentacji na poziomie samego słownictwa i reprezentacji na poziomie składni, umożliwiającej składanie słów w zdania (o ewolucji biologicznej takiego kodu zob. Nowak i in., 2000). Ta podwójna reprezentacja (czy – jak ją określają języ-

¹ Analizy tekstów narracyjnych zostały przeprowadzone w ramach programu badawczego 158 BST-671/17.

koznawcy – podwójna artykulacja) trzyma każdy naturalny język, jaki powstał na Ziemi, w sztywnych ramach, pozwalających jedynie na zmiany czysto ilościowe (nowe słowa się rodzą, stare umierają); podobnie reguły gramatyczne – choć zmieniają się, i to w sposób systemowy – nie tworzą żadnych nowych jakości w sensie wykroczenia poza zbiór możliwych zasad w UG. Chodzi o to, że nie można pokazać żadnego postępu czy rozwoju w historii jakiegokolwiek języka naturalnego, czyli etnicznego – staropolszczyzna z punktu widzenia cech języka jako takiego nie jest ani lepsza, ani gorsza od polszczyzny współczesnej; nie ma języków prymitywnych ani bardziej od innych rozwiniętych. Wprawdzie mówi się nawet o zmianach, które prowadzą do śmierci danego języka (oblicza się /por. Crystal, 2000/, że zagrożenie takie odnosi się do ok. 50% współcześnie istniejących języków), ale przyczyny tego typu zmian, jak i dominacji poszczególnych języków w danym okresie historycznym, mają wyłącznie społeczno-polityczny charakter, bez żadnego związku z idiosynkratycznymi właściwościami danego języka. Nie można wskazać na jakiegokolwiek typowe fazy rozwojowe istniejących języków, choć istnieją takie fazy w przyswajaniu języka przez małe dziecko. Natomiast można w progresywny sposób ujmować rozwój myślenia czy poznania ludzkiego. Nowe paradygmaty myślenia (w logice, matematyce, w rozwoju metodologii różnych nauk) nie dadzą się sprowadzić do wcześniejszych jego form. Tu zmiany mają charakter jakościowy i nie podlegają już ewolucji czysto biologicznej, lecz zmienności uwarunkowanej kulturowo i tzw. postępem wiedzy. Język zaś służy do wyrażania tego poznania, odbija się to jedynie w zasobie słownictwa, nie zaś w rządzących nim regułach. Wydaje się, że teoria czynności werbalnych i umysłowych zbliżała się do takiego ujęcia, traktując czynności umysłowe jako nadrzędne wobec werbalnych, choć *explicite* tego nie formułowała.

Profesor Tomaszewski nie wyodrębniał czynności komunikacyjnych, przypisując zapewne takie właściwości czynnościom werbalnym. Dla nas jednak są to pojęcia odrębne i krzyżujące się zarazem: czynności werbalne mogą służyć komunikacji, ale nie muszą (choć możemy nazwać komunikacją rozmowę z własnym alter ego w mowie wewnętrznej), komunikacja zaś odbywać się może środkami niewerbalnymi. Jak już powiedzieliśmy, biologiczne uwarunkowania czynności werbalnych tkwią w kompetencji językowej, czyli w UG, natomiast biologiczne uwarunkowania naszych czynności komunikacyjnych lokowane są w teorii umysłu, w jaką wyposażony jest umysł ludzki (por. Baron-Cohen, 1999), czyli w zdolności do przyjmowania perspektywy innej osoby, do rozumienia jej intencji.

W warunkach normalnej komunikacji między ludźmi za pomocą języka obie kompetencje (językowa i komunikacyjna) odgrywają istotną rolę. O ich niezależnym rozwoju w toku ewolucji naszego gatunku świadczy możliwość niezależnej, genetycznie uwarunkowanej, dysfunkcji każdej z tych kompetencji. Tzw. specyficzne zaburzenie językowe (SLI – *specific language impairment*), przejawiające się w trudnościach poprawnego – od strony czysto językowej – formułowania myśli, przy nienaruszonym poziomie rozwoju umysłowego i zdolności społecznych, dotyka ok. 7% populacji dzieci, u której stwierdza się opóźniony rozwój

językowy (por. Leonard, 1998; Smoczyńska, 2000). Z kolei autyzm, czyli zaburzenie kompetencji komunikacyjnej w sensie niezdolności do przyjmowania perspektywy innej osoby (por. Baron-Cohen, 1995, który traktuje autyzm jako wrodzony brak teorii umysłu), może w ogóle nie przejawiać się w utracie zdolności do opanowania języka (jak też w opóźnieniu rozwoju intelektualnego). Niezależność rozwoju językowego od rozwoju inteligencji znana była psychologom od dawna. Badania nad genetycznym uwarunkowaniem tak autyzmu, jak i kompetencji językowej prowadzone są dopiero w ostatnich latach (por. Gopnik, 1990; Lai i in., 2001).

Przyjrzyjmy się jeszcze relacji między komunikacją a językiem jako jednym ze środków jej realizacji. Relacja ta jest podobna do tej, którą opisałyśmy w odniesieniu do języka i poznania. Język jako narzędzie tej komunikacji zmienia pod jej wpływem swoje słownictwo, ona decyduje o frekwencji użyć poszczególnych wyrażen (zmieniające się mody na popularne nazwy i określenia), ale – tak jak poznanie – nie ma wpływu na jego cechy strukturalne. Sama zaś przybiera coraz to nowe jakościowo formy, niesprowadzalne do poprzednich. Już pismo, które jest wyrazem rozwoju komunikacji werbalnej, ale nie języka, stworzyło jej nowe formy i po wynalezieniu druku pozwoliło na coraz większą jej globalizację, czego przykładem dzisiaj są różne formy komunikacji internetowej.

Bibliografia

- Baron-Cohen S. (1995). *Mindblindness: An essay on autism and theory of mind*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Baron-Cohen S. (1999). The evolution of the theory of mind, w: M.C. Corballis, S.E.G. Lea (red.), *The descent of mind. Psychological perspective of hominid evolution* (s. 261–277). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Bokus B. (1978). Proces konstruowania tekstu przez małe dziecko w toku interakcji werbalnej z dorosłym, *Psychologia Wychowawcza*, 21 (4), 397–407.
- Bokus B. (1991). *Tworzenie opowiadań przez dzieci. O linii i polu narracji*. Kielce: Energeia.
- Bokus B. (1996). Narrative space structuring at the preschool age: Findings on monologic and dialogic discourse, w: C.E. Johnson, J.H.V. Gilbert (red.), *Children's Language*, t. 9 (s. 197–207). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Bokus B. (1997). Referential space in story-telling: Findings on children's narrative discourse. *Psychology of Language and Communication*, 1, nr 1, 53–64.
- Bokus B. (2000). *Światy fabuły w narracji dziecięcej*. Warszawa: Energeia.
- Bokus B., Shugar G.W. (1995). Analiza tekstu tworzego przez dziecko w dyskursie narracyjnym, w: G.W. Shugar. *Dyskurs dziecięcy. Rozwój w ramach struktur społecznych* (s. 105–118). Warszawa: Energeia.
- Bruner J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- 160 Chomsky N. (1995). *The minimalist program*. Cambridge, MA: The MIT Press.

- Clark H.H. (1996). *Using language*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Crystal D. (2000). *Language death*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Eco U. (1994). *Lector in fabula* (tłum. P. Salwa). Warszawa: PIW.
- Gopnik M. (1990). Feature-blind grammar and dysphasia, *Nature*, 275, 344–346.
- Kurcz I. (2000). *Psychologia języka i komunikacji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”.
- Lai C.S.L., Fisher S.E., Hurst J.A., Vargha-Khadem F., Monaco A.P. (2001). A fork-head-domain gene is mutated in severe speech and language disorder, *Nature*, 413, 519–523.
- Leonard L.B. (1998). *Children with specific language impairment*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- McCabe A., Peterson C. (1991). (red.), *Developing narrative structure*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Nowak M.A., Plotkin J.B., Jansen V.A.A. (2000). The evolution of syntactic communication, *Nature*, 404, 495–498.
- Polanyi L. (1985). *Telling the American story*. Norwood, NJ: Ablex.
- Smoczyńska M. (2000). Wczesne interwencje u dzieci z opóźnionym rozwojem mowy, w: H. Mierzejewska, M. Przybysz-Piwkowska (red.), *Teoretyczne podstawy metod usprawniania mowy. Afazje i zaburzenia rozwoju mowy* (s. 45–54). Warszawa: Uniwersytet Warszawski i Towarzystwo Kultury Języka.
- Tomasello M. (1999). *The cultural origins of human cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Tomaszewski T. (1963). *Wstęp do psychologii*. Warszawa: PWN.
- Tomaszewski T. (1975). Człowiek i otoczenie, w: T. Tomaszewski (red.), *Psychologia* (s. 13–36). Warszawa: PWN.
- Tomaszewski T. (1984). *Ślady i wzorce*. Warszawa: WSiP.
- Tomaszewski T. (1993). Układ referencyjny czynności pomagania, *Chowanna*, 1, 16–21.

BADANIA NAD ZABURZENIAMI JĘZYKOWYMI U OSÓB Z DYSFUNKCJAMI MÓZGU

DANUTA KĄDZIELAWA

Niniejszy tekst, zgodnie z założeniem autorki, odnosi się do neuropsychologii klinicznej, a więc tylko jednej z dziedzin badań naukowych i praktyki klinicznej zainteresowanych funkcjonowaniem językowym pacjentów neurologicznych. Dziedzina ta próbuje tłumaczyć mechanizmy tego patologicznego funkcjonowania oraz wnioskować o mózgowych mechanizmach posługiwania się językiem naturalnym w normie. Będzie tu również mowa o neuropsychologii klinicznej w kształcie nadanym jej pierwotnie przez Mariusza Maruszewskiego – asystenta Profesora Tadeusza Tomaszewskiego, a jednocześnie ucznia profesora Aleksandra R. Łurii, neuropsychologa radzieckiego, pod którego kierunkiem Maruszewski kształcił się i przygotowywał rozprawę doktorską. Poglądy obu nauczycieli w znaczący sposób wpłynęły na teoretyczne i metodologiczne podstawy neuropsychologii rozwijanej w Polsce przez profesora Maruszewskiego i jego uczniów, do których zalicza się autorka.

Profesor Maruszewski nawiązał bezpośrednio do poglądów Profesora Tomaszewskiego (1963) przyjmując założenie, iż mowa „[...] jest jedną z wyższych czynności ludzkich” (1966, s. 12). Status ten w tym samym stopniu przysługuje zróżnicowanym formom mowy ekspresyjnej (inaczej: „czynnościom nadawania mowy”), co formom mowy recepcyjnej („czynnościom odbioru mowy”). „Czynność mowy (niezależnie od jej formy – D.K.) charakteryzuje się dwiema podstawowymi cechami: ukierunkowaniem i zorganizowanym charakterem” (Maruszewski, 1970, s. 24). W pierwszym przypadku oznacza to dążenie do osiągnięcia porozumienia z otoczeniem, a w drugim – podporządkowanie czynności mowy informacjom, jakie mają być przekazane, strukturalnym charakterystykom systemu językowego, a także zasadom pragmatyki językowej. Przytaczam za Maruszewskim, że czynności mowy „[...] realizowane są ściśle według reguł danego języka, według przepisów, od których przestrzegania zależy skuteczność porozumiewania się” (Maruszewski, 1970, s. 25). Uszkodzenie mózgu może spowodować u człowieka wielorakie zaburzenia czynności mowy, ale neurologzy i neuropsycholowie przywiązują największą wagę do afazji, traktując ją jako przejaw za-

burzeń wyższych – tzn. angażujących struktury kory mózgowej – czynności nerwowych (określenie neurologów) lub – zdaniem neuropsychologów – wyższych funkcji/czynności psychicznych.

Z bogatego dorobku neuropsychologii w skali światowej profesor Maruszewski cenił szczególnie poglądy profesora Aleksandra R. Łurii z Uniwersytetu Moskiewskiego, a zwłaszcza przyjmowaną przez niego koncepcję psychologicznej struktury czynności wyższej, koncepcję dynamicznego układu funkcjonalnego, autorską propozycję czynnikowej teorii afazji, jak również realizowany w badaniach naukowych i w praktyce klinicznej model diagnostycznego podejścia kliniczno-eksperymentalnego, ściśle powiązanego z podejściem syndromologicznym. W poglądach Łurii na afazję dostrzegał Maruszewski pewną zbieżność z pojęciem czynności w ujęciu Tomaszewskiego i zbieżność ta zainspirowała go do dalszych badań.

W autorskiej teoretycznej definicji twierdził, że „afazja to spowodowane organicznym uszkodzeniem odpowiednich struktur mózgowych częściowe lub całkowite zaburzenie mechanizmów programujących czynności mowy u człowieka, który już uprzednio opanował te czynności” (1966, s. 98). Z definicji tej wyprowadził postulaty metodologiczne dotyczące przedmiotu i metod neuropsychologicznych badań nad afazją.

Cele badań określił następująco:

- rozpoznanie form zaburzeń w funkcjonowaniu mechanizmów programujących czynności mowy,
- powiązanie wyodrębnionych zaburzeń ze strukturami mózgu,
- opracowanie klasyfikacji afazji, uwzględniającej wykryte formy zaburzeń mechanizmów programujących czynności mowy,
- opracowanie metod terapii afazji uzasadnionych wynikami badań nad jej przyczynami (1966, s.108).

W realizacji dwu pierwszych celów proponował zastosowanie uporządkowanych sekwencyjnie podejść badawczych: objawowego, eksperymentalnego i korelacyjnego (1966, s. 108–119). Te postulaty metodologiczne były realizowane w wielu programach samego autora, jego studentów i współpracowników. Przykłady podejścia objawowego w badaniu czynności nazywania, rozumienia mowy i powtarzania znalazły się w monografii z 1966 roku. Z kolei przykłady hipotez dotyczących zaangażowania w czynności mowy struktur korowych i podkorowych mózgu, zlokalizowanych w lewej, ale także w prawej półkuli, zostały przedstawione w kolejnej monografii Maruszewskiego z 1970 roku (wersja angielska 1975).

Równoległe do badań nad klinicznymi postaciami zaburzeń czynności mowy i swoistych dla nich mechanizmów profesor Maruszewski zainicjował w Polsce dyskusję nad mechanizmami powrotu zaburzonych czynności mowy. Zwrócił uwagę na szczególną potrzebę wyróżnienia nowej formy diagnozy (obok formy klasycznej, wyjaśniającej mechanizm zaburzeń w zachowaniu i – ewentualnie – lokalizację uszkodzenia struktur mózgu odpowiadających za stwierdzone zaburzenia): to jest diagnozy neuropsychologicznej dla celów rehabilitacji człowieka

z zaburzeniami wyższych czynności psychicznych (1965a, 1965b, 1966, 1968, 1969a, 1969b, 1973a, 1973b).

Diagnozę tę scharakteryzował z punktu widzenia jej celów, głównych elementów strukturalnych (defekt podstawowy, objawy bezpośrednio związane z defektem i objawy wtórne, zmiany o charakterze psychogennym, zachowane możliwości pacjenta) i etapów postępowania diagnostycznego (wstępne badanie orientacyjne, badanie eksperymentalno-kliniczne, weryfikacja hipotez diagnostycznych; 1968, 1969b, 1973a).

Rehabilitacja neuropsychologiczna pacjentów z zaburzeniami wyższych czynności psychicznych, a wśród nich zaburzeń czynności mowy, była przedmiotem opracowań i praktyki klinicznej magistrantów, asystentów i współpracowników profesora Maruszewskiego (np. Łucki, 1965; Łuczywek, 1965; Gęsik, 1970; Mroziak, 1973), a on sam opublikował tekst popularnonaukowy, w którym wyjaśniał afatyczne zaburzenia mowy i objawy towarzyszące oraz dawał wskazówki rodzicom pacjentów wymagających terapii (Maruszewski, 1974).

Śmierć Maruszewskiego w roku 1973 spowodowała rozpad utworzonego przez niego zespołu, skupiającego neuropsychologów z Wydziału Psychologii i Pedagogiki Uniwersytetu Warszawskiego, z warszawskich klinik neurologicznych i neurochirurgicznych oraz z Ośrodka Rehabilitacji Neurologicznej w Konstancinie. Jednocześnie wiedza neuropsychologiczna, standardy metodologiczne – zarówno badawcze, jak i dotyczące praktyki klinicznej: diagnostycznej, terapeutycznej i rehabilitacyjnej – przyswajane, tworzone i pogłębiane pod kierunkiem profesora Maruszewskiego, nie zostały zaniechane przez wielu jego uczniów i kształtowały ich indywidualny rozwój zawodowy.

Problematyka afazji pozostała przedmiotem zainteresowania przede wszystkim Joanny Przesmyckiej-Kamińskiej i Danuty Kądzielawy oraz ich współpracowników.

Joanna Przesmycka-Kamińska podjęła zadanie opracowania „metody badania porozumiewania się słownego afatyków” (Przesmycka-Kamińska, 1980, s. 46). W założeniach praca ta miała dostarczyć narzędzi do oceny efektywności terapii chorych z afazją, prowadzonej w Oddziale Rehabilitacji Neurologicznej w Konstancinie przez członków Zespołu Terapii Zaburzeń Mowy. Kilkuletnie badania i ich wyniki skłoniły autorkę do przeformułowania celu pracy. Postanowiła w niej przedstawić własne poglądy na istotę afazji, na funkcję badania neuropsychologicznego i psychologicznego w odniesieniu do chorych z afazją i ich środowiska społecznego, a także na cele i metody terapii. W pracy tej nie zabrakło elementów dyskusyjnych czy polemicznych ze stanowiskiem profesorów Maruszewskiego i Tomaszewskiego.

W efekcie w rozprawie doktorskiej Joanna Przesmycka-Kamińska przedstawiła „przesłanki metody dokonywania oceny możliwości porozumiewania się słownego afatyków” (1980, s. 46). W recenzji tej rozprawy Profesor Tomaszewski zawarł próbę analizy funkcjonalnej czynności porozumiewania się chorych z afazją, pisząc: „czynności porozumiewania się afatyka obrastają w różne operacje

pomocnicze, zabezpieczające, czujno-kontrolne, korekcyjne, w różne formy utrzymania kontaktu z rozmówcą poprzez dawanie do zrozumienia, że chory podejmuje wysiłek powiedzenia tego, co chce (takie wypowiedzi, jak «zaraz, zaraz», «wiem, wiem», «to jest tak» itp.). Szczególne znaczenie wśród tych czynności pomocniczych mają czynności zastępcze, porozumiewanie się za pomocą gestów, zmiany intonacji, a także pisma lub rysunku” (Tomaszewski, 1976, za: Misztal, Przesmycka-Kamińska, 1994, s. 134–135).

Propozycja zastosowania koncepcji czynności i wyróżnionych przez Tomaszewskiego czterech rodzajów struktury czynności (formalnej, funkcjonalnej, modalnej i molarnej; por. Tomaszewski, 1966, 1975) do analizy zachowań chorych z afazją została zrealizowana przez doktor Halinę Misztal z Instytutu Psychologii UMCS na materiale zgromadzonym w badaniach nad zaburzeniami czynności nadawania mowy (Misztal, Przesmycka-Kamińska, 1994).

Rozwój poglądów zarysowanych w pracy nad przesłankami metody dokonywania oceny możliwości porozumiewania się słownego afatyków oraz działalność naukowo-badawcza i terapeutyczna, adresowana do chorych z afazją i ich bliskich, doprowadziły Przesmycką-Kamińską do stworzenia koncepcji psychologii osobowej i środowiskowej, traktowanej przez nią jako możliwa i potrzebna alternatywa w stosunku do „psychologii mechanizmów regulacji” (Przesmycka-Kamińska, 1990, s. 5).

Do podstawowych pojęć tej psychologii zaliczyła autorka między innymi: aktywność życiową, koncepcję własnego życia, zadania życiowe, więzi międzyludzkie, obraz własnego położenia życiowego, problemy życiowe, obraz własnej choroby. Koncepcja psychologii osobowej i środowiskowej ukierunkowuje aktywność badawczą i działalność społeczną Joanny Przesmyckiej-Kamińskiej oraz jej współpracowników i studentów z Instytutu Psychologii Uniwersytetu Wrocławskiego i ze Stowarzyszenia Neuropsychologicznego „Pod Klonowym Liściem”.

Zainteresowania neuropsychologią Danuty Kądzielawy i jej współpracowników koncentrują się na czterech krzyżujących się zagadnieniach, określanych skrótowo jako:

- agramatyzm w afazji,
- czynność rozumienia mowy,
- metody diagnozy neuropsychologicznej,
- dyskurs narracyjny.

Badania nad agramatyzmem w rozumieniu mowy zostały rozpoczęte pod kierunkiem profesora Maruszewskiego, ale wyniki badań były dyskutowane z profesorem Tomaszewskim, który przejął funkcję promotora rozprawy doktorskiej. Dyskusja ta wzbogaciła interpretację zachowań językowych chorych z afazją, sformułowaną na podstawie analizy struktury funkcjonalnej ich wypowiedzi (Kądzielawa, 1974).

W kolejnych badaniach – tym razem porównawczych – obejmujących próbki dyskursu narracyjnego w 14 językach (w tym języka chińskiego, japońskiego,

hebrajskiego, hindi i polskiego), międzynarodowy zespół badaczy wykazał, iż agramatyzm wiązany w praktyce klinicznej ze skróceniem długości frazy i zwolnionym tempem mowy ekspresyjnej występuje we wszystkich rozpatrywanych językach. Pewne jego cechy mają charakter uniwersalny, a pewne są specyficzne dla jednego czy kilku języków podobnych strukturalnie. Agramatyzm w języku polskim potwierdza uniwersalną redukcję i uproszczenie struktury gramatycznej zdania i całego dyskursu narracyjnego, a do jego cech szczególnych należy np. substytucja morfemów gramatycznych związanych, mająca miejsce w obrębie poszczególnych kategorii gramatycznych (Jarema, Kądziaława, 1990).

Z kolei badania nad czynnością rozumienia mowy, analizowaną z perspektywy neurolingwistyki i neuropsychologii, dotyczyły mentalnej reprezentacji systemu językowego na poziomie fonologicznym, morfologiczno-syntaktycznym i semantycznym oraz form i mechanizmów zaburzeń tych reprezentacji, jakie ujawniają się w próbach rozumienia mowy chorych z afazją i porównawczo chorych z uszkodzeniami prawej półkuli bez afazji (Kądziaława, 1983).

Trzecie z zagadnień, rozwijanych w zespole na Wydziale Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego, dotyczy metod diagnozy neuropsychologicznej i obejmuje:

- opracowanie polskiej wersji *Baterii Testów Neuropsychologicznych Halstead-Reitana* (Kądziaława, 1990),
- prace nad zestawem testów neuropsychologicznych do oceny zaburzeń językowych – po uszkodzeniach prawej półkuli mózgu – wzorowanych na baterii autorstwa Karen Bryan (Łojek, 2000; Łojek, Skotnicka, Bryan, 2000),
- prace nad *Testem Interferencji Nazw i Kolorów (TINiK)* odwołującym się do efektu Stroopa (Okuniewska, w druku).

Dyskurs narracyjny – to wyróżniona sfera ciągle aktualnych zainteresowań neuropsychologicznych, zarówno w powiązaniu ze zrealizowanymi wcześniej i wymienionymi tu badaniami nad agramatyzmem czy czynnością rozumienia mowy, jak i w pracach nadających dyskursowi narracyjnemu pozycję pierwszoplanową, czyli w badaniach Emilii Osiejuk (1994) nad poznawczo-językowym funkcjonowaniem osób z uszkodzeniami mózgu oraz w badaniach Danuty Kądziaławy i współpracowników na temat przetwarzania informacji z tekstów metaforycznych, mających postać bajek Ezopa i przysłów.

Emilia Osiejuk (1994), przyjmując perspektywę neuropsychologii poznawczej, analizowała próbki dyskursu narracyjnego z szeregu zadań badawczych, które odwoływały się do wiedzy skryptowej, dotyczącej zdobywania informacji i zdobywania pieniędzy. Przedmiotem analiz były: reprezentacja sądów oraz siatka pojęciowa dyskursu (tzn. koherencja i makrostruktura) u pacjentów z afazją po uszkodzeniach lewej półkuli mózgu, pacjentów prawopółkulowych oraz osób zdrowych z grup kontrolnych. Badanie potwierdziło oczekiwania autorki, iż reprezentacja poznawcza skryptów pozostaje zachowana w obu grupach klinicznych. Jednocześnie wykazało zaburzenia makrostrukturalnej reprezentacji dyskursu, świadczące o obniżeniu sprawności myślenia, zwłaszcza na poziomie abstrakcyjnym, z tendencją do przewagi zaburzeń w grupie chorych z afazją.

W badaniach nad dyskursem narracyjnym w afazji (na materiale bajek Ezo-pa), realizowanych przez zespół z udziałem Danuty Kądziaławy, zadanie polegało na odtworzeniu tekstu bajki, wskazaniu głównego bohatera i uzasadnieniu wyboru, wyłonieniu głównej myśli, sformułowaniu morału i określeniu podobieństwa pomiędzy bajką a historyjką obrazkową. Analiza wyników doprowadziła do wyodrębnienia w poszczególnych zadaniach repertuaru kategorii stosowanych przez chorych z afazją i grupę kontrolną zdrowych. We wszystkich typach zadań zarysowała się tendencja do formułowania odpowiedzi konkretnych (odwołujących się do superstruktury tekstu) przez chorych z afazją, proporcjonalnie do głębokości zaburzeń językowych, oraz odpowiedzi uogólnionych, powiązanych z makrostrukturą i elementami metatekstowymi, charakterystycznych dla pacjentów z nieznaczną głębokością afazji oraz dla większości osób zdrowych. Badania wskazały na powiązania pomiędzy umiejętnościami językowymi a mechanizmami poznawczymi selekcji, uogólniania i analogii (Ulatowska, Sadowska, Kądziaława, Kordys, 1992, 1993).

Z kolei w badaniach nad przetwarzaniem tekstów metaforycznych w formie przysłów okazało się, że:

- chorzy z afazją średniego i nieznacznego stopnia zachowują kompetencję językową w odniesieniu do przysłów, tzn. zdolność ich rozumienia i używania oraz wiedzę o ich roli komunikacyjnej i społecznej;
- afazja powoduje dysocjację mechanizmów językowych i poznawczych – oznacza to, że zmiany językowe w zakresie morfologii, składni i semantyki, a także trudności na poziomie dyskursu mogą współwystępować z prawidłową interpretacją znaczeniową przysłów i odwrotnie: poprawna forma językowa może łączyć się z dosłownym lub konkretnym traktowaniem treści;
- posługiwanie się przysłowiami pozostaje pod wpływem charakterystyk językowo-pojęciowych samych przysłów, jak również pod wpływem cech sytuacji, w której są użyte (kontekst sytuacyjny lub językowy zdecydowanie zwiększa poprawność reakcji);
- z wyjątkiem agramatyzmu, właściwego tylko dla chorych z afazją, zaznacza się zbieżność wyników pacjentów i osób zdrowych w zakresie hierarchii trudności przysłów, skojarzeń znaczeniowych czy tendencji do podawania interpretacji konkretnych (Ulatowska, Sadowska, Kądziaława, Rymarczyk, 2000; Ulatowska, Sadowska, Kądziaława, Kordys, Rymarczyk 2000).

Studia nad przysłowiami – poza konkretnymi wynikami, których próbka w odniesieniu do chorych z afazją została przytoczona powyżej – umożliwiły pracę nad syntezą kilku odmiennych perspektyw teoretycznych, z jakich rozpatrywane są przysłowia. W efekcie autorzy opracowali tekst będący w ich opinii wstępem do neuroparemiologii (Kordys, Ulatowska, Kądziaława, Sadowska, 2001).

We wstępie tym uwzględniono perspektywę etnografii, literaturoznawstwa, lingwistyki, antropologii kulturowej, psychologii, nauk o poznaniu i nauk o układzie nerwowym ze szczególnym wyróżnieniem neuropsychologii.

Przysłowia okazały się swoistą kategorią tekstów:

- o specyficznych zasadach konstrukcji z dominującą funkcją poetycką i skodyfikowanymi nierzadko formalnymi środkami językowymi;
- o specyficznych funkcjach w wymiarze antropologicznym (wyrażanie samoświadomości i systemu wartości grupy społecznej, składnik „wiedzy wspólnej”, rola w procesie opanowywania języka, narzędzie interpretacji zjawisk życia codziennego);
- o specyficznych powiązaniach z poznawczą reprezentacją świata i mechanizmami poznawczymi zaangażowanymi w spostrzeganie i interpretacji rzeczywistości poprzez użycie wyrażen językowych o charakterze metaforycznym i odwrotnie – zaangażowanymi w rozumienie przysłów w określonym kontekście językowym i/lub sytuacyjnym;
- o specyficznych, chociaż ciągle nie do końca rozpoznawanych, mózgowych mechanizmach, o których można powiedzieć, że są odmienne w obrębie lewej i prawej półkuli mózgu.

Analizując sformułowane przez profesora Maruszewskiego cele neuropsychologicznych badań nad afazją, można powiedzieć – z perspektywy prac zrealizowanych przez jego uczniów i ich współpracowników – że trzy z nich, a mianowicie:

- rozpoznanie form zaburzeń w funkcjonowaniu mechanizmów programujących czynności mowy,
- powiązanie wyodrębnionych zaburzeń ze strukturami mózgu i
- opracowanie metod terapii chorych z afazją, uzasadnionych wynikami badań nad jej przyczynami, a także metod współpracy z osobami z najbliższego otoczenia pacjentów

były i są realizowane w stopniu znacznie wykraczającym poza oczekiwania uzasadnione stanem wiedzy o funkcjonowaniu mózgu i o afazji charakterystycznej dla lat 1960.–1980.

Współczesne nauki o układzie nerwowym (polski odpowiednik terminu *neurosciences*) we współpracy z innymi dyscyplinami (np. lingwistyką, semiotyką, antropologią kultury, naukami o komunikacji) przedstawiają dane empiryczne i propozycje teoretyczne na temat:

- mentalnej i mózgowej reprezentacji języków naturalnych, traktowanych jako złożone kilkupoziomowe systemy angażujące zarówno mechanizmy lewej (tradycyjnie traktowanej jako dominującą dla mowy), jak i prawej półkuli mózgu;
- psychologicznej struktury czynności człowieka angażujących system języka naturalnego i reguły komunikacji interpersonalnej oraz
- mózgowych mechanizmów regulujących przebieg tych czynności w normie, a realizowanych zarówno przy udziale struktur korowych, jak i podkorowych lewej i prawej półkuli mózgu;
- wyjaśnień poznawczo-emocjonalnych i mózgowych mechanizmów zaburzeń w językowym funkcjonowaniu człowieka.

Czwarty cel, wyodrębniony przez profesora Maruszewskiego, a dotyczący 168 „opracowania klasyfikacji afazji uwzględniającej wykryte formy zaburzeń me-

chanizmów programujących czynności mowy” (Maruszewski, 1966, s. 108), nie został zrealizowany.

Jak się wydaje, podstawowych przyczyn braku nowych propozycji takiej klasyfikacji – zarówno w literaturze zagranicznej, jak i w polskiej – jest kilka. Najważniejsze z nich przedstawiają się następująco:

- istnieje uzasadnione pojawianiem się ciągle nowych przypadków przekonanie, że wciąż jeszcze nie ma pełnego rozpoznania mechanizmów psychologicznych i mózgowych regulujących językowe funkcjonowanie człowieka;
- przedstawiciele neuropsychologii poznawczej (np. Alfonso Caramazza) wysuwają argumenty natury metodologicznej przeciwko posługiwaniu się pojęciem i terminem syndromu (czytaj: zespołu objawów językowych) w odniesieniu do zaburzeń językowych przy dysfunkcjach mózgu, akcentują złożoność modeli opisujących językowe funkcjonowanie człowieka i tą złożonością uzasadniają mnogość wariantów zaburzeń, trudnych do ujęcia w redukcjonistyczną, z konieczności, klasyfikację;
- osobnym problemem jest kliniczna użyteczność takiej klasyfikacji, jeśli uwzględni się interdyscyplinarny charakter zaburzeń językowych i odrębność celów, jakimi posługują się przedstawiciele poszczególnych dziedzin nauki i praktyki społecznej.

Bibliografia

- Gęsik D. (1970). Rehabilitacja mowy opowieściowej u chorych z ogniskowymi uszkodzeniami mózgu, w: L. Wołoszynowa (red.), *Materiały do nauczania psychologi. Psychologia kliniczna, psychopedagogika specjalna*, seria IV, t. IV (s. 39–96). Warszawa: PWN.
- Jarema G., Kądziaława D. (1990). Agrammatism in Polish: A Case Study, w: L. Menn, L.K. Obler (red.), *Agrammatic aphasia. A cross-language narrative sourcebook*, t. 2 (s. 817–893). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Kądziaława D. (1974). *Ocena poprawności gramatycznej zdań przez chorych z ogniskowymi uszkodzeniami mózgu*. Niepublikowana rozprawa doktorska. Warszawa: Instytut Psychologii UW.
- Kądziaława D. (1983). *Czynność rozumienia mowy. Analiza neuropsychologiczna*. Wrocław: Ossolineum.
- Kądziaława D. (1990). (red.), *Podręcznik do Baterii Testów Neuropsychologicznych Halsteda–Reitana*. Maszynopis niepublikowany. Warszawa: Wydział Psychologii UW.
- Kordys J., Ulatowska H.K., Kądziaława D., Sadowska M. (2001). Z badań nad przyszłymi. Wstęp do neuroparemiologii. *Pamiętnik Literacki*, XCII, 4, 135–162.
- Łojek E. (2000). Metody neuropsychologicznej oceny nieafatycznych zaburzeń mowy, w: A. Borkowska, E.M. Szepietowska (red.), *Diagnoza neuropsychologiczna. Metodologia i metodyka* (s. 113–127). Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.

- Łojek E., Skotnicka M., Bryan K.L. (2000). Zestaw testów neuropsychologicznych do oceny zaburzeń językowych po uszkodzeniach w prawej półkuli mózgu – wyniki badań wstępnych. *Neurologia i Neurochirurgia Polska*, 34 (1), 71–81.
- Łucki W. (1965). *Rehabilitacja mowy w przypadkach afazji ruchowej*. Niepublikowana praca magisterska. Warszawa: Katedra Psychologii Ogólnej UW.
- Łuczywek E. (1965). *Rehabilitacja mowy po ogniskowych uszkodzeniach mózgu w przypadkach afazji głównie czuciowych*. Niepublikowana praca magisterska. Warszawa: Katedra Psychologii Ogólnej UW.
- Maruszewski M. (1965a). O metodach i skuteczności rehabilitacji mowy w przypadkach afazji. *Studia Psychologiczne*, 6, 5–31.
- Maruszewski M. (1965b). Zagadnienia terapii w afazji. *Psychologia Wychowawcza*, 2, 128–135.
- Maruszewski M. (1966). *Afazja. Zagadnienia teorii i terapii*. Warszawa: PWN.
- Maruszewski M. (1968). Rola diagnozy psychologicznej w rehabilitacji neurologicznej, w: M. Susułowska (red.), *Zeszyty Naukowe UJ. Prace Psychologiczno-Pedagogiczne*, 13 (9), 1–97.
- Maruszewski M. (1969a). Neuropsychologia w rehabilitacji neurologicznej. *Psychologia Wychowawcza*, 1, 84–86.
- Maruszewski M. (1969b). Zasady rehabilitacji chorych z zaburzeniami czynności wyższych po ogniskowych uszkodzeniach mózgu, w: A. Lewicki (red.), *Psychologia kliniczna*, cz. IV, rozdz. II (s. 362–383). Warszawa: PWN.
- Maruszewski M. (1970). *Mowa a mózg. Zagadnienia neuropsychologiczne*. Warszawa: PWN.
- Maruszewski M. (1973a). Rola diagnozy psychologicznej w rehabilitacji neurologicznej, w: A. Frączek (red.), *Podstawy diagnozy psychologicznej w klinice psychiatrycznej i klinice ogniskowych uszkodzeń mózgu* (s. 110–120); przedruk z *Zeszytów Naukowych UJ*, 13 (9), 1–97. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Maruszewski M. (1973b). Teoretyczne i praktyczne aspekty badań neuropsychologicznych. *Studia Psychologiczne*, 12, 5–25.
- Maruszewski M. (1974). *Chory z afazją i jego usprawnianie*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Maruszewski M. (1975). *Language, communication and the brain*. Warszawa: PWN.
- Misztal H., Przesmycka-Kamińska J. (1994). Badanie zaburzeń wyższych czynności psychicznych czy badanie osoby z uszkodzeniem mózgu. Neuropsychologia a koncepcja czynności T. Tomaszewskiego, w: M. Klimkowski, A. Herzyk (red.), *Neuropsychologia kliniczna. Wybrane zagadnienia* (s. 129–153). Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Mroziak B. (1973). Reedukacja mowy u chorego z głęboką afazją ruchową w okresie odległym od zachorowania (studium przypadku), w: M. Maruszewski (red.), *Rehabilitacja neurologiczna. Studia empiryczne. Zeszyty Naukowe Instytutu Psychologii UW*, 4, 26–50.
- Okuniewska H. (w druku). Age differences in the performance of the Polish version of Stroop interference test. *Polish Psychological Bulletin*.

- Osiejuk E. (1994). *Problematyka dyskursu w neuropsychologii poznawczej*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Wydziału Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego.
- Przesmycka-Kamińska J. (1980). *Zaburzenia porozumiewania się słownego z otoczeniem w afazji*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Przesmycka-Kamińska J. (1990). *Psychologia osobowa i środowiskowa*. Łódź: nakładem autorki.
- Tomaszewski T. (1963). *Wstęp do psychologii*. Warszawa: PWN.
- Tomaszewski T. (1966). Aktywność człowieka, w: M. Maruszewski, J. Reykowski, T. Tomaszewski. *Psychologia jako nauka o człowieku* (s. 197–252). Warszawa: PWN.
- Tomaszewski T. (1975). Podstawowe formy organizacji i regulacji zachowania, w: T. Tomaszewski (red.), *Psychologia* (s. 491–533). Warszawa: PWN.
- Tomaszewski T. (1976). *Recenzja pracy doktorskiej J. Przesmyckiej-Kamińskiej pt. „Funkcjonowanie afatyków w sytuacji porozumiewania się”*. Maszynopis niepublikowany. Warszawa: Instytut Psychologii UW.
- Ulatowska H.K., Sadowska M., Kądziaława D., Kordys J. (1992). Przetwarzanie tekstu w afazji (na przykładzie bajek Ezopa). *Poradnik Językowy*, 6, 432–446.
- Ulatowska H.K., Sadowska M., Kądziaława D., Kordys J. (1993). Selected aspects of narratives in Polish speaking aphasics as illustrated by Aesop's fables, w: H.H. Brownell, Y. Joannette (red.), *Narrative discourse in neurologically impaired and normal aging adults* (s. 171–190). San Diego, CA: Singular Publishing Group.
- Ulatowska H.K., Sadowska M., Kądziaława D., Kordys J., Rymarczyk K. (2000). Linguistic and cognitive aspects of proverb processing in aphasia. *Aphasiology*, 14 (3), 227–250.
- Ulatowska H.K., Sadowska M., Kądziaława D., Rymarczyk K. (2000). Przysłowia jako teksty. *Poradnik Językowy*, 7, 22–32.



CZĘŚĆ II

**Z ARCHIWUM PROFESORA
TADEUSZA TOMASZEWSKIEGO**

**NIEPUBLIKOWANE TEKSTY, SAM O SOBIE
I WSPOMNIENIE O NIM**



STRUKTURA ZACHOWANIA¹

TADEUSZ TOMASZEWSKI

Podstawową współczesną teorią zachowania jest teoria S–R (*Stimulus–Response*, inaczej *Bodziec–Reakcja* [przyp. tłum.]) – behawiorystyczny wariant teorii asocjacionistycznych. Teoria S–R uważana jest obecnie za teorię klasyczną ze wszystkimi mocnymi i słabymi stronami tego typu teorii.

Mocną stroną każdej teorii klasycznej jest posiadanie solidnej bazy faktów, na których jest zbudowana, jak też zdolność do wyjaśniania znacznej liczby faktów. Ale ta bezdyskusyjna przewaga jest ograniczona przez to, że większość wyjaśnianych faktów wywodzi się z tejże teorii. Jako płodna hipoteza robocza każda teoria klasyczna inspiruje badania, selekcjonuje problemy badawcze i określa kierunek interpretacji wyników badań. Prowadzi więc do rezultatów, które uprzednio zasugerowała, ograniczając u swoich zwolenników otwartość na kontrargumenty. W ten sposób uruchamia się mechanizm automatycznego samopotwierdzania, który w końcowym rozrachunku hamuje postęp nauki.

Wydaje się, że teoria S–R znajduje się obecnie w tej fazie „klasyczości”. Nic więc dziwnego, że coraz więcej słychać głosów krytycznych. Zarzutem, być może najpoważniejszym, jest bezpłodność praktyczna, ten sam zarzut, który przedstawiciele behawioryzmu kierowali pod adresem psychologii klasycznej, czyli introspekcyjnej. Nadeszła obecnie ich kolej na konfrontację z tym zarzutem. Zdziwiający jest fakt praktycznej jałowości licznych „teorii uczenia się” (*learning theories*) zupełnie nieprzydatnych np. dla nauczycieli w ich pracy w szkole. Sukces inspirowanego nimi nauczania programowanego nie zmienia zupełnie tego ogólnego obrazu.

Teoretycznych wątpliwości również nie brak. Można je podsumować w postaci tezy, że teorie S–R nie obejmują wszystkich znanych faktów, że pomijają fakty najważniejsze, a w wielu przypadkach pozostają w sprzeczności z konkretnym doświadczeniem, gdyż są zbyt abstrakcyjne.

Wątpliwości, które nigdy nie przestawały towarzyszyć tej teorii, zaczynają się obecnie pogłębiać i krystalizować w konkurencyjnej teorii poznawczej. O ile teoria S–R podkreśla deterministyczny charakter zachowania, to teoria poznaw-

¹ Referat wygłoszony na Uniwersytecie w Louvain w 1969 roku. Tłumaczyła z języka francuskiego i bibliografię opracowała Maria Materska (przyp. red.).

cza, nie kwestionując tej jego cechy, dostrzega równocześnie jego celowość. Człowiek niewątpliwie jest sterowany przez stymulację pochodzącą z zewnątrz, ale także zdolny jest do stawiania sobie zadań do wykonania.

Jeżeli teoria klasyczna wyraża się w formule

S-R

dla podkreślenia, że istotą zachowania jest reagowanie i powtarzanie tych reakcji, to teoria poznawcza wyraża się w formule

Z-C (*Zadanie-Cel*),

aby zaznaczyć, że istotą zachowania jest wykonywanie zadań. Wychodzi ono od zadania i zmierza do celu.

Ten typ teorii, zaproponowany po raz pierwszy przez psychologów ze Szkoły Würsburskiej, znalazł kontynuatorów w gestaltystach i rozwinięty został przez Kurta Lewina i Edwarda C. Tolmana oraz ich uczniów. Współcześnie znajduje on kontynuatorów, takich jak George Miller, Eugene Galanter i Karl Pribram (1960)², a w Belgii Joseph Nuttin. Przy odmiennych założeniach teoretycznych jest od pewnego czasu rozwijany przez psychologów radzieckich.

Nie wydaje się, aby sensoryczno-motoryczna teoria Bodziec-Reakcja i poznawcza teoria Zadanie-Cel wykluczały się. Wchodzi tu raczej w grę mechanizm, który każda z tych teorii rozpatruje tylko pod jednym kątem. Można jednak rozczepić ten złożony mechanizm i wyizolować mechanizmy częściowe, które się nań składają. Możemy to zrobić doświadczalnie za pomocą zadania konfliktowego lub zadania podwójnego.

Doświadczenia wykorzystujące zadania konfliktowe mają w psychologii długą tradycję wywodzącą się przypuszczalnie od Narcissa Acha. Radziecki psycholog Aleksandr R. Łuria odnowił tę tradycję w swoich badaniach nad funkcjami mózgu. Mariusz Maruszewski (1962, 1963), neuropsycholog z naszego Instytutu zajmujący się przede wszystkim następstwami lezji płatów czołowych mózgu, wykonał między innymi eksperyment, podczas którego dawał pacjentom z tego rodzaju lezjami instrukcję wprowadzającą sprzeczność między cechami bodźców a cechami reakcji. Zadanie osób badanych polegało na reagowaniu pojedynczym ruchem na podwójny sygnał i podwójnym ruchem na pojedynczy sygnał lub na reagowaniu ruchem wydłużonym na krótki sygnał i ruchem krótkim na sygnał wydłużony. Otóż okazało się, że pacjenci nie byli w stanie wykonać tego zadania więcej niż dwa lub trzy razy, po czym zaczęli reagować nie według zadania, lecz według zmysłowych cech bodźców. Sprzecznie z instrukcją odpowiadali krótkimi ruchami na krótkie sygnały i ruchami długimi na sygnały długie, a także ruchami podwójnymi na sygnały podwójne i ruchami pojedynczymi na sygnały

pojedyncze. Nie były to błędy pamięciowe, ponieważ przez cały czas byli oni w stanie powtórzyć poprawnie instrukcję mimo utraty zdolności jej wykonywania. Zachowali także pełną sprawność w wykonywaniu wymaganych ruchów podczas reagowania zgodnie ze zmysłowymi cechami stymulacji. Utracili natomiast umiejętność podporządkowania swego zachowania niezależnemu od zmysłowego charakteru bodźców znaczeniu sygnałów. W konsekwencji badani nie byli w stanie zachowywać się zgodnie z wymaganiami zadania, chociaż regulator sensomotoryczny, czyli mechanizm S–R ich zachowania, pozostał nienaruszony.

Inny eksperyment (Tomaszewski, Stadnicki, 1962) może zilustrować przypadek przeciwny, czyli nieefektywne funkcjonowanie mechanizmu S–R. Tym razem osoby badane, a byli to studenci psychologii, otrzymywały zadanie podwójne. Miały odpowiadać reakcją R1 na bodziec typu S1, a nie reagować na bodziec typu S2. Na przykład eksperymentator czytał głośno listę słów, która zawierała słowa dwu- i trzysylabowe. Na słowa dwusylabowe badani mieli reagować określonym ruchem, a nie reagować na słowa o trzech sylabach. Sygnały były podawane w długich seriach, w których przeplatały się nieregularnie obie subserie w taki sposób, że po pewnej subserii bodźców S1 (słowa dwusylabowe) następowała krótsza lub dłuższa subseria bodźców S2 (słowa o trzech sylabach).

Według teorii S–R takie zadanie jest bardzo proste i łatwe. W rzeczywistości jednak badani popełniali błędy, co dowodzi występowania pewnych komplikacji. Aby zrozumieć ich naturę, należy przeanalizować charakter błędów.

Błędy pojawiały się w dwóch sytuacjach: po pierwsze dawały się zauważyć zawsze w momentach zmiany. Jeżeli po subserii sygnałów S1 pojawiał się *po raz pierwszy* (przyp. tłum.) sygnał S2, badani popełniali błąd polegający na reagowaniu tak, jakby to był nadal sygnał S1 i vice versa. Po drugie, chociaż mniej często, błędy pojawiały się, kiedy subseria jednakowych bodźców się wydłużała. W tych sytuacjach zdarzało się, że badany nieoczekiwanie zmieniał reakcję, choć stymulacja pozostawała ta sama.

W tym przypadku obserwujemy zjawisko odwrotne niż w poprzednim badaniu. Podczas gdy wtedy dominował mechanizm sensoryczny, obecnie jest przeciwnie; cechy zmysłowe – nawet wzmacniane przez instrukcję – przegrywają. Instrukcja wymaga, żeby podmiot reagował na stymulację S1 ruchem R1, a zdarzało się, że reagował on ruchem R2 i vice versa. Badany pomijał więc, w momencie kiedy popełniał błąd, cechy zmysłowe bodźca i reagował według innej zasady. Nie jest trudno wyobrazić sobie tę zasadę. W treści instrukcji należy rozróżnić dwa elementy: po pierwsze informację o dwóch typach związków S–R i po drugie informację o strukturze serii, w której te dwa typy związków przeplatają się. Pod tym ostatnim względem instrukcja nie jest dokładna, ale pozwala przypuszczać, że subserie tych dwóch typów związków nie są ani zbyt długie, ani zbyt krótkie. To przypuszczenie jest podstawą *powstającego u badanego* (przyp. tłum.) oczekiwania. Podmiot popełnia błędy, kiedy subseria jednakowych bodźców nagle się kończy, gdyż oczekiwał, że będzie trwała dalej; myli się także, kiedy subseria się przedłuża, ponieważ oczekiwał, że powinna się już skończyć. Zatem to

nie charakter bodźców zmysłowych decyduje o reakcjach podmiotu, jak to przewiduje teoria S-R, ale wewnętrzny model struktury serii jako całości.

Możliwość odizolowania dwóch mechanizmów regulacyjnych zachowania dowodzi, że rzeczywiście są one dwa. Powstaje jednak następny problem, jakie są relacje między tymi dwoma mechanizmami w zachowaniu normalnym, kiedy nie są one sztucznie odseparowane.

Odpowiedź Tolmana na to pytanie jest być może najbardziej znana i rozpo-
wszechniona. Tolman (1932)³ zadał sobie trud przekształcenia klasycznej formu-
ły S-R wprowadzając inny (dodatkowy) mechanizm do środka mechanizmu sen-
somotorycznego. Jego formuła

S-O-R

wskazuje, że to, co człowiek robi, zależy nie tylko od cech stymulacji, ale także od samego człowieka. W ten sposób Tolman otwarcie odrzucił podstawową tezę wszelkiego asocjacionizmu, według której związek między bodźcami a reakcjami jest bezpośredni i stały. Uważa on, że obiektywnie ta sama sytuacja może wywoływać różne reakcje zależnie od stanu wewnętrznego podmiotu. Charakter tych czynników wewnętrznych nie jest dokładnie sprecyzowany. Jeżeli za istotne uznamy zadanie, możemy przyjąć, że to ono, wprowadzone między stymulację a reakcję, modyfikuje tę ostatnią w konkretnej sytuacji.

Formuła Tolmana stanowi bez wątpienia ważny krok w rozwoju teorii zachowania, ale, tak jak klasyczna teoria, nie wyjaśnia wystarczająco wszystkich znanych faktów. Pomija na przykład proces selekcji lub – jeśli wolicie termin bardziej współczesny – filtrowania stymulacji, czyli zjawiska znanego psychologom od dawna jako procesy uwagi, apercpcji i inne, od nowa dziś wzbudzające zainteresowanie. Wiemy ponadto, że stymulacja, która do nas dociera, jest nie tylko selekcionowana, ale przekształcana, interpretowana itp. Inaczej mówiąc, należy przerobić klasyczną formułę zbyt sztywną nie tylko od strony motorycznej, lecz także od strony sensorycznej. Tolman zajął się aspektem wykonawczym, trzeba uczynić to samo z aspektem bodźcowym, czyli wzbudzeniem. Nie wystarczy zatem wstawić podmiot do wnętrza klasycznej formuły, czyli między bodziec a reakcję, należy go wyciągnąć przed nawias, co daje nową transformację

O(S-R),

która znaczy, że człowiek określa nie tylko sposób, w jaki reaguje, ale także, na co reaguje. Dzięki temu człowiek, który aż dotąd był jedynie przedmiotem wpływów i miejscem, w którym zachodziły *określone* (przyp. tłum.) procesy, odzyskał rolę podmiotu swej własnej aktywności. Zaczął panować zarówno nad stymulacją, na którą reaguje, jak i nad swoimi własnymi reakcjami.

Jednakże ta formuła nie jest jeszcze dość jasna i dopuszcza różne interpretacje. Można ją rozumieć na przykład w duchu psychologii różnicowej. Jeżeli czynnik O oznacza osobowość z jej mniej lub bardziej stałymi cechami, tak jak rozumie je Louis L. Thurstone, to formuła ta nie dotyczy całej psychologii ogólnej, lecz psychologii różnic indywidualnych. Pokazuje ona, że w tej samej obiektywnie sytuacji dwie różne jednostki zachowują się różnie albo dlatego, że ich subiektywne obrazy tej sytuacji są różne, albo dlatego, że mimo iż sytuacja jest dla nich subiektywnie taka sama, to *przywykły* (przyp. tłum.) odmiennie na nią reagować.

I chociaż jest to jakiś krok naprzód w rozumieniu złożoności mechanizmów regulacyjnych zachowania, to formuła ta ciągle nie wyjaśnia wszystkiego. Nie wystarcza na przykład do wyjaśnienia wyników eksperymentów z zastosowaniem zadań podwójnych oraz dwóch typów błędów – takich, które moglibyśmy nazwać „konserwatywnymi”, kiedy badani reagowali tak, jakby przewidywali, że sytuacja na pewno się nie zmieni, i „progresywnymi”, kiedy badani reagowali tak, jakby spodziewali się *nieuchronnej* (przyp. tłum.) zmiany. W obu tych przypadkach reakcje podmiotu osiągały pewną niezależność od stymulacji. Bódcze wyznaczały tylko moment, w którym podmiot powinien reagować, ale treść jego reakcji – to, co podmiot robił – wyznaczona była przez całościową treść zadania.

Zadanie, jakie przedstawiono badanym w tym eksperymencie, zawierało coś więcej niż dwa typy związków: S1–R1 i S2–R2. Mowa była ponadto o organizacji aktywności podmiotu podczas całego eksperymentu, który obejmował długą serię związków S–R, złożonych z subserii S1–R1 i S2–R2 następujących po sobie w porządku, który jednak nie został określony. Jest oczywiste, że poszczególne związki S–R funkcjonowały jedynie w ramach wyznaczonych przez tę szerszą organizację. Podmiot konfrontowany był z alternatywą: R1 lub R2, ale jego wybór między tymi dwiema możliwościami zależał nie tylko od aktualnego bodźca, ale także od modelu całościowej struktury zadania i orientacji w aktualnej sytuacji.

Warto przytoczyć jeszcze jeden eksperyment dotyczący wpływu tego rodzaju całościowego, wewnętrznego modelu zadania na to, co badany robi w danym momencie. Rajmund Kowalczyk (1960) zbadał następstwa zmian wprowadzonych w strukturze czynności utrwalonej w wyniku ćwiczenia i przekształconej w nawyk. Osoby badane były aktywnymi zawodowo tokarzami. Wytwarzali oni określony detal, co wymagało wykonania serii operacji częściowych. Instrukcja technologiczna wyznaczała te operacje i w normalnych warunkach tokarze się jej trzymali. Ale zadanie można było także wykonać inaczej. A mianowicie – wprowadzić do obowiązującej serii operacji pewne zmiany bez uszczerbku dla końcowego wyniku. Na przykład opuścić lub dorzucić jedną operację, zmienić w pewnym zakresie ich porządek, podzielić niektóre operacje na dwa odrębne fragmenty lub połączyć dwie dotąd oddzielne operacje. Rajmund Kowalczyk wypróbował wszystkie te możliwości zmian, obserwując ich konsekwencje i mierząc czas.

Generalny rezultat jego badań był taki, że zmiany wprowadzane w określonych punktach normalnego ciągu operacji mają nie tylko konsekwencje lokalne, ale wpływają również na strukturę zadania jako całości. Autor proponował tokarzom mię-

dzy innymi wprowadzenie operacji dodatkowej. Według asocjacionistycznej teorii S-R można było przewidywać wydłużenie globalnego czasu wykonania na zasadzie dodawania. W rzeczywistości Kowalczyk stwierdził, że operacje cząstkowe także zmieniły swą charakterystykę czasową – operacje poprzedzające uległy przyspieszeniu, operacje następujące po elemencie dodanym uległy opóźnieniu. W innej grupie tokarzy, której zaproponowano opuszczenie jednej operacji, dało się zaobserwować zjawisko odwrotne: czas operacji poprzedzających lukę wydłużył się, podczas gdy czas operacji następujących po niej uległ skróceniu.

Rezultat ten można łatwo wyjaśnić, jeśli przyjmie się, że robotnik nie wykonuje serii operacji niezależnych jedna od drugiej, lecz określone zadanie, dzięki któremu powstaje wewnętrzny model systemu operacji wzajemnie uwarunkowanych, np. wykonanie operacji poprzedzającej jest niezbędne, aby następująca po niej była możliwa. Instrukcja, która wymaga wprowadzenia do tego systemu nowej operacji, nie dorzuca po prostu nowego ogniwa S-R, ale rekonstruuje cały system proponując nowy model działania. Poszczególne operacje zaczynają funkcjonować w ramach rozszerzonego systemu zdefiniowanego przez *wzbogaconą* (przyp. tłum.) treść zadania.

Wracając do naszej formuły, możemy zatem powiedzieć, że czynnik subiektywny modyfikujący funkcjonowanie związków S-R, który należy wyciągnąć przed nawias, stanowi zadanie. Nasza formuła powinna zatem przyjąć formę:

$$Z(S-R),$$

aby zaznaczyć, że to właśnie zadania selekcionują i przekształcają stymulację, według której działamy i która decyduje o charakterze naszych reakcji.

Ale to jeszcze nie wszystko. Należy rozróżnić dwa typy zadań: takie, których bezpośrednim przedmiotem jest działanie do wykonania, i takie, których przedmiotem jest stan rzeczy do osiągnięcia, czyli cel. Zadania pierwszego typu charakterystyczne są dla sytuacji laboratoryjnych, gdzie instrukcja wymaga, aby podmiot reagował w określony sposób, wykonując pewne działania dla nich samych, działania, których konsekwencje nie mają znaczenia: np. zdjęć palec z klucza lub nacisnąć kluczyk. Położenie klucza nie ma żadnego znaczenia, zatem to, czego dotyczy zadanie, jest tylko *izolowanym* (przyp. tłum.) ruchem podmiotu.

Formuła Z(S-R) nieźle opisuje tego typu zadania. Pojawiają się one dość często w badaniach laboratoryjnych, ale stosunkowo rzadko w życiu praktycznym. W tym ostatnim oczekuje się od człowieka, że będzie osiągał pewne stany rzeczy, które można nazwać celami, a nie wykonywał gesty bez poważniejszych konsekwencji. Chodzi zatem bardziej o rezultaty działania niż o samo działanie. Czynności w tym kontekście są jedynie sposobami osiągnięcia czegoś. Zachowanie kierowane i organizowane przez ten drugi typ zadań może być przedstawione za pomocą formuły bardziej rozwiniętej:

która znaczy, że istota ludzkiego zachowania polega nie tylko na tym, żeby działać, ale żeby coś osiągnąć lub coś stworzyć.

Różnice funkcjonalne między tymi dwoma typami zadań wymagają pogłębionej analizy z powodu ich znaczenia nie tylko dla teorii, ale także dla praktyki. Są to te same różnice, które istnieją między większością zadań wykonywanych w celach eksperymentalnych i zadań wykonywanych w życiu codziennym, między zadaniami, które uczniowie otrzymują w szkole, i tymi, które będą wykonywać po opuszczeniu jej murów; między zadaniami zlecanymi w autorytarnym systemie organizacyjnym, opartym na mechanicznej dyscyplinie wymagającej ich wykonywania bez zastanawiania się nad tym, do czego służą, a takimi, które są charakterystyczne dla systemu świadomej kooperacji podejmowanej w celu zrealizowania wspólnego celu itp.

Badania nad tym problemem zostały zapoczątkowane w naszym Instytucie. Maria Materska⁴ dawała dwóm grupom osób badanych zadanie opisujące albo cel, jaki należało osiągnąć, albo czynności, które należało wykonać. Osobami badanymi byli studenci psychologii, którzy mieli zdiagnozować nerwicę lękową. W instrukcji dla pierwszej grupy (*Z[S-R]C* – przyp. tłum.) akcent położony był przede wszystkim na schorzenie, które należało zdiagnozować; podawano klasyfikację nerwic i opisywano w szczegółach cechy cierpiących na nie pacjentów. W części dotyczącej metody postępowania instrukcja ograniczała się do podania niewielkiej liczby najbardziej potrzebnych danych. W instrukcji dla drugiej grupy (*Z[S-R]* – przyp. tłum.) proporcje były odwrotne: instrukcja objaśniała szczegółowo metodę postępowania, czyli procedurę diagnostyczną, ograniczała się natomiast do minimum informacji o schorzeniu, które należało rozpoznać. Po takim przygotowaniu badani otrzymywali kwestionariusz, za pomocą którego mieli postawić diagnozę⁵.

Jeden z rezultatów tego badania był taki, że studenci, którzy otrzymali instrukcję *Z(S-R)*, gdzie zawarty był rozbudowany opis metody postępowania, zadawali pytania według formalnej, *a dokładniej przestrzennej* (przyp. tłum.), struktury kwestionariusza, nie zmieniali porządku pytań i nie omijali żadnego tematu. Zadawali pytania *w porządku czytania* (przyp. tłum.): od lewej do prawej *i z góry na dół* (przyp. tłum.). Osoby z grupy *Z(S-R)C*, którą szczegółowo zapoznawano z celem, kierowały się bardziej sensem pytań. Selekcjonowały je pomijając te, które wydawały im się bezużyteczne, oraz swobodnie traktowały ich porządek. Osoby działające według instrukcji *Z(S-R)* okazały się bardziej sztywne i sformalizowane w swoim postępowaniu niż osoby działające według instrukcji *Z(S-R)C*, przejawiające większą plastyczność działania.

⁴ Praca ta została opublikowana w 1972 roku – por. Bibliografia (przyp. red.).

⁵ Kwestionariusz zawierał pytania ustrukturalizowanego wywiadu uporządkowane w trzech kolumnach odpowiednio do poziomu ogólności. Kolumna pierwsza od lewej strony wprowadzała dziewięć tematów, których kolejność była niespecyficzna dla diagnozowanego przypadku. Umiejętne posługiwanie się arkuszem gwarantowało uzyskanie w ramach ograniczonej puli pytań kompletu danych na temat objawów występujących u pacjenta. Jego odpowiedzi wypisane na kartkach badany otrzymywał od eksperymentatora (przyp. tłum.).

Nie ma dość czasu, aby wejść w szczegóły tego badania, które będzie kontynuowane. Chciałbym tylko zwrócić waszą uwagę na fakt, że zaproponowana tu formuła daje odpowiedzi na pytania postawione wyżej: jakie są relacje między dwoma mechanizmami, które kierują zachowaniem człowieka, czyli mechanizmem sensomotorycznym S–R (Bodziec–Reakcja), i mechanizmem poznawczym Z–C (Zadanie–Cel). Odpowiedź jest prosta: mechanizm sensomotoryczny jest w normalnym zachowaniu człowieka podporządkowany mechanizmowi poznawczemu ukierunkowanemu na cel do osiągnięcia – pierwszy funkcjonuje w ramach drugiego.

Ale co dokładnie znaczy to nieco metaforyczne wyrażenie? W pierwszym rzędzie należy zauważyć, że związki sensomotoryczne charakterystyczne dla zadania Z(S–R) są zastępowane w strukturze Z(S–R)C przez związki semantyczne. Podmiot reaguje nie według zmysłowych cech bodźców, lecz według ich znaczenia, nie reaguje zatem na stymulację w sensie fizjologicznym, lecz na sygnały lub na znaki – to cel do osiągnięcia jest źródłem znaczeń.

Problem znaków i znaczenia wywołuje ostatnio coraz większe zainteresowanie. Ale nas interesuje tu przede wszystkim znaczenie funkcjonalne, dzięki któremu rozumiemy stosunki między przedmiotem lub zjawiskiem a celem. Relacja „cel–środek”, podkreślana przez gestaltystów, a po nich przez Tolmana, jest być może najważniejsza, ale nie jedyna, pod warunkiem, że pojęcie „środek” nie jest rozumiane zbyt szeroko. Relacje takie, jak „cel–warunek”, „cel–przeszkoda”, „cel–realizator” są z pewnością relacjami nie mniej ważnymi.

Tak więc, kiedy mówimy, że sensomotoryczne związki S–R funkcjonują w ramach zadań, to mamy na myśli tym samym, że realizując zadanie człowiek działa nie według cech zmysłowych przedmiotów i zdarzeń, lecz według ich znaczenia, a więc według ich relacji funkcjonalnych. Zadanie odgrywa w stosunku do związków S–R rolę porównywalną do roli klucza muzycznego w stosunku do nut. Jeżeli klucz przed nutą się zmienia, muzyk zmienia swoje zachowanie wobec nut, których cechy zmysłowe pozostają niezmienione. W naszej formule zadanie wskazuje podmiotowi te relacje przedmiotu lub zdarzenia oznaczonego symbolem S, które są w danym momencie istotne i które należy uwzględnić, żeby realizować cel.

Dobrze znane zjawisko „fiksacji funkcjonalnej” dowodzi, że znaczenie funkcjonalne może stać się stałą cechą przedmiotu. Takie stałe znaczenie mają np. narzędzia. Fiksuje się ono przez określone ich użytkowanie w pewnej społeczności, ale może też być zafiksowane przez doświadczenie indywidualne podmiotu i mieć wartość tylko dla niego.

Fundamentalna różnica między izolowanymi mechanizmami typu S–R i tymi samymi mechanizmami podporządkowanymi zadaniu ma istotne konsekwencje dla psychologicznej struktury świata, na który podmiot reaguje, i struktury psychologicznej zachowania, za pomocą którego reaguje.

Według tradycyjnej teorii sensomotorycznej świat, w jakim żyjemy, można zdefiniować wskazując jego cechy fizyczne, dzięki którym może on być źródłem stymulacji. Fizjolog Iwan P. Pawłow zauważył, że chodzi tu raczej o relację mię-

dzy cechami fizycznymi zdarzenia i cechami fizjologicznymi organizmu. Pawłow rozróżniał na przykład siłę fizyczną stymulacji i siłę fizjologiczną, która jest stosunkiem między intensywnością stymulacji fizycznej a wrażliwością układu nerwowego. Według teorii poznawczej mówiąc o człowieku, trzeba dodać jeszcze znaczenie przedmiotów i zdarzeń, będące wynikiem obiektywnie istniejących relacji między rzeczami a wrażliwością umysłową podmiotu, który jest mniej lub bardziej zdolny do uświadomienia sobie tych relacji. Pracownik naszego Instytutu profesor Janusz Reykowski, który interesuje się psychologią emocji, definiuje w podobny sposób takie pojęcie, jak stres. Stres to według niego stosunek między obiektywnymi cechami zdarzeń a osobistą tolerancją jednostki (Reykowski, 1966).

Z tego, co zostało tu powiedziane, możemy wyprowadzić wnioski dotyczące pojęcia zadania, które nas szczególnie interesuje. Punktem wyjścia zachowania jest „sytuacja psychologiczna” porównywalna z tym, co Kurt Lewin nazywał polem psychologicznym, to znaczy relacja między obiektywnymi cechami świata, w którym człowiek żyje, jego otoczeniem a samym człowiekiem. Jeśli mówimy np. o sytuacji trudnej, rozumiemy przez to stosunek między obiektywnymi cechami otoczenia a siłą fizyczną, emocjonalną czy intelektualną jednostki. Sytuacja, która ze względu na swe obiektywne cechy jest trudna dla jednej jednostki, nie jest trudna dla innej. To dlatego w wysokim stopniu zgadzamy się z tezą Josepha Nuttina, że problem „Ja-Świat” ma kluczowe znaczenie dla całej psychologii. Chciałbym z całą siłą podkreślić, że w psychologii jako nauce trzeba rozróżnić osobę poddawaną badaniu i badającego ją psychologa. Jeżeli osoba badana może tkwić w relacji całkowicie osobistej „Ja-Świat”, nie znając niczego poza psychologicznymi, subiektywnymi skutkami swoich stosunków z otaczającym ją światem, to psycholog, który chce rozumieć osobę badaną, musi brać pod uwagę obiektywne cechy świata, niezależne od badanego podmiotu, wchodzącego z nim w określone relacje.

Po dokonaniu tego rozróżnienia można się całkowicie zgodzić z tymi, którzy uważają relację „Człowiek-Świat” za fundamentalną. Stosunki człowieka ze światem są źródłem naszych potrzeb, przez które rozumiemy nasze stany emocjonalne, oraz naszych zadań, przez które rozumiemy pewne treści umysłowe inicjujące działania zorientowane na stany końcowe nazywane celami. Każdy stan końcowy jest także „sytuacją psychologiczną”, to znaczy relacją między człowiekiem takim, jaki jest, i światem takim, jaki jest, ale tym razem relacja ta jest po prostu rezultatem czynności własnej człowieka, czyli przekształcenia sytuacji-zadania w sytuację końcową, mówiąc inaczej – w sytuację-cel.

Możemy więc przekształcić jeszcze raz naszą formułę, opisującą zachowanie ludzkie, nadając jej formę bardziej rozwiniętą:

$$S/Cz_z(S-R)S/Cz_c$$

dla podkreślenia, że normalna aktywność człowieka (Cz_z) ma swe źródła w jego sytuacji (S) i że prowadzi do innej sytuacji, która jest transformacją tej pierwszej

(S/Cz_c). Ta rozwinięta formuła osadza ludzkie działania w realnym świecie. Nie pozwala nam ona zadowolić się teorią „redukcji napięć”, którą proponuje psychoanaliza. Teoria „redukcji napięć” zamyka człowieka w jego wewnętrznym świecie. Zaczyna on działać, kiedy napięcie wewnętrzne pojawia się, i przechodzi w stan spoczynku w miarę, jak napięcie wewnętrzne słabnie. W naszej formule chcieliśmy pokazać człowieka w permanentnym kontakcie z obiektywnym światem, w którym żyje, czyli obiektywnie istniejące sytuacje i realne stosunki człowieka z jego środowiskiem pobudzające go do działania. Jego aktywność jest niczym innym, jak procesem przekształcania sytuacji początkowej, procesem, który zmienia kierunek w miarę, jak się ona przekształca.

Bibliografia

- Kowalczyk R. (1960). *Badania nad strukturą czynności produkcyjnych*. Niepublikowana praca doktorska. Warszawa: Uniwersytet Warszawski.
- Maruszewski M. (1962). Mechanizmy czołowe i ich znaczenie dla zachowania się w świetle badań klinicznych i eksperymentalnych. *Przegląd Psychologiczny*, 5, 109–148.
- Maruszewski M. (1963). O niektórych zaburzeniach najprostszych form zachowania się dowolnego przy ogniskowych uszkodzeniach mózgu. *Studia Psychologiczne*, IV, 5–54.
- Materska M. (1972). *Treść przygotowania teoretycznego a struktura czynności praktycznych*. Wrocław: Ossolineum.
- Miller G.A., Galanter E., Pribram K.H. (1960/1980). *Plany i struktura zachowania* (tłum. A. Grzybowska, A. Szewczyk). Warszawa: PWN.
- Reykowski J. (1966). *Funkcjonowanie osobowości w warunkach stresu psychologicznego*. Warszawa: PWN.
- Tolman E.C. (1932/1995). *Zachowanie celowe u zwierząt i ludzi* (tłum. J. Radzicki). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Tomaszewski T., Stadnicki R. (1962). Błędy przy seryjnej realizacji dwóch różnych instrukcji. *Studia Psychologiczne*, IV, 55–74.

DYSONANS POZNAWCZY I PSYCHOLOGICZNA ZASADA SPRZECZNOŚCI, CZYLI O PIERWSZEŃSTWIE W NAUCE¹

TADEUSZ TOMASZEWSKI

Na przełomie lat 50. i 60. duże zainteresowanie wśród polskich psychologów i socjologów wzbudziła teoria dysonansu poznawczego Leona Festingera (1957). Jej podstawą było stwierdzenie, że jeśli w doświadczeniu wewnętrznym człowieka (*experience*) pojawią się elementy poznawcze treściowo między sobą niezgodne, wzajemnie się wykluczające lub prowadzące do takich wniosków, wtedy budzą one poczucie przykrości, dyskomfortu i tendencje do ich usunięcia.

Autor podjął obszerne badania eksperymentalne nad procesami usuwania tego wewnętrznego dyskomfortu. Badania te obudziły duży ruch naukowy w postaci wielu naśladowców, kontynuatorów, ale i polemistów. W Polsce poświęcił im obszerną monografię profesor Andrzej Malewski (1964). Potem zainteresowanie to osłabło, ale ostatnio powróciła do tej sprawy profesor Teresa Rzepa (1997), która w ramach swoich badań nad historią polskiej psychologii przypomniła, że 20 lat wcześniej przed Leonem Festingerem, w latach 30., polski psycholog Władysław Witwicki interesował się tym zjawiskiem, ale pod inną nazwą – psychologicznej zasady sprzeczności. Zauważył on mianowicie (por. Witwicki, 1939), że człowiekowi przytomnemu trudno jest przeżywać dwa sądy sprzeczne, a gdy ich istnienie zauważy, niepokoi się, czuje, że jest w jakimś błędzie. Podobieństwo jest w tym wypadku tak wyraźne, że powstaje problem pierwszeństwa. Profesor Teresa Rzepa nie przyznaje jednak pierwszeństwa polskiemu psychologowi (mimo wcześniejszej o prawie 20 lat jego publikacji) ze względu na różnice w podejściu obu autorów do tego zjawiska. Festingera interesuje występowanie negatywnej reakcji na niezgodność poznawczą i zachowanie się ludzi wobec niej, a w szczególności – próby jej usunięcia. Natomiast Witwicki interesował się pewnymi specyficznymi przypadkami braku takiej negatywnej reakcji i starał się je zrozumieć. Są to przypadki niezgodności między wiarą religijną a wiedzą naukową. Jako zdecydowany ateista, zajmował w tej sprawie pozycję nie tyle obiektywnego badacza, co zaangażowanego bojownika o przywrócenie w takiej sytuacji poczucia niezgodności.

¹ Tekst ten został zarejestrowany przez Profesora Tadeusza Tomaszewskiego na dyktafonie w 1999 roku i spisany do druku przez Zofię Ratajczak. Bibliografię opracowała Ida Kurcz (przyp. red.).

Do dyskusji włączył się profesor Andrzej Grzegorzczak (1999), który w konkluzji swego artykułu przyznaje rację profesor Teresie Rzepie, ale równocześnie zwraca uwagę na złożoność problemu pierwszeństwa odkrycia naukowego. Chciałbym włączyć się do tej dyskusji, korzystając z przypadku Festinger–Witwicki jako przykładu modelowego.

Trzeba zacząć od rozróżnienia prymatu w sensie formalnym, kalendarzowym, rozstrzygalnym na zasadzie daty publikacji, od prymatu w sensie merytorycznym, polegającym na podleganiu wpływom treściowym, na inspiracji naukowej. Złożoność pytania o pierwszeństwo merytoryczne polega na tym, że pytanie to można zadawać pod różnymi względami i na różnym poziomie ogólności i odpowiednio do tego odpowiedzi mogą być różne.

Po pierwsze więc, można pytać, kto pierwszy lub kto wcześniej odkrył dane zjawisko, ujawnił jego istnienie. Po drugie – kto uczynił je przedmiotem zainteresowania określonej nauki, w naszym przypadku psychologii. Po trzecie – kto pierwszy lub kto wcześniej zwrócił uwagę na określony aspekt danego zjawiska i postawił w odniesieniu do niego określone pytanie lub system pytań. I wreszcie po czwarte – kto pierwszy lub kto wcześniej sformułował określone odpowiedzi na postawione pytania, zważywszy, że na to samo pytanie odpowiedzi mogą być różne.

Jeśli idzie o odkrycie niezgodności poznawczej, jak i każdej innej niezgodności psychologicznej, to trudno jest w tej dziedzinie przyznać pierwszeństwo komukolwiek, ponieważ zjawisko to jest powszechnie znane, stanowi ważny składnik przednaukowej psychologii potocznej. Ma ono swoje liczne odpowiedniki w mowie i frazeologii potocznej. Każdy, kto posługuje się językiem polskim, rozumie dobrze takie pojęcia, jak dysonans, rozdźwięk, sprzeczność, bezsens, zaskoczenie, rozczarowanie, lub takie powiedzenia, jak coś to nie tak, to niesłychane, to nie mieści się w głowie, to nie ma sensu, czy spopularyzowane wyrażenia literackie takie, jak „osiołkowi w żłobie dano”, „między młotem a kowadłem”, „między Scyllą a Charybdą”, „nie ma złej drogi do swej niebogi”, „droga przez mękę”, „chciałabym i boję się” itp. Te rozmaite słowa i wyrażenia są dobrze znane, stanowią wiedzę banalną i rację miała profesor Maria Ossowska, która we wczesnych dyskusjach nad dysonansem poznawczym mawiała, że zwracanie na nie uwagi nie jest odkryciem, lecz przewyciężaniem dotychczasowej ignorancji.

Profesor Andrzej Grzegorzczak w swej najnowszej książce² uważa jednak, że banałów nie należy lekceważyć, ponieważ jest to wiedza społecznie zdobyta, nie-raz o szczególnej wadze, tyle że nieuporządkowana. Jednym z istotnych zadań filozofii jest właśnie porządkowanie banałów. Myślę, że dotyczy to także nauk empirycznych, w tym również psychologii. Idąc więc za tą wskazówką możemy wyróżnić nie tylko niezgodności poznawcze, lecz również inne. Dają się one ująć w cztery główne kategorie:

² Profesor Tomaszewski prawdopodobnie ma na myśli książkę profesora Andrzeja Grzegorzczaka pt. *Życie jako wyzwanie. Wprowadzenie w filozofię racjonalistyczną* (1995) (przyp. red.).

1. **Dysonanse** – a więc rozbieżności w doznawaniu sensorycznym, zmysłowym, w pierwszym rzędzie słuchowym (stąd nazwa dla całej grupy), ale również wzrokowym, zwłaszcza w zakresie barw (kontrasty), i smakowym oraz w doznawaniu emocjonalnym, różnicującym się na przyjemność i przykrość, a także napięcie, niepokój i spokój.
2. **Sprzeczności** – rozbieżności w informacjach dotyczących tego samego stanu rzeczy, jego istnienia, jego cech czy szczególnych przejawiania się.
3. **Bezsensy** – czyli rozbieżności w rozumieniu, wynikające z rozbieżności między elementami jakiejś uporządkowanej całości a tą całością, i w związku z tym utrata przez dany element swojego dotychczasowego znaczenia.
4. **Konflikty** – czyli rozbieżności w emocjonalnym odnoszeniu się do danego stanu rzeczy: przyjaznym i wrogim, odczuwanie swojskości i obcości; jak również rozbieżności w intencji wobec niego: akceptującej i odrzucającej.

Te cztery kategorie niezgodności nie są wobec siebie rozłączne, nie wykluczają się wzajemnie. Mogą w odniesieniu do tego samego przedmiotu lub stanu rzeczy występować jednocześnie, a nawet wzajemnie się warunkować.

Pojawia się więc drugie z naszych pytań dotyczących pierwszeństwa naukowego, a mianowicie, kto pierwszy wprowadził te poszczególne kategorie do psychologii i komu każda z nich zawdzięcza swoją kolejność w tym zakresie. Formułując odpowiedź na to pytanie, można zauważyć, że konkretna treść ogólnej problematyki niezgodności psychologicznych jest uwarunkowana historycznie. Osobista pomysłowość autorów w tym zakresie funkcjonuje w kontekście ogólniejszych prądów umysłowych ich czasów. Problematyka psychologiczna, w tym problematyka niezgodności psychologicznych, wyrosła w kontekście trzech nurtów myślenia naukowego, wzajemnie się przeplatających: z nurtu nauk filozoficznych, zwłaszcza logiki i teorii poznania, nurtu nauk przyrodniczo-medycznych i z nurtu nauk społeczno-kulturowych.

W nurcie filozoficznym problematyka dysonansu w sensie dosłownym, czyli sensorycznym, pojawiła się w drugiej połowie XIX wieku, kiedy psychologia wyodrębniła się jako nauka empiryczna z filozoficznej teorii poznania, zdominowanej w tym czasie przez filozoficzną koncepcję paralelizmu psychofizycznego. Na wzór fizyki, poszukującej elementarnych składników materii, psychologowie zajęli się poszukiwaniem elementarnych zjawisk świadomości na podstawie ich modalności, czyli sposobów, w jakich są one odczuwane. Takimi zjawiskami elementarnymi, nie dającymi się sprowadzić do innych, są przede wszystkim wrażenia zmysłowe, które stały się przez dłuższy czas głównym przedmiotem zainteresowania psychologów.

W tym kontekście zwrócono również uwagę na znany z codziennego doświadczenia fakt, że równoczesne odczuwanie niektórych wrażeń jest przykre. Tak jest z wrażeniami słuchowymi, wzrokowymi, smakowymi. Wiadomo, że współbrzmienie niektórych dźwięków odbieramy jako dysonans, że niektóre barwy „kłóćą się” ze sobą, wiadomo też o „łyżce dziegiu w beczce miodu”. Niemiecki psycholog Carl Stumpf w swojej książce o psychologii muzyki (*Ton-*

psychologie, 1883–1890) zajmował się przede wszystkim konsonansami, jednakże poświęcił też dość dużo uwagi dysonansowi dźwięków. Chociaż pierwszeństwo podjęcia problemu psychologicznej niezgodności należy niewątpliwie przypisać psychologom, to muzyczny termin „dysonans” przyjęli się jako określenie innych jej przejawów.

Na przełomie XIX i XX wieku zaczęto interesować się coraz bardziej treścią świadomości. Austriacki filozof Franz Brentano zwrócił uwagę na to, że zjawiska świadomości mają nie tylko swoją modalność, to znaczy sposób doznawania ich przez podmiot, ale także swój charakter intencjonalny, to znaczy odnoszą się do czegoś, czyli mają swój przedmiot; przy czym stosunek ten jest dwójaki: poznawczy, potwierdzający istnienie czegoś (lub zaprzeczający temu), i uczuciowy – pozytywny lub negatywny, akceptujący lub odrzucający. Jego uczeń Kazimierz Twardowski przeniósł ten sposób myślenia do psychologii polskiej, a jego z kolei uczeń Władysław Witwicki w latach 30. podjął problem zgodności lub niezgodności tych postaw między sobą. Najpierw wysunął problem psychologicznej zasady sprzeczności pytając, czy jest to możliwe, aby człowiek potwierdzał prawdziwość dwóch sądów, zdając sobie sprawę, że są one między sobą sprzeczne. Twierdził, że jest to możliwe, ale przykre. Jeśli więc chodzi o to, kto pierwszy w psychologii stwierdził, że ludzie w zasadzie mogą uznawać dwa sądy sprzeczne, ale jest im przykro, gdy to sobie uświadomią – pierwszeństwo należy się Witwickiemu. Witwicki jednak nie zajął się bliżej tym zjawiskiem, natomiast Leon Festinger – tak.

Pod tym względem on jest pierwszy, mimo że rozwinął swoją działalność 20 lat później. Witwicki natomiast zajął się bliżej przypadkami odbiegającymi od normy, polegającymi na tym, że ludzi nie razi uznawanie przez nich dwóch sprzecznych poglądów, nawet gdy to sobie uświadamiają. Przykładem klasycznym, mającym długą historię, sięgającą czasów oświecenia, a nawet średniowiecza, jest teoria dwóch prawd Averroesa, żywo w czasach Witwickiego dyskutowana. Ale Witwicki był pierwszy, który postawił ją jako psycholog, podjął na ten temat badania empiryczne, opublikowane w książce *Wiara ludzi oświeconych* (1939) i pragnął to zjawisko wyjaśnić teoretycznie, opierając się na rozróżnieniu Kazimierza Twardowskiego sądów rzeczywiście uznawanych oraz supozycji, czyli sądów jedynie pomyślanych, bez ustosunkowywania się do ich prawdziwości. W tym zakresie Witwicki był niewątpliwie pierwszy, a może i jedyny w swych próbach zoperacjonalizowania badawczego.

Bibliografia

- Festinger L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Grzegorczyk A. (1995). *Życie jako wyzwanie. Wprowadzenie w filozofię racjonalistyczną*. Warszawa: Instytut Filozofii i Socjologii PAN.
- Grzegorczyk A. (1999). Dysonans poznawczy. Jak o nim mówić i kto jest jego odkrywcą? *Przegląd Filozoficzny. Nowa Seria*. VIII, nr 3(31), 153–165.

- Malewski A. (1964). *O zastosowaniach teorii zachowania*. Warszawa: PWN.
- Rzepa T. (1997). Dlaczego Władysław Witwicki nie odkrył zjawiska dysonansu poznawczego? *Przegląd Filozoficzny. Nowa Seria*. VI, nr 1(21), 79–93.
- Stumpf C. (1883–1890). *Tonpsychologie*, t. 1–2. Leipzig: Hirzel.
- Witwicki W. (1939). *Wiara ludzi oświeconych*. (wyd. 2., 1959). Warszawa: PWN.

JESTEM O SIEDEM LAT MŁODSZY OD POLSKIEJ PSYCHOLOGII

Wywiad z Profesorem Tadeuszem Tomaszewskim

przeprowadzony przez przedstawicieli Redakcji czasopisma *Edukacja*

– Stefana Kwiatkowskiego i Mirosława Szymańskiego¹

M.S. Bardzo dziękujemy, że Pan Profesor zgodził się udzielić wywiadu dla naszego czasopisma. Chcieliśmy na wstępie poprosić Pana Profesora o to, aby zechciał Pan opowiedzieć Czytelnikom o początkach drogi naukowej, swojej drodze do nauki, o okresie lwowskim, który na pewno ma Pan żywo w pamięci.

T.T. Zacznę od czasów szkolnych. Wtedy miałem ambicje literackie. Moim kolegą, z którym siedziałem w jednej ławce, był późniejszy znany psycholog – Andrzej Lewicki. Naszym nauczycielem biologii był profesor Mieczysław Kreutz. Kiedy poszliśmy na uniwersytet, zapisaliśmy się na polonistykę do profesora Juliusza Kleinera i jednocześnie na germanistykę. Na drugim roku trzeba było wybrać drugi przedmiot, gdyż studia głównie przygotowywały nauczycieli, a nauczyciel nie mógł być ograniczony do jednego przedmiotu. Wybraliśmy więc psychologię, idąc do naszego byłego nauczyciela, profesora Kreutza, który w tym czasie kierował Zakładem Psychologii.

To było mniej więcej trzydzieści lat od powstania polskiej psychologii, która rozwija się od 1903 roku, to jest od utworzenia tego kierunku przez profesora Kazimierza Twardowskiego na Uniwersytecie Lwowskim. Można powiedzieć, że jestem o siedem lat młodszy od polskiej psychologii. Psychologia była wtedy częścią nauk filozoficznych. Studiowaliśmy więc filozofię, ale egzamin końcowy był już z psychologii. Dostaliśmy tytuł magistra nauk filozoficznych. Także doktorat był z filozofii. Dopiero po wojnie psychologia się usamodzielniała jako dyscyplina naukowa.

M.S. Czy dzisiaj jako profesor psychologii mógłby Pan Profesor scharakteryzować psychologię przedwojenną?

T.T. Wtedy uczyliśmy się głównie filozofii, a ponieważ jeszcze studiowaliśmy polonistykę, to uczyliśmy się językoznawstwa, gramatyki, historii literatury itd. Ponadto uczęszczaliśmy częściej na seminaria filozoficzne niż na psychologiczne. Chodziliśmy do Twardowskiego oraz na seminaria Ingardena. Roman In-

¹ Wywiad ten ukazał się w 1996 roku w numerze 1(53) czasopisma *Edukacja – Studia – Badania – Innowacja* wydawanego przez Instytut Badań Edukacyjnych. Dziękujemy Redakcji za wyrażenie zgody na przedruk (przyp. red.).

garden był wówczas prywatnym docentem. Wtedy docentura nie wiązała się z posadą. Był to tytuł i aby go nie stracić, należało uzyskać pozwolenie wykładania, gdyż po trzech latach niewypełniania tego obowiązku tytuł się traciło. Ingarden wówczas był nauczycielem szkoły średniej z tytułem docenta filozofii i pozwoleniem wykładania na uniwersytecie. Stał się sławnym fenomenologiem.

Takie były więc nasze studia psychologiczne. Chodziliśmy na wykłady i na posiedzenia Towarzystwa Filozoficznego. Zostaliśmy asystentami już na drugim roku, a potem stałem się etatowym asystentem w Zakładzie Psychologii u profesora Kreutza. Miał on wtedy w zakładzie dwa etaty.

M.S. Czy Lwów jako środowisko akademickie był miejscem ciekawym?

T.T. Lwów był miejscem bardzo ciekawym. Uniwersytet stał się ośrodkiem ogólnego zainteresowania. Na przyklad na posiedzenia Towarzystwa Filozoficznego przychodzili literaci, poeci, krytycy literaccy, adwokaci, prawnicy. Dyskutowali pod kierunkiem profesora Twardowskiego ogólne zagadnienia filozoficzne. Seminaria już były bardzo specjalistyczne. Czytało się teksty różnych autorów. Na seminarium omawialiśmy prace o przeżyciach estetycznych. Pod kierunkiem profesora Ingardena przez cały rok dyskutowaliśmy nad tym, czym jest przeżycie estetyczne. Co to jest przyjemność? Czy przyjemnością jest ciepła kąpiel? Dyskusje te wymagały dużego napięcia intelektualnego i były niewątpliwie bardzo kształtujące, mimo że czasem wniosek, do którego doszliśmy, był dosyć ubogi. Zakończyłem swoje studia rozprawą na temat wypowiedzi bez sensu.

M.S. Dlaczego bez sensu?

T.T. Wymyślałem rozmaite bezsensowne zdania i dawałem je do oceny. Okazało się, że nie potrafiłem wymyślić niczego tak bezsensownego, żeby ktoś nie uznał tego za sensowne. Na przykład było tam zdanie: „Dobrze i dobrze, źle i źle, i źle, i dobrze to dobrze”. Tymczasem ktoś powiedział, że to jest bardzo sensowne zdanie. Dlaczego? Bo jak w życiu raz jest dobrze, raz jest źle, jak to się przeplata, to jest dobrze, dobrze, że nie jest wyłącznie źle, tylko znów się przeplata z dobrem. To jest normalne życie ludzkie.

S.K. Skąd się wziął ten temat pracy?

T.T. Wydana została wówczas książka o bezsensie z obszarów psychologii całości. Jej autor dowiódł, że każda rzecz nabiera sensu w kontekście. I umówiliśmy się, że warto ten temat próbować zbadać eksperymentalnie.

M.S. Panie Profesorze, ale to, co robił Pan Profesor po wojnie, wiązało się z poszukiwaniem sensu. Jest Pan Profesor jednym z głównych twórców psychologii współczesnej w Polsce. Chciałbym zapytać, jak by Pan wytłumaczył *casus* współczesnej powojennej polskiej psychologii, polegający na tym, że mimo kłopotów nauk społecznych poziom naszej psychologii był chyba najbliższy poziomowi światowemu. Jak ten fenomen wytłumaczyć?

T.T. Jeszcze po wojnie, początkowo, w latach 40. psychologia mieściła się nadal w ramach filozofii. Socjologia była także nauką filozoficzną. Po wojnie zaczął się kryzys filozofii, ponieważ rozwijana była wyłącznie filozofia marksistowska. Przeszawali być cenieni ci, którzy głosili zupełnie inne kierunki, repre-

zentując fenomenologię albo teorię poznania, neopozytywizm logiczny. Psychologia przeżywała kryzys razem z filozofią.

Powoli jednak doszliśmy do przekonania, że te nauki muszą się oddzielić. Między innymi dzięki moim wysiłkom – dużą rolę odegrał tu też profesor Stefan Błachowski – decyzją ministerstwa zostały uruchomione studia magisterskie z psychologii.

W pierwszych latach powojennych powołane także zostało do życia Ogólnopolskie Towarzystwo Psychologiczne. Przed wojną istniało tylko Poznańskie Towarzystwo Psychologiczne.

Rozwinęły się uniwersytety we Wrocławiu, Lublinie. Wznowił działalność Uniwersytet Warszawski, podobnie jak Uniwersytet Poznański. A tymczasem kadra naukowa była nieliczna. Etatów w katedrach było niewiele – jeden profesor, dwóch lub trzech asystentów. Trzeba zaznaczyć, iż w okresie międzywojennym pracowników naukowych mieliśmy niewiele, a w okresie okupacji bardzo dużo osób zginęło, a zwłaszcza w Warszawie, np. asystentki profesora Władysława Witwickiego oraz współpracownicy profesora Stefana Baley. Tak więc podstawowym zagadnieniem było przede wszystkim odbudowanie kadry. Należało skupić się przede wszystkim na kształceniu psychologów. No i ja to postawiłem jako główne zadanie.

S.K. Panie Profesorze, jak to się stało, że pod koniec lat czterdziestych zainteresował się Pan Profesor pedagogiką?

T.T. To był zupełny przypadek. Mianowicie minister Stanisław Skrzeszewski, który postanowił powołać Ośrodek Prac Programowych i Badań Pedagogicznych, szukał dyrektora. Pierwszym kandydatem był Zygmunt Mysłakowski, który miał opinię postępowego pedagoga. Ale profesor Mysłakowski był dobrze urządzony w Krakowie, miał tam dom, bardzo dobre stosunki i nie bardzo interesowało go przeniesienie się do Warszawy. Wówczas minister Skrzeszewski zaproponował mi przyjazd z Lublina na Uniwersytet Warszawski i równocześnie stanowisko dyrektora resortowego Instytutu Pedagogiki. Odpowiedziałem, że nie jestem pedagogiem, że nie czuję się kompetentny do kierowania instytutem. Minister Skrzeszewski stał jednak na stanowisku, że psychologia jest jedną z nauk pedagogicznych i ktokolwiek będzie powołany, będzie reprezentował jedną z dziedzin nauk pedagogicznych. Przeniesienie z Lublina było trudne i kosztowne. Jednak propozycję przyjąłem.

M.S. Jak Pan Profesor wspomina swoje ówczesne doświadczenia kierownicze w nauce?

T.T. Kierowany przeze mnie instytut miał za zadanie adaptować wybrane doświadczenia radzieckie. Staraliśmy się wybrać z tych doświadczeń to, co jest sensowne. Najbardziej sensowna wydawała się politechnizacja. Zajął się tym profesor Tadeusz Nowacki. Starał się znaleźć szeroką podbudowę kształcenia zawodowego już w kształceniu ogólnym. To było właściwe podejście. Wydaje mi się, że teraz preferowana jest podobna idea. Kształcić ludzi w szerszym zakresie, a nie przygotowywać do wąskiej specjalności.

Dobra była również inicjatywa Konstantego Lecha, który przedstawił rozwiniętą koncepcję łączenia teorii z praktyką. Sposób zdobywania wiedzy drogą od teorii do praktyki i od praktyki do teorii wydawał się całkiem sensowny. Lech zbudował na tym oryginalny system dydaktyczny, który w tym czasie był chętnie przyjmowany przez nauczycieli.

Działalność podległej mi placówki zaczynała się rozwijać bardzo dobrze i po dwóch czy trzech latach już pracowaliśmy w ramach instytutu. Placówka umacniała się i rozwijała. W 1956 roku została poddana krytyce i pojawiły się zmiany. Po roku 1958 przestałem być dyrektorem. Powołany został profesor Wincenty Okoń. To już następna generacja.

S.K. Bylibyśmy wdzięczni, gdyby Pan Profesor podzielił się z nami refleksjami na temat teorii czynności, drogi do tej teorii i związku tej teorii z pedagogiką. Jak Pan Profesor to dzisiaj ocenia?

T.T. Moje studia psychologiczne na Uniwersytecie we Lwowie nie były zbyt szerokie i bogate. Zajęcia koncentrowały się na pamięci, na sensomotoryce. Badaliśmy eksperymentalnie czas reakcji, wrażliwość, czułość itp. Mnie wydawało się to trochę ubogie. Psychologia miała przy tym charakter ściśle subiektywistyczny. Panowało przekonanie, że świat wewnętrzny jest światem zupełnie oderwanym od świata obiektywnego, niezależnym. Sądono, że psychologia zajmuje się światem subiektywistycznym, a wszystko inne należy do fizyki.

Pojawiła się wtedy także teoria, że jest odwrotnie: świat subiektywistyczny jest niewiele wart, a z naukowego punktu widzenia nie jest ważny. Natomiast istotne jest to, co robi człowiek. Mnie nie odpowiadało ani jedno, ani drugie podejście. Starłem się jakoś to połączyć, bo ważne jest zawsze i jedno, i drugie. Uznałem, że do psychologii musi być włączone działanie. Ale nie można pomijać świadomości człowieka wmontowanej w działanie ludzkie.

To była myśl krytyczna, ale jeszcze nie uformowana. Poznawałem koncepcje psychologów radzieckich, którzy kierując się marksizmem podkreślali, że praca ludzka jest sprawą podstawową. Praca była właśnie tym rodzajem działania, które łączy działanie fizyczne z myśleniem i świadomością. Potem nastąpił okres dominacji teorii Pawłowa – trwał on kilka lat. Była to fala światowa. W pawłowizmie – w odróżnieniu od filozofii czystej – ukazano rolę działania. W działanie była włączona świadomość w postaci znaczenia. Pawłow, w odróżnieniu od fizjologów, przestał używać słowa bodziec, a zastosował termin sygnał, podkreślając, że to, co kieruje zwierzęciem, kieruje także człowiekiem, ale bardzo ważne jest znaczenie każdego sygnału.

Były to właśnie początki myślenia o czynności celowej człowieka, kierowanej świadomością, i stały się podstawą pojęcia czynności człowieka w odróżnieniu od innych pojęć, jak zachowanie się czy rejestr naturalny, który nie mówi nic o ukierunkowanym i sensownym charakterze ukierunkowanego zachowania się człowieka. Miałem pewne kontakty z przedstawicielami psychologii praktycznej, gdyż w okresie tuż przed wojną pracowałem przez dwa czy trzy lata w poradni zawodowej, gdzie badaliśmy kandydatów do rzemiosła. Wtedy bardzo słabo był

rozwinięty wielki przemysł, toteż w gruncie rzeczy psychologowie zajmowali się jedynie badaniami przydatności do pracy w rzemiośle. Te badania zapoczątkowały psychologię pracy. Samo selekcjonowanie kandydatów także wydawało mi się ubogie. Psychologiczne rozumienie pracy dawało szansę dostrzeżenia bogactwa działania ludzkiego. W sumie dużą wagę poświęcałem psychologii pracy, ta problematyka występuje w wielu moich wcześniej napisanych artykułach.

Psychologia pracy była podstawą do konstruowania teoretycznego pojęcia czynności. Pewne inspiracje pochodzą od Sherringtona, który badając czynności instynktowne zwierząt drapieżnych, rozróżniał dwie operacje: apetytywne i konsumacyjne. Operacje pierwszego rodzaju polegają na poszukiwaniu pokarmu, na pogoni za dostrzeżoną zdobyczą w celu pochwylenia jej, operacje drugie polegają na konsumowaniu zdobytego pokarmu. Czym innym jest jednak ściąganie zwierzęcia, a czym innym jego konsumowanie. I to posłużyło mi do rozróżnienia czynności podstawowych i czynności pomocniczych. W moim opisie struktury czynności jest to rozróżnienie bardzo ważne, zupełnie inne niż u Sherringtona.

Są bowiem czynności właściwe i pomocnicze. Wśród pomocniczych włączonych do czynności człowieka wymienić można: przygotowanie narzędzi, orientacyjne, obserwowanie przedmiotów, dopytywanie się itp., ochronne (zabezpieczenie się przed czymś) oraz kontrolne i korekcyjne. Na podstawie analizy pracy do teorii wprowadzono rozróżnienie czynności właściwych, które „produkują” wynik, i czynności pomocniczych, które stwarzają możliwości i warunki prawidłowego przebiegu działania.

Drugą bardzo ważną ideą jest pojęcie regulacji. Uznałem, że każda czynność jest procesem regulacyjnym. Reguluje sytuację, odbywa się w określonej sytuacji. Gdy sytuacja dla człowieka jest normalna, stereotypowa, to czynności wykonuje on automatycznie. Przystosowanie do sytuacji niestereotypowych, zmiennych wymaga zachowań celowych. Celem podstawowym wszelkich czynności jest regulowanie sytuacji, która uległa zmianie, by doprowadzić ją do normy albo ulepszyć. Regulowanie stosunków i regulowanie sytuacji, która jest układem stosunków między człowiekiem a otoczeniem, jest kolejną ideą, która jest związana z pojęciem czynności.

Z czasem pojawiła się analiza sytuacji i pojęcie sytuacji trudnych. Doszedłem do wniosku, że do rozwiązywania tych sytuacji istotna jest relacja między wartością i możliwością. Było to początkowo tylko zaznaczone, a teraz przywiązuję do tej relacji dużą wagę.

Myślę, że w pedagogice jest to również podstawowa sprawa. Nie można tylko pokazywać celów wychowania albo działania ludzkiego, trzeba brać pod uwagę możliwości ich realizacji. Gdy nauczyciel werbalnie przekazuje uczniowi wartości, sam ich nie przestrzegając, to jest moralizatorstwo. Dlatego jednym z podstawowych środków wychowawczych jest organizowanie sytuacji, w których wychowanek musiałby rozwiązywać problemy i w ten sposób przygotowywać się do działania praktycznego. Ważne jest więc organizowanie sytuacji wychowawczych, które są dla ucznia trudne, ale nie przekraczają jego możliwości.

Tak pokrótce przedstawiała się koncepcja czynności, obrastająca w szersze tło sytuacyjne, z układem wartości i możliwości. Zwrócono uwagę na to, że w mojej koncepcji czynność przebiega w czasie, natomiast bardzo mało jest mowy o przeszczeni. To trzeba uzupełnić i rozwinąć – i już czynią to inni.

M.S. Panie Profesorze, był Pan przez lata nauczycielem akademickim. Pana uczniami są znakomici psychologowie, profesorowie: Reykowski, Koziński, Zofia Ratajczak i wielu innych.

T.T. Istnieje Europejska Akademia Nauk Humanistycznych. Mamy w niej czterech członków. Są nimi profesorowie: Reykowski, Frączek, Strelau i od niedawna Obuchowski. W Polskiej Akademii Nauk mamy trzech członków, którzy są moimi uczniami: Reykowski, Strelau i Koziński.

M.S. Wkrótce będzie obradować w Krakowie X-letnia Szkoła Młodych Pedagogów. Uczestnicy będą zastanawiać się, co decyduje o powodzeniu nauczyciela akademickiego. Proszę zdradzić tajemnicę swoich sukcesów, wypromowania takich znakomitych uczniów i kontynuatorów.

T.T. Wypracowałem własną typologię nauczyciela akademickiego, a może i każdego nauczyciela. Zauważyłem, że przeważają nauczyciele, którzy przekazują uczniom to, co sami wiedzą – są to zwykli nauczyciele. Złymi są ci, a tacy zdarzają się w wyższych uczelniach, którzy obawiają się, aby uczniowie ich nie przerosli. Jeśli zdarzy się uczeń zdolny, to nawet starają się go przytłumić, obawiając się, że może stać się konkurentem. Ale są też nauczyciele dobrzy, a więc tacy, których uczniowie stają się lepsi od nich samych. I jest to postęp – następcy są coraz lepsi.

Postanowiłem, że będę miał uczniów lepszych od siebie. Sam wyszedłem ze szkoły filozoficznej, a trzeba było przygotowywać psychologów już o zróżnicowanym profilu: psychologów społecznych, pracy, emocji i osobowości. Namnożyło się tych psychologów. Jest ich coraz więcej, m.in. psychologia polityczna i ekonomiczna. Skoro pojawiło się takie zróżnicowanie, trzeba było uczyć nawet tego, czego się samemu w pełni nie znało. Należało więc kształcić uczniów, którzy będą umieli więcej. Przyjąłem założenie, że nie należy nastawiać się na wychwytywanie słabych stron pracy ucznia, jak bardzo często czynią nauczyciele (np. przy pracach magisterskich, pracach doktorskich). Tymczasem muszą dostrzegać silne strony pracy, często takie, których uczeń sam nie dostrzega. Wyszukiwałem więc u uczniów błysku oryginalności. Czasem było to jedno zdanie, kiedy indziej nietypowa wypowiedź. W takiego ucznia warto wkładać wysiłek. W pracach tych wybranych studentów starałem się wydobywać to, co jest pozytywne, zwracając też uwagę na słabości i na błędy. Jednak eksponowanie tego, co dobre, powodowało, iż po rozmowie ze mną wychodzili zdziwieni, że w ich pracy są takie mądre rzeczy. To dawało im pewność siebie i było bardzo inspirujące, motywujące.

Zatem pierwsza zasada: kształcić ludzi, którzy będą wiedzieli i umieli więcej, niż ja umiem. Drugą zasadą było to, że jeśli sami czegoś nie umiemy, to trzeba poszukać takich, którzy te sprawy opanują. Jeśli więc pojawili się studenci, którzy wykazywali bardzo silne zainteresowanie podstawami fizjologicznymi, to ja

wszedłem w porozumienie z fizjologiem, profesorem Jerzym Konorskim, i prowadziliśmy wspólnie magisterium. Dzięki temu wykształciło się kilku bardzo wybitnych ludzi. Gdy pojawiły się możliwości studiów za granicą – trzeci element – to wykorzystywałem swoją pozycję, polecając zdolnych ludzi na wyjazdy zagraniczne.

Te trzy sposoby dały efekt. Rzeczywiście mamy wybitnych psychologów, którzy teraz, niestety, już zbliżają się do emerytury, np.: Reykowski, Strelau. Obecnie nie ma problemu kadry. Natomiast widzę pewne słabości, na które zwracam uwagę w środowisku psychologów. Jedną polega na tym, że nastąpiło znaczne rozproszenie problematyki, każdy zajmuje się jakąś dziedziną i swoim problemem, nie interesując się tym, co robią inni. Wskutek tego wiedza narasta ilościowo, ale się nie kumuluje. Coraz więcej jest wiadomości, ale nie ma postępu w tym sensie, że jedno odkrycie prowadzi do następnego. Nie ma więc kumulacji nauki, a tego wymaga postęp nauki.

Drugą bolączką jest ostre oddzielenie psychologii praktycznej od teoretycznej. Towarzystwo Psychologiczne w tej chwili bardzo się rozbudowało, ale nabrało charakteru czysto praktycznego, i to tak dalece, że ich niewiele interesuje teoria. To rozdzielenie jest bardzo szkodliwe, bo praktyka powinna mieć oparcie w teorii, a teoria wyjście do praktyki. Niestety, tak się nie dzieje.

S.K. Chcieliśmy Pana Profesora prosić – w kontekście zmian sytuacji w Polsce – o pewne przesłanie dla młodych, szczególnie dla młodych humanistów. Jak Pan Profesor widzi ich przyszłość, możliwość realizacji ich dążeń?

T.T. Myślę, że najważniejsze jest to, aby wykorzystali inicjatywy i nie koncentrowali się tylko na tych trudnościach, które zmuszają albo pchają ich w kierunku „robienia pieniędzy”. Chodzi o to, żeby pieniądze były wtórne wobec zadań. Istotne są przede wszystkim ważne dla jednostki zadania, które musi wykonywać, a także własna inicjatywa i odpowiedzialność w ich realizacji. Bo obecnie zadania i ważność sprawy, niestety, często giną w cieniu pieniędzy.

Trzeba więc zachęcać młodych ludzi do stawiania sobie ambitnych zadań i do odpowiedzialności za ich wykonanie. Warto propagować wzory osobowe, które mogą „ciągnąć do przodu”. W tej chwili to jest chyba sprawa najważniejsza. Należy wskazywać ludziom, że w nich tkwi duży potencjał, a zarazem walczyć o to, żeby możliwości obiektywne nie stłumiły go.

M.S. Jeszcze raz wraca więc Pan Profesor do tezy, że nauczyciel akademicki powinien cieszyć się, gdy student stara się stawiać sobie ambitne cele, nawet przekraczające osiągnięcia swego mistrza. Od strony psychologicznej ważne jest, aby także młodzi ludzie – studenci i młodzi pracownicy nauki – to zrozumieli, by mieli wysokie ambicje, starali się prześcignąć mistrza. Oby wielu z nich podjęło to wyzwanie!

Serdecznie dziękujemy Panu Profesorowi za interesującą rozmowę!

Warszawa, w grudniu 1995 roku

POSZUKIWANIE SENSU. RADOŚĆ BYCIA. UWAGI O ŻYCIU I PRACY TADEUSZA TOMASZEWSKIEGO¹

ZOFIA RATAJCZAK

Kiedy przed dwoma laty żegnaliśmy Profesora Tadeusza Tomaszewskiego, z niezwykłą siłą odczuwaliśmy rozmiar straty. Jakim wspaniałym był człowiekiem! To poczucie zdaje się nie mieć końca, przeciwnie – wciąż się nasila. Mimo że ostatnio ukazało się kilka ważnych tekstów wspomnieniowych, charakteryzujących sylwetkę Profesora, znaczenie Jego dorobku naukowego i roli, jaką odegrał w rozwoju polskiej psychologii – to ciągle jest niedosyt wiedzy o Nim jako o człowieku.

Życie i dzieło Tadeusza Tomaszewskiego zasługuje na odrębną, poważną monografię naukową. Ślady, jakie pozostawił, są wyraziste, a wzorzec godny naśladowania w stopniu wyjątkowym. Jest wszystko, co do napisania takiej monografii niezbędne. W archiwum są dokumenty, listy, zapiski, recenzje, maszynopisy prac niepublikowanych, wspomnienia, książki i artykuły, bibliografia prac i nagrania, które miały posłużyć jako podstawa autobiografii. Jest wreszcie dziennik z czasów szkolnych. Moje uwagi będą z konieczności lakoniczne, stanowiące swego rodzaju szkic do portretu.

Czas i miejsce urodzin człowieka to podstawowy zestaw informacji o początku jego życia, uruchamiający wyobraźnię i ukierunkowujący myślenie o całym jego przebiegu. Tadeusz Tomaszewski urodził się 12 lipca 1910 roku we Lwowie. W pamięci zachował obraz siebie jako chłopca (miał wówczas dokładnie cztery lata), siedzącego na wielkim koszu wiklinowym i czekającego na powrót matki, która z niewiadomego powodu gdzieś poszła. Rodzina szykuje się do podróży. Opuszcza Lwów zmierzając do pobliskiego Kossowa na lotnisko. (Rodzice Jana Tomaszewskiego, ojca Tadeusza, pozostawili mu w spadku niewielki dom drewniany wraz z ogrodem warzywnym i owocowym sadem. Powrót rodziny Tomaszewskich do Lwowa nastąpił dopiero po zakończeniu działań wojennych, w roku 1918. Jan Tomaszewski został zmobilizowany do wojska austriackiego i skierowany na front do Serbii. Dwukrotnie w czasie urlopów odwiedzał rodzinę w Kossowie. Dziećmi w tym czasie opiekowała się matka – Maria Tomaszewska, z domu Sowa.)

¹ Zdjęcia pochodzą z archiwum Profesora Tadeusza Tomaszewskiego.

Jakie są główne epizody życia Profesora z tego okresu, utrwalone w jego pamięci? Nocna wizyta rabusiów, którzy próbowali wyciągnąć z owego kosza dobytek, troska matki o dzieci i olbrzymi wysiłek, aby zapewnić im byt, prowadzenie przez nią gospodarstwa, uprawianie ogrodu, noszenie drzewa z lasu, praca zarobkowa na polach bogatszych gospodarzy. Ale także czuwanie nad nauką dzieci, odprowadzanie ich do szkoły. Szkoła – to radosne wspomnienie Tadeusza. O pierwszej tam wizycie mówi: *Wróciłem zadowolony, że coś umiem* (umiał już czytać i pisać dzięki „wynałazkowi” tabliczki ebonitowej i rysika), *pochwalono mnie, a na koniec roku otrzymałem dobre stopnie*. W kartce – fotografii z frontu – Jan Tomaszewski wyraża pochwałę synowi i obiecuje nagrody. Oboje rodzice mieli wyraźne ambicje kształcenia dzieci, w szczególności wspierali w tym aspiracje syna. (Matka przed wyjściem za mąż prowadziła dom profesora prawa Uniwersytetu Jana Kazimierza, Gryzieckiego, radcy dworu. Imponował jej styl życia i pozycja, jaką zajmował w owych latach profesor uniwersytetu. Ojciec zaś był wędrownym tkaczem, który jako samouk osiągnął wykształcenie pozwalające mu po wojnie pełnić funkcję urzędnika w jednej z lwowskich instytucji.) Życzeniem rodziców, a zwłaszcza matki, było, aby syn wstąpił do seminarium duchownego. Gdy w późniejszych latach robił postępy w karierze uniwersyteckiej – była dumna i zadowolona z takiego obrotu sprawy.

Z pobytu w Kossowie Profesor pamięta także swoje sportowe wyczyny – mecze piłki nożnej rozgrywane między chłopięcymi drużynami reprezentującymi Kossów i Kutę. *Byłem skrzydłowym, nie strzeliłem ani jednej bramki, ale dwa razy próbowałem, co się też liczy*. Kutę przegrały, prawdziwy jednak finał meczu nastąpił poza boiskiem, gdy drużyna zwycięzców została dotkliwie poturbowana.

Wielokrotnie życie Tadeusza dosłownie wisało na włosku. Jego pamięć zachowała dramatyczne zdarzenia z czasów dzieciństwa: upadek do ciemnej piwnicy tyłem (*mogłem złamać kark*) oraz pogoń za zdmuchniętą przez wiatr czapkę w wirach wzburzonej rzeki (*szedłem pod prąd*). Gdyby na ratunek nie przyszły osoby stojące nad brzegiem... Takich dramatycznych wydarzeń, niemal wypadków śmiertelnych, w życiu Tadeusza Tomaszewskiego było więcej. W czasach studenckich nieudany ryzykowny skok na platformę tramwaju i wyciągnięte w ostatniej chwili nogi sprzed najeżdżającego drugiego wagonu; upadek w trakcie samotnej wyprawy w Pireneje i zsuwanie się z góry z błyskawiczną szybkością w przepaść. Cudem udało mu się uniknąć śmierci. A potem porażenie prądem podczas amatorskiej próby naprawiania lampy. Co by było, gdyby na ratunek nie pospieszyła żona? Właśnie, co mogłoby się stać, gdyby nie owe sprzyjające okoliczności, szczęśliwe trafy, fortunne obroty rzeczy? Gdyby nie obecność życzliwych ludzi, fachowych lekarzy, troskliwych przyjaciół, rodziny? Nieszczęśliwe wypadki i szczęśliwe zbiegi okoliczności. *Dobrze i dobrze, źle i źle, i źle, i dobrze to dobrze*. U Profesora wychodziło zawsze, że dobrze, czyli optymizm jako trwała cecha. Przytoczonej tu bezsensownej frazie, służącej do diagnozy ocen niedorzeczności (por. Tomaszewski, 1936), każda osoba badana nadawała jakiś sens. Poszukiwanie sensu stało się głównym motywem pracy i życia Tadeusza Tomaszewskiego.

Zaczął się to bardzo wcześnie. W okresie szkolnym, w VI Gimnazjum imienia Stanisława Staszica we Lwowie. *Otrzymaliśmy pewnego razu zadanie napisania krótkiego opisu swego życia. Zacząłem ten opis tak: Kiedy urodziłem się, nie pękł żaden stół ani nie spłonęła żadna świątynia. Było łatwo wyciągnąć wniosek, że nie dokonam w życiu niczego szczególnego. Oczywiście, byłem zwykłym człowiekiem w niezwykłych czasach, w czasach nadawania sensu rzeczom i sprawom, którego nie miały, w szczególności nadawania sensu przemocy. Nadawano tej przemocy sens w imię dobra narodu niemieckiego, a w Związku Radzieckim w imię całego społeczeństwa, ludzi na całym świecie pracujących. Podstawową linią, zadaniem mojego życia było poszukiwanie sensu. Szukałem tego sensu na tym świecie, nie potrzebowałem sensu pozaświatowego. A tamto zadanie napisałem tak zgrabnie, że odczytano je w klasie, a nawet w pokoju nauczycielskim, przez co zająłem w szkole od razu pozycję wyjątkową. Nadawało to sens moim poczynaniom.*

Sens można nadawać nie tylko zjawiskom pozytywnym, lecz rzeczom i sprawom negatywnym, jak przemoc (niezmiernie ciekawy problem psychologiczny, który znalazł odzwierciedlenie w rozprawie Profesora pt. *Wojna jako zagadnienie psychologiczne*, 1949).

Poszukiwanie sensu jest łatwiejsze, gdy się zajmuje uprzywilejowaną pozycję. A tak było w przypadku Tadeusza Tomaszewskiego od czasów szkolnych. Otoczenie postrzegało go jako kogoś wybitnego, utalentowanego, wyróżniającego się, liczone z nim i oczekiwano od niego czegoś szczególnego. Ale to nie zawsze sprawiało mu przyjemność i rzadko było zgodne z jego poczuciem sprawiedliwości. Starał się na własną rękę „wyrównywać” nadmiernie – tak uważał – pozytywne ocenianie jego osiągnięć szkolnych. Czynił to pomagając w niezwykle pomysłowy sposób kolegom. Całe życie zresztą nieustannie komuś pomagał, wspierał, zachęcał, służył, chciał być użyteczny. I był naprawdę użyteczny. A więc poszukiwanie sensu łączyło się z podejmowaniem różnorodnych działań i ich realizacją. Do czego to prowadziło? W różnych okresach życia Profesora do różnych wyników.

W okresie szkolnym poszukiwanie sensu doprowadziło do tego, że stał się tak zwanym pomagaczem. Podpowiadał na lekcjach siedząc w pierwszej ławce, opowiadał do perfekcji sztukę pisania ściąg, wymyślania forteli podpowiadania, które ułatwiały przygotowanie się do lekcji kolegom... i nauczycielom (np. wydatnie przyczynił się do podniesienia poziomu nauczania greki, podkładając nauczycielowi książkę z zaznaczonym tekstem). Pożyczał kolegom „grzechy”, które spisywał na karteczkach, co ułatwiało im obowiązkową spowiedź wielkanocną, pisał za nich wypracowania itd., itp. Te wyczyny były treścią zabawnych anegdot, które często pojawiały się we wspomnieniach Profesora, gdy mówił o swoich czasach szkolnych.

WYBORY

Po maturze wstąpił na Uniwersytet Jana Kazimierza w rodzinnym Lwowie.

Wybór kierunku studiów jest niewątpliwie konsekwencją mniej lub bardziej skryzjalizowanych zainteresowań młodego człowieka. Po okresie wahań i niezdecydowania Tadeusz Tomaszewski wybrał studia filologiczne: polonistykę i germanistykę. Zainteresowanie psychologią i filozofią nastąpiło nieco później, kiedy spotkał takich profesorów, jak Władysław Witwicki, Mieczysław Kreutz oraz Kazimierz Ajdukiewicz.

Na uniwersytecie dokonał też kolejnego wyboru. Zetknął się tam, a potem zaprzyjaźnił, z kolegami zdecydowanymi – Maksymilianem Geppertem, Przemysławem Ogrodzińskim, Haliną Walentą, Adamem Bardeckim – i w pełni podzielił ich poglądy. Konsekwencją tego wyboru była utrata wiary. Stwierdził, że nie może dłużej uczestniczyć w organizacjach, do których wstąpił na początku studiów. Wypisał się więc z Sodalicii Mariańskiej, harcerstwa i Związku Akademickiego Asystentów UJK. Światopoglądowi lewicowemu, materialistycznemu był wierny do końca życia.

Przyczyniło się to także do wyboru własnego stylu funkcjonowania w środowisku naukowym, uniwersyteckim, a w szczególności pomogło w budowaniu stosunków współpracy i współdziałania, początkowo z przełożonymi, a następnie z uczniami. Styl ten polegał na szacunku i uznawaniu zasług tych pierwszych, ale bez czołobitności i nadmiernego podziwu. Do uczniów zaś odnosił się ze szczególną troską i chęcią bycia użytecznym. Dostrzegał w ich pracach to, czego sami nie dostrzegali.



Ten wybór miał przemożny wpływ na realizowanie jego zadań badawczych. Studiując psychologię podejmował próby zdefiniowania samego pojęcia sensu i to na różne sposoby. Jednym z głównych świadectw tych poszukiwań jest praca magisterska. Temat poddany mu przez Kreutza (promotor), ale doprecyzowany przez Autora, brzmiał „Warunki niedorzeczności ocen”. Rozprawa ukazała się drukiem pod tytułem *Geneza ocen niedorzeczności* (Lwów, 1936). Jeden z podstawowych wniosków Tomaszewskiego można ująć tak: geneza niedorzeczności pozwala dotrzeć do genezy sensu, do diagnozy psychologicznego mechanizmu nadawania sensu przez człowieka.

Wkrótce świeżo upieczony magister otrzymał stypendium rządu francuskiego.

Roczny pobyt we Francji (1938/1939) niewiele mu dał pod względem naukowym, ale bardzo wpłynął na ogólny jego rozwój, poszerzył horyzonty kulturowe i społeczne, ugruntował postawę lewicową. Nasycił wrażeniami, dał okazję do spotkań z ciekawymi ludźmi, także z polskimi intelektualistami (Zbigniew Bieńkowski, Julian Przyboś, Jan Kott i inni). *Zwiedzałem muzea, chodziłem do teatrów, obejrzałem wszystkie katedry gotyckie we Francji, spotykałem się z uczonymi różnych orientacji, także politycznych, nie ominąłem domu uciech, byłem ciekaw wszystkiego*. Ważne były wycieczki w głąb Francji, wyprawy krajoznawcze.

Gdy wybuchła wojna, Profesor natychmiast zdecydował o powrocie do kraju przez Włochy, Jugosławię i Rumunię. Porzucona na którymś z dworców kolejowych walizka ze smokingiem nie doczekała się właściciela. Wyobraźmy sobie piechura zdążającego na moście w Zaleszczykach w kierunku przeciwnym do płynącej fali wojska polskiego i uciekinierów. Znowu pod prąd? Rodzina i znajomi pukali się w czoło. Ten kolejny wybór Tadeusza wydawał się im absurdem.

W ŚRODKU NAJCZARNIEJSZEJ NOCY...

Miała ona dla Lwowa trzy etapy: kilkunastodniowa okupacja niemiecka po wybuchu wojny, od 17 września ponad półtoraroczny okres „pierwszych bolszewików” oraz ponowne zajęcie miasta przez Niemców po ich napaści na ZSRR w czerwcu 1941 roku. Ten trzeci okres jest szczegółowo opisany w książce *Lwów. Pejzaż psychologiczny* (1996). To był czas nadawania sensu przemocy, ale także czas wyborów ideowych. Dla Tadeusza Tomaszewskiego – ostateczne formowanie się światopoglądu już wybranego. Wracając do domu z wypraw w roli handlującego żywnością komiwojażera czy z Lebbensmittel Central Institut lub z Instytutu Weigla, gdzie był karmicielem wszy, siadał do swych lektur i notatek. Pisał o rzeczach ostatecznych: o duszy, o wieczności świata, o nienaukowości hipotezy Boga, o przypadkowości powstania świata, o wolności woli, o sensie życia.

Były to systematyczne rozważania (które znajdują miejsce w oddzielnej publikacji). Tu przytoczę tylko ich fragment: *Sensowność pojęcie względne. Różni ludzie w różnych rzeczach widzą sens. Zależy to od kultury, w jakiej żyją. Grecy uważali, że właśnie życie pośmiertne jest raczej bez sensu. Można znaleźć sens w wykonaniu pewnego zadania w świecie*. I dalej: *Szukanie sensu poza życiem jest szkodliwe, jeśli chodzi o próby organizacji życia tutaj. Odbiera sens takim próbom. Wynika z tego, że szukanie sensu w niewłaściwym miejscu lub w niewłaściwy sposób jest bezsensowne*.

Tak więc jest to czas ostatecznej utraty wiary, utwierdzenia się w przekonaniach lewicowych i ostatecznego ukształtowania się światopoglądu materialistycznego.

„Gdzie jest sens?” W notatkach znajdujemy następującą odpowiedź: *Na tle życia społecznego sens się odnajduje. Ludzie mają pewne potrzeby: głód, wiedza, sztuka, wolność, wychowanie dzieci itd. Jeżeli komuś zależy, aby te potrzeby były*

zaspokajane, to dążenie do ich realizacji nadaje sens jego życiu. Ma sens ponoszenie trudów dla ich realizacji. Życie skierowane do tego celu jest sensowne. I było dla Profesora rzeczywiście sensowne.

Może najwyraźniej sens ten odnalazł w okresie powojennym. Opuszczenie Lwowa jest ważnym faktem w jego biografii. Włączenie się do akcji repatriacyjnej polskich uczonych to jego świadomy wybór na rzecz tworzenia polskiego szkolnictwa wyższego w nowej sytuacji – politycznej przede wszystkim, ale także w zapowiadanej przebudowie stosunków społecznych w kraju. Kierunek tych zmian był zgodny z przekonaniem Profesora, które pod koniec wojny – jak już wspomniano – skrzystalizowały się ostatecznie.

PSYCHOLOGIA PO PROSTU I PSYCHOLOGIA JAKO NAUKA UŻYTECZNA SPOŁECZNIE

Włączenie się w nurt prac nad tworzeniem Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, po zakończeniu działań wojennych w zrujnowanym kraju, związane było z zadaniem tworzenia warunków dla rozwoju psychologii jako potrzebnej dziedziny wiedzy i oddzielnego kierunku studiów. Profesor wspomina swój zachwyty nad odbudową Polski po zniszczeniach wojennych. Entuzjazm dla powstawania struktur umożliwiających rozwój nauki i kształcenie młodzieży. Wygłaszając pogadanki radiowe w lubelskiej radiostacji, dzielił się swoimi wyobrażeniami o tym, w jaki sposób i komu może się przydać wiedza psychologiczna. W tym okresie podjął się już w pełni świadomie, niejako programowo, roli nauczyciela akademickiego i roli organizatora nauki (psychologii) w najszerszym rozumieniu tego słowa. Koncepcja tych dwu ról, po przeniesieniu się do Warszawy pod koniec 1949 roku, była już całkowicie dojrzała.

Powierzenie Profesorowi programowego referatu na I Kongresie Nauki Polskiej było dowodem zaufania ówczesnych władz do niego; to zaufanie pragnął wykorzystać dla nauki, jej wspierania i kształtowania. *Mnie zaś rzeczywiście zależało na psychologii, na jej rozwoju. Miałem w tym zakresie poczucie obowiązku. Związane ono było z przekonaniem, że wiem lepiej od innych, w jakim kierunku psychologia powinna się rozwijać i że dokonujące się w Polsce przemiany społeczno-polityczne sprzyjają temu rozwojowi, a psychologia rozwijająca się w tym kierunku powinna sprzyjać zmianom i chronić je od niejednej pomyłki. Jeśli prawdą jest, że przemiany stanowią dla jednych wyzwanie do działania, a dla innych zagrożenie wywołujące postawę obronną, to mogę powiedzieć, że przemiany dokonujące się w Polsce, zwłaszcza we wczesnych latach 50., przez większość psychologów, przede wszystkim starszego pokolenia, były odczuwane jako zagrożenie, natomiast dla mnie było to wyraźne wyzwanie osobiste.*

Zadania i sens – to główna idea „Wstępu do psychologii”. Oczywiście to nie było tak, że sobie umyśliłem, postawiłem za cel szukanie sensu i roli zadania. Dopiero teraz, ex post, tak uogólniam. Także widziałem potrzebę systemowości, ogólności, spostrzegania konkretnych rzeczy jako szczególnych przypadków cze-

goś ogólnego. Zainteresowałem się cybernetyką. Nawet wszedłem do władz tego Towarzystwa i jeździłem na konferencje, bo podobała mi się ogólność, system, który nadaje sens szczegółom. Nie podejmowałem badań szczegółowych, ponieważ nie widziałem ich miejsca w systemie. Nie było takiego systemu w psychologii. Nie wiedziałem, dlaczego ten temat ma być lepszy od innych. Zapamiętałem pytanie studentów o te pary zmiennych, które krążą w kosmosie.



Poszukiwanie sensu przez Profesora w tym okresie życia i pracy przejawiało się najwyraźniej w pełnieniu dwu ról: roli uczonego i roli nauczyciela akademickiego. Jako uczonego podejmował próby zdefiniowania samego pojęcia sensu, i to na różne sposoby. Bezpośrednio, co ilustrują fragmenty cytowanych wypowiedzi, jak i pośrednio poprzez wybór tematów badań naukowych. Przede wszystkim tematu pracy magisterskiej, który stał się tematem życia. *Cale życie pisałem pracę magisterską. Ta książka jest ważniejsza niż doktorat. Praca magisterska zaciążyła w ogóle na moim myśleniu psychologicznym na całe życie. Nawet kiedyś powiedziałem, że nieustannie piszę pracę magisterską. Kiedy zapytałem: „Do dzisiejszego dnia?”, odpowiedział: „Może nawet do dzisiejszego dnia. Bo tam były takie właśnie idee. O celowości tam było. Było podkreślenie, że świadomość ma swoją treść. Podkreślenie czegoś takiego, co w tym samym czasie robił Piaget i nazwał to asymilacją i akomodacją. U mnie jest metafora walizki. Jak się ładuje rzeczy do ciasnej walizki, to przybierają one kształt walizki, ale walizka też przybiera kształt rzeczy. Wypucza się np., gdy jest ich za dużo. Jest też idea, że nastawienie jest także bardzo ważne w myśleniu. Wymyślałem najgłupsze, wydawałoby się, bezsensowne rzeczy, a prawie każda z osób znajdowała w nich jakiś sens, jeśli wypowiedzi te były wmontowane w jakiś szerszy kontekst, na który uprzednio były*

nastawione. Tam jest więcej takich myśli, które potem ewoluowały, które zostały. Tak więc można powiedzieć, że geneza niedorzeczności prowadziła do diagnozy sensu, diagnozy psychologicznego mechanizmu i nadawania tego sensu przez człowieka. Jako nauczyciel starał się, aby jego uczniowie byli lepsi od niego. Pedagogiczne credo Profesora to swego rodzaju dekalog.

RADOŚĆ BYCIA

Zachowała się fotografia, na której twarz małego Tadeusza cała jest w promieniach. Może taka była od samego urodzenia? W każdym razie twarz Profesora mimo bólu i ciężkiej choroby pozostała promienna niemal do końca. Radość bycia stanowiła nieodłączną cechę generalnej postawy Profesora wobec świata: optymizmu i życzliwości wobec ludzi. Był to optymizm niewyczerpany i ujawniał się nawet w sytuacjach beznadziejnych i ostatecznych, jak własna bezradność w ciężkiej chorobie i moment nieuchronnego odchodzenia na tamten świat. Mówił: *Cieszę się, że odchodzę wśród przyjaciół, że mam piękną śmierć*, a gdy dziwiono się, że nawet w takiej sytuacji ma ochotę na żarty, dodawał: *żeby nie ten humor, toby człowiek umarł*.

Na czy polegała ta radość bycia, która jak magnes przyciągała ludzi i była istotnym składnikiem atrakcyjności Profesora jako człowieka?

Przede wszystkim swoje stosunki z ludźmi układał na zasadzie przyjaźni, życzliwości i sympatii. Lubił bardzo dużo rzeczy, ale przede wszystkim lubił ludzi. Sam powiedział o sobie: *Zasadnicza życzliwość, choć i trudność w nawiązywaniu bliskich stosunków z innymi. Ubogie życie towarzyskie. Spostrzegam nowego człowieka przede wszystkim od strony pozytywnej, potem odejmuje, a nie odwrotnie*.

Profesor lubił ludzi, ale i lubił być lubiany. Najpierw przez kolegów w szkole, potem asystentów i współpracowników, wreszcie przez uczniów. Najbardziej przez tych ostatnich.

Nie umiał podtrzymywać stosunków z innymi, ale umiał w stopniu nadzwyczajnym tworzyć wokół siebie atmosferę wesołości, zabawy i radosnego podniecenia. Słyszał z umiejętności opowiadania dowcipów, sypał nimi jak z rękawa, ale nie dla spowodowania wesołości, lecz aby zilustrować jakąś myśl. *Pamiętam dużo dowcipów, ale ze względu na ich sens. Opowiadam je okazynie, ilustrując sens jakiegoś zdarzenia. Bardzo rzadko opowiadam je dla śmiechu.* Ale jednak dla śmiechu także opowiadał. Wybuchaly istne fajerwerki śmiechu. Bywało, że Profesor stawał się duszą towarzystwa. Cięty dowcip, cienka aluzja, nieoczekiwana riposta i trafna anegdota czyniły z najbardziej nudnych „nasiadówek” (a było ich szczególnie dużo w latach 50.) atrakcyjne spotkania. Potrafił prezentować sztuczki magiczne i organizować zabawy zbiorowe. Lubił życie wspólnotowe, wycieczki, zwłaszcza w okolice Lwowa, a potem Zakopanego (wraz z ukochanym przyjacielem Andrzejem Lewickim). Lubił śpiewy, zwłaszcza że miał piękny głęboki baryton, chwalony przez swego opiekuna Kazimierza Ajdukiewicza i kolegów.

Miał ponadto wyraźne zdolności aktorskie, umiał parodiować znane postacie, ich sposób mówienia i poruszania się.

Doceniał ważność kobiety w życiu mężczyzny i w swoim własnym także. W gimnazjum doznał nieomal szoku, gdy okazało się, że wiersz kolegi, zaczynający się od słów: „Chciałbym być wodą, która opływa twoje ciało”, uznany został przez „grono” jako niemoralny. Uważał, że wiersz jest piękny, a jego autor nie zasługuje na szykany. Dziewczyna, którą zauroczył się po raz pierwszy, była córką rosyjskich emigrantów we wsi Małoryta. Spotkanie z nią uczcił wierszem. Na różne tematy wierszował do końca życia. Swojej żonie Annie złożył hołd w postaci dedykacji na swej najważniejszej książce: *Wstępie do psychologii*. Napisał: *Mojej żonie Annie, która zawsze była ze mną w chwilach trudnych*. Z Anną Lewicką zawarł związek małżeński w najczarniejszym okresie okupacji, jesienią 1942 roku. Znowu działanie „pod prąd”? Zaprzyjaźniony z ówczesnym doktorem Tomaszewskim Ajdukiewicz dziwił się: *Co pan robi, teraz żenić się, w takich czasach?* A ja myślę, że był to najszczęśliwszy okres w życiu Tadeusza Tomaszewskiego. Wielka, gwałtowna miłość, ale także dostrzeżenie sensu, poczucie, że pewne życiowe sprawy należy mieć za sobą, że ich odraczenie może zmniejszyć sens. Tym sensem było wspólne życie, które trwało czterdzieści lat aż do śmierci żony.



Profesora zawsze interesowało przede wszystkim to, co ludzie robią i co myślą (czyli, co mówią), mniej to, co czują. Dopiero sprowokowany teoretyzował na ten temat. Myślę, że to wynik wczesnego zdystansowania się od introspekcji. W podtrzymywaniu stosunków wiedza o przeżyciach i stanach psychicznych drugiego człowieka jest wszak bardzo ważna.

GLOBTROTER, KINOMAN I SMAKOSZ

Lubił podróżować zarówno służbowo, jak i prywatnie, „przewietrzać się”, jak zwykł mawiać. Po wojnie uczestniczył we wszystkim niemal kongresach psychologicznych, ponieważ był członkiem władz międzynarodowych towarzystw naukowych (International Union of Psychological Science i International Associa-

tion of Applied Psychology). Ostatni wyjazd na kongres – Acapulco, Meksyk, rok 1984. Zawsze wygłaszał referaty, zawsze o istotnej treści, ugruntowujące pozycję polskiej psychologii w świecie i psychologii jako nauki wśród innych nauk o człowieku. I zjednywał dla tej psychologii nowych przyjaciół. Ten kapitał przyjaźni procentuje do dzisiaj. Wyjazdy na konferencje były też okazją do wycieczek, a nawet wypraw w bardziej odległe strony.

Wakacje najchętniej spędzał nad jeziorami, ale zaglądał też do miejscowości górskich: w Beskidy, a w młodości do Zakopanego. Ostatnio polubił uzdrowiska: Nałęczów i Konstancin, uwielbiał też Kazimierz nad Wisłą, Spałę i Białowieski Park Narodowy. Cieszył się z podróży na Malte, do Egiptu i do Grecji. Ale najukochańszym jego pejzażem pozostał do końca życia widok na Worochtę – magiczną górę z okolic Lwowa.

Kochał kino. Bardziej niż teatr. W dzienniku młodzieńczym zapisał: *Cieszę się, że w sobotę pójdę do kina do „Zmartwychwstańców”, będzie się można posmiać.* Chodził namiętnie na kryminały i filmy przygodowe, zwłaszcza z Jamesem Bondem. Ostatnia wizyta w teatrze – to spektakl *Mistrz i Małgorzata* według Bułhakowa we Współczesnym.

Cenił kulturę wysoką, zwłaszcza literaturę i malarstwo, ale nie lekcewał tak zwanej kultury masowej. Był przywiązany do pewnych utworów. Najbardziej do *Pana Tadeusza*, którego często i obficie cytował, podziwiał, nagrywał i słuchał nagrań. Lubił wiersz Mickiewicza *Dobranoc* za finezję i kunszt liryczny z delikatną nutą erotyzmu. Lubił wiersze metafizyczne angielskiego poety Johna Donne’a, w przekładach Stanisława Barańczaka, *Fausta* Goethego w przekładzie Reissa, swego gimnazjalnego nauczyciela. Sam podejmował próby poetyckie, a już z pewnością miał duże uzdolnienia do badań literackich. Juliusz Kleiner ocenił seminaryjną pracę Profesora jako celującą z uwagą: *wybitne uzdolnienia do badań literackich.* Lubił piosenki z Kabaretu Starszych Panów, także muzykę poważną, której słuchał z nagrań. Lubił chodzić na wystawy i zwiedzać świątynie. Miał również talenty plastyczne. Uczestniczył w konkursie na rysunek satyryczny do lwowskiej gazety i wygrał nagrodę (5 zł). Jego dziennik jest bogato ilustrowany własnymi rysunkami. Wiele swoich talentów zaniedbał, nie rozwijał.

Lubił proste potrawy. Szczególnie zapamiętaną z dzieciństwa zupę fasolową z kluskami, ryż z cynamonem, kartofle z kwaśnym mlekiem, ogórki i kapustę kwaszoną od „szachrajek”. No i całkiem zakazane słodczyce, a szczególnie ciastka drożdżowe z serem, z lwowska zwane bałabuchami. Nie wolno? *Mały grzech to nie grzech* – mawiał i bałabuchy znikają. Lubił sobotnie obiady w gościnnym domu sąsiadów i niedzielne w gronie rodzinnym, u Marków (Lewickich). Lubił wypadki do okolicznych pizzerii i barów. Po śmierci żony sam prowadził gospodarstwo i nierzadko rozchodziły się zapachy, bijąc po nozdrzach innych użytkowników budynku na Górczewskiej. A bywało, że i gęste kłęby dymu, świadczące o roztargnieniu „kucharza”.

ROZMOWY, ROZMOWY...

Dyskusje, spory, i to nawet ostre, zbliżające się do granicy kłótni. Ludzie ściągali do Profesora jak do Mekki albo do rabina, prosząc o radę, wskazówkę, zwykłą rozmowę, która rozjaśniała mroki. Ale rzadko prosili o pomoc w sprawach prywatnych, interwencyjnych. Profesor był osobą zbyt delikatną, aby się wtrącać w cudze życie osobiste. Uważał, że aby pomóc drugiemu, on sam musi znaleźć dystans i szerszy kontekst dla danego problemu. Profesor nigdy nie mówił, że czegoś nie wolno. Pytał, czy warto, a potem, czy można. Czyli pokazywał drogę do odnalezienia sensu. *Nie jestem pasyjny, jestem zadaniowy. Powiedziałem to kiedyś pewnej pani redaktor z radia, gdy mnie zapytała o moje pasje życiowe. To znaczy, jeżeli coś robię, to nie dla przyjemności robienia tego, tylko dla zadania, dla stanu rzeczy, który ma być osiągnięty. Oczywiście, gdy podejmuję różne zadania, to mam mniejszą lub większą przyjemność, ale nie podejmuję ich po to, by tę przyjemność mieć. Na przykład, kiedy dyskutuję jakąś pracę ze studentami albo z kolegami i odkrywam w nich to, czego sami autorzy nie widzą, sprawia mi to przyjemność, ale ja robię to nie dla tej przyjemności.* Jednakże to właśnie wtedy radość bycia promieniowała z niego. Było ją dosłownie widać, biła po oczach, udzielała się otoczeniu.



Radość bycia jednostkowego nabierała sensu w byciu społecznym, w podejmowaniu zadań, pełnieniu ról, wypełnianiu misji. Owo bycie Profesor widział w kontekście szerszych spraw: zawsze dla kogoś i zawsze po coś. Wówczas poja-

wiał się sens, zarówno obiektywny, jak i subiektywny. Psychologia po prostu stała się psychologią wymagającą olbrzymiego wysiłku poznawczego i badań. Profesor organizował ludzi i zachęcał, aby ten trud podejmowali. Wspierał ich wysiłki i szczerze wynagradzał. Sam do końca pozostał człowiekiem z nienasyconą ciekawością świata. Wychodząc któregoś razu ze szpitala, w którym leżał, odwróciłam głowę i ujrzałam wspartą na poduszkach głowę „radiotelegrafisty”. Był spragniony wiadomości ze świata.

Pragnąc zmieniać świat nie przyjmował roli agitatora, bojownika czy spiskowca. Owszem, przekonywał, zachęcał, doradzał. Trochę jednak konspirował, np. w czasie wojny brał udział w tajnym nauczaniu. Nie był trybunem, ale jakże często wygłaszał teksty o charakterze programowym, ważne dla wielu psychologów i długo pamiętane. Katedra była jednak tylko katedrą w uniwersytecie i niczym więcej. Był tolerancyjny, a cechę tę wyniósł ze swego wielonarodowościowego i wielokulturowego środowiska polsko-żydowsko-ukraińskiego, które u innych generowało postawy skrajnie nacjonalistyczne i dalekie od tolerancji.

Sumując swoje życie Profesor zauważył: *Chciałbym przyczynić się do zrozumienia mechanizmów ludzkiego życia. Chciałbym zrozumieć teraz ex post, dlaczego moje życie poszło tak, a nie inaczej, dlaczego mówiłem to, a nie co innego. Kiedy robię bilans, myślę, że mógłbym zrobić więcej. Stać mnie było na to. Zrobiłem to, co zrobiłem, i nie zrobiłem tego, co mógłbym zrobić. A z tego, co mógłbym zrobić, zastanawiam się, dlaczego zrobiłem to właśnie, a nie co innego.* O swoim życiu mówił jak o życiu zwykłym, które zakończyło się pewnym osiągnięciem. Dorobek Profesora przeczy tej nad wyraz skromnej samoocenie. Jest ogromny, bogaty i zróżnicowany. Drzewo genealogiczne uczniów jest dobrze ukorzenione i mocno rozgałęzione. Oczywiście korzystał z osiągnięć swoich poprzedników. Cenił ich wkład do własnego rozwoju, szanował, ale jakże przerastał. Głębią myślenia, ambicjami poznawczymi, rozmachem działań i zakresem tematycznym (*chciałem iść szerokim frontem, dążyłem do tego, aby wszystkie dziedziny psychologii rozwijały się równomiernie*), wizją użyteczności psychologii jako nauki i jako działalności praktycznej. Jego samoocena stwierdzająca, że był leniwy i nie nauczył się wysiłku, musi być zdementowana. Pozostawił po sobie bardzo wiele. W opublikowanym dorobku Tadeusza Tomaszewskiego nie ma tekstów niedopracowanych i przypadkowych. Precyzja myślenia, logika wywodu, piękno języka, jego melodyjność – to podstawowe atrybuty pisarstwa naukowego Profesora. Teksty nie powstawały łatwo. Synteza wyłaniała się z chaosu, z gigantycznej ilości notatek, które kołowały, kręciły się, łączyły i rozłączały. Nie jest wykluczone, że najważniejszym dziełem Profesora są recenzje. W nich jest zawarta historia polskiej psychologii, prawdziwe *opera omnia*. Jego życzeniem było stworzenie syntezy wiedzy psychologicznej, która miała zawierać teorię psychicznej regulacji. Teoria ta jest stworzona w zarysach, znajduje się w rozsypanych notatkach. Pisana była przez ostatnie lata, po przejściu Profesora na emeryturę. Trzeba ją ocalić.

Życie Profesora Tadeusza Tomaszewskiego było wyjątkowo spójne, konsekwentne i skoncentrowane. Był człowiekiem Uniwersytetu i jego losy spłoty się z

losami polskiej psychologii. Wskutek tego życie to było nieco sztuczne, jakby „pod kloszem” akademickości, bez wielkich przygód, ale i bez zasadniczych pomyłek i uchybień w stosunku do innych. Profesor przejął zasadę Kazimierza Twardowskiego – twórcy Szkoły Lwowsko-Warszawskiej – głoszącą jasność myśli i słowa. Dodał do niej swoją własną: zgodności przekonań z czynami. Tej zasadzie pozostał wierny do końca.

Literatura cytowana:

- Tomaszewski T. (1936). *Geneza ocen niedorzeczności*. Lwów: Gubrynowicz i Syn.
Tomaszewski T. (1949). Wojna jako zagadnienie psychologiczne, *Przegląd Filozoficzny*, 3/4, 317–328.
Tomaszewski T. (1996). *Lwów 1940–1944. Pejzaż psychologiczny*. Warszawa: Instytut Psychologii PAN.



INDEKS NAZWISK

A

Abelson R.P. – 17, 19
Ach N. – 176
Adorno T.W. – 130, 131
Ajdukiewicz K. – 200, 204, 205
Aleksandrowicz J.W. – 40, 42
Ammons R.B. – 85, 91, 92, 98
Apsley D. – 148
Aries E.J. – 108, 119
Arkin R.M. – 136, 148
Aronson E. – 82
Averroes – 188
Avtgis T.A. – 138, 148

B

Bach J.S. – 27
Back K. – 128, 132
Balcerowicz L. – 27
Baley S. – 14, 192
Bandura A. – 55, 61, 136, 148
Bar-Tal D. – 73, 81
Barańczak S. – 206
Bardecki A. – 200
Bargh J.A. – 98, 99, 148
Barner-Barry C. – 121, 131
Baron L. – 82
Baron-Cohen S. – 151, 159, 160
Bartlett F. – 17
Bauman Z. – 26, 33
Baumeister R.F. – 88, 98
Baumrind D. – 53, 61
Beck A.T. – 142
Beethoven L. van – 31
Bennett J.B. – 101, 119
Benton D. – 63
Berkowitz L. – 48, 49, 50, 61, 68, 73, 81,
82

Beveridge W. – 24, 33
Biela A. – 133
Bielecki J. – 116
Bieńkowski Z. – 201
Bierzyński K. – 42
Bjorkqvist H. – 63
Bjorkqvist K. – 47, 50, 61, 62, 63
Blake R. – 114, 119
Blum L.A. – 82
Błachowski S. – 192
Bobrowski K. – 146, 149
Bokus B. – 10, 150, 151, 152, 153, 154,
155, 156, 157, 158, 160
Borkowska A. – 169
Boyatzis R.E. – 111, 112, 120
Brain P.F. – 63
Brehm J.W. – 90, 98, 136, 148
Brentano F. – 14, 18, 188
Brownell H.H. – 171
Bruner J. – 151, 155, 160
Brunswik E. – 21
Bryan J.S. – 92, 99
Bryan K.L. – 166, 170
Brzezińska A. – 51, 53, 61
Brzeziński J. – 133
Bühler K. – 20
Bułhakow M.A. – 206
Burger J.M. – 136, 148
Bush G. senior – 115
Buzek J. – 116

C

Caramazza A. – 169
Carter J. – 114, 115
Cartwright D. – 101, 119
Chądzyńska A. – 107, 119
Chlewiński Z. – 60, 61

Chojecka M. – 113, 119
 Chomsky N. – 150, 160
 Choynowski M. – 49, 61
 Ciarkowska W. – 43
 Cimoszewicz W. – 116
 Ciszek P. – 118, 119
 Clark H.H. – 151, 161
 Clark M.S. – 99
 Clark R.D.III. – 82
 Clinton B. – 115
 Coie J.D. – 50, 62
 Collins A.M. – 17, 19
 Constantini E. – 122, 128, 131
 Cook K. – 48, 62
 Cooper H.M. – 136, 138, 148
 Corballis M.C. – 160
 Costa P.T. – 49
 Crick N.R. – 50, 62
 Crystal D. – 159, 161
 Cupas M. – 40, 42
 Cybulska A. – 130, 131
 Czapiński J. – 142

D

Danileczuk M. – 106, 119
 Darley J.M. – 69, 82
 Darwin K. – 47
 Davidson R.J. – 98
 DeCharms R. – 87, 89, 98, 136, 148
 DeNeve K. – 138, 148
 DeNisi A. – 85, 91, 93, 94, 95, 97, 98
 Derlega V. – 148
 Deutsch M. – 77, 81
 Dodge K.A. – 50, 62
 Dodson J.D. – 96
 Doliński D. – 88, 90, 98, 137, 148
 Donne J. – 206
 Dostojewski F. – 27
 Dovidio J.F. – 82
 Drucker P. – 24, 29, 32, 33
 Drwal R.L. – 90, 98
 Duffy E. – 34, 42

E

Eco U. – 157, 161
 Edwards A.L. – 100, 106, 107, 109, 113,
 114, 117, 119

Ehrlich A. – 33
 Einstein A. – 25
 Eisenberg N. – 63, 76, 82
 Ekman P. – 98
 Elias A. – 35, 36, 38, 42
 Epstein N. – 68
 Eron L.D. – 55, 62
 Eysenck H.J. – 49, 130, 132
 Ezop (Aesop) – 171

F

Falbo T. – 109, 119
 Farley F.H. – 42
 Feshbach N. – 62
 Feshbach S. – 50, 53, 61, 62, 63, 64
 Festinger L. – 8, 128, 132, 185, 186, 188
 Filipiak J. – 42
 Fisher S.E. – 161
 Fiske S.T. – 99
 Fonberg E. – 46, 64
 Frączek A. – 9, 15, 45, 48, 50, 55, 60, 62,
 63, 84, 170, 195
 Frenkel-Brunswick E. – 131
 Friedensberg E. – 38, 42
 Fromm E. – 46, 48, 56, 58, 62, 130, 131,
 132
 Fry D.P. – 47, 61, 62

G

Gaertner S.L. – 82
 Galanter E. – 7, 10, 14, 19, 176, 184
 Gale A. – 42
 Galewicz W. – 18
 Gandhi M. – 25, 27
 Gardner H. – 24, 31, 33
 Geppert M. – 200
 Gęsik D. – 164, 169
 Gilbert J.H.V. – 160
 Gioka D.A. – 101, 120
 Gliszczyńska X. – 15, 113
 Goethe J.W. von – 206
 Gold C. – 108, 119
 Goldberg D. – 40, 44
 Gollwitzer P.M. – 98, 99
 Gołąb A. – 81, 82
 Gombrowicz W. – 30
 Gopnik M. – 160, 161

Gorbatkow A. – 97, 98
 Górecka A. – 107, 119
 Grams W.C. – 102, 119
 Gray J.A. – 34, 37, 43
 Gryziecki – 198
 Grzegołowska H. – 62
 Grzegorzczak A. – 186, 188
 Grzelak J.Ł. – 10, 84, 90, 98, 128, 132,
 133, 136, 137, 146, 148, 149
 Grzybowska A. – 10, 19, 184
 Guerra N.G. – 63

H

Halisch F. – 63
 Halstead W. – 166, 169
 Hay D. – 63
 Hebb D.O. – 34, 43
 Herzyk A. – 170
 Hinde R.A. – 56, 62
 Hoffman M. – 72, 73, 82
 Hoffmann S. – 117, 119
 Horney K. – 50, 62
 Huesmann L.R. – 55, 60, 62, 63
 Hurst J.A. – 161

I

Ingarden R. – 190, 191
 Iyengar Sh. – 132

J

Jaffe Y. – 62
 Jakubowska U. – 9, 121, 130, 132
 Janis I.L. – 128, 132
 Jansen V.A.A. – 161
 Jarema G. – 166, 169
 Jarymowicz M. – 99
 Joannette Y. – 171
 Johnson C.E. – 160
 Johnson L.B. – 115
 Johnson-Laird P. – 31
 Judd C.H. – 85

K

Kanfer R. – 96, 98
 Karłowski J. – 62
 Karwowska-Szulkin R. – 114

Karyłowski J. – 66, 82
 Kaukainen A. – 61
 Kądziaława D. – 10, 162, 164, 166, 167,
 169, 171
 Kelley H.H. – 148, 149
 Kennedy J.F. – 114, 115
 Kerr N.L. – 147, 149
 Kleiner J. – 190, 206
 Klimkowski M. – 170
 Klimowicz J. – 43
 Klonowicz T. – 36, 38, 43
 Kluger A.N. – 85, 91, 93, 94, 95, 97, 98
 Kocowski T. – 96, 98
 Kofta M. – 53, 63, 90, 96, 98, 129, 132,
 136, 149
 Kohlberg L. – 73, 80, 82
 Komorita S.S. – 143, 149
 Konorski J. – 196
 Kopernik M. – 27
 Kordys J. – 167, 169, 171
 Kornadt H.-J. – 49, 63
 Kott J. – 201
 Kowalczyk R. – 179, 180, 184
 Kowalczyk E. – 42
 Kowalyszyn A. – 19
 Koziński J. – 8, 15, 20, 21, 24, 29, 30,
 31, 33, 84, 195
 Krebs D.L. – 73, 82
 Kreutz M. – 15, 19, 20, 190, 191, 200
 Kristof A.L. – 91, 93, 99
 Kuhl J. – 63
 Kurcz I. – 7, 10, 15, 19, 60, 61, 84, 150,
 151, 158, 161, 185
 Kwiatkowski S. – 190

L

Lagerspetz K. – 60, 63
 Lai C.S.L. – 160, 161
 Langer E.J. – 88, 98
 Latané B. – 69, 82
 Latham G.P. – 91, 92, 94, 96, 97, 98
 Lazarus R.S. – 91, 97, 99
 Lea S.E.G. – 160
 Leary T. – 50, 63
 Lech K. – 193
 Leonard L.B. – 160, 161
 Levine H. – 63

Levinson D.J. – 131
 Lewicka A. – 205
 Lewicka M. – 98, 132, 144, 148, 149
 Lewicki A. – 170, 190, 204
 Lewicki M. – 206
 Lewin K. – 21, 84, 98, 176, 183
 Lickona T. – 82
 Lindsay P.H. – 17, 19
 Lindzey G.L. – 82
 Locke E.A. – 91–94, 96, 97, 99
 Loeber R. – 63
 Loftus E.F. – 17, 19
 London P. – 78, 82
 Lorenz K. – 46
 Lundman H. – 63
 Lutterman K.G. – 68

Ł

Łojek E. – 166, 169, 170
 Łucki W. – 164, 170
 Łuczywek E. – 164, 170
 Łukaszewski W. – 7, 9, 10, 18, 19, 34, 36,
 43, 84, 91, 92, 94, 95, 98, 99
 Łuria A.R. – 162, 163, 176

M

Macaulay J. – 82
 Maccoby E.E. – 63
 Madeja G. – 115, 116, 119
 Makowska A. – 107, 108, 109, 110, 119
 Malewski A. – 185, 189
 Mandrosz J. – 130, 132
 Manz C.C. – 101, 120
 Marek T. – 133
 Martyniak J. – 42
 Maruszewski M. – 10, 43, 96, 132, 162,
 164, 168, 169, 170, 171, 176, 184
 Maruszewski T. – 98
 Maslow A.H. – 56, 63
 Matczak A. – 38, 43
 Materska M. – 8, 10, 13, 15, 19, 34, 43,
 84, 175, 181, 184
 Mazon S. – 42
 Mazowiecki T. – 116
 Mazur M. – 146, 149
 McCabe A. – 158, 161
 214 McClelland D.C. – 31, 100, 102, 103, 104,

105, 106, 110, 111, 112, 114, 120
 McClintock C.G. – 146, 149
 McCrae R. – 49
 McGuire W.J. – 132
 Mehrabian A. – 68
 Mendel G. – 27
 Menn L. – 169
 Messick D. – 149
 Meus J. – 42
 Mickiewicz A. – 206
 Mierzejewska H. – 161
 Mika S. – 9, 15, 84, 100
 Miller – 7, 14, 15, 17, 55, 73
 Miller D.T. – 82
 Miller G.A. – 10, 19, 176, 184
 Miller L.S. – 62, 63
 Minsky M. – 17
 Misztal H. – 165, 170
 Monaco A.P. – 161
 Montagu A. – 46, 63
 Mouton J.S. – 114, 119
 Moyer K.E. – 46, 63
 Mroziak B. – 164, 170
 Mummendey A. – 63
 Murray H.A. – 9, 100, 106, 120
 Mysłakowski Z. – 192

N

Neumann J. von – 31
 Nęcka E. – 24, 33
 Niemela P. – 61, 62, 63
 Niwicki J. – 42
 Nixon R. – 114, 115
 Norman D.A. – 17, 19
 Nosarzewski J. – 38, 43
 Nowacki T. – 192
 Nowak M.A. – 158, 161
 Nuttin J. – 14, 19, 176

O

Obler L.K. – 169
 Obuchowski – 195
 Ogrodziński P. – 200
 Okoń W. – 193
 Okuniewska H. – 166, 170
 Oleksy J. – 116
 Oleszkiewicz Z. – 38, 43

Oliner P. – 68, 77, 78, 81, 82
 Oliner S.P. – 68, 71, 77, 78, 81, 82
 Olszewski J. – 116
 Oniszczenko W. – 41, 43
 Osiejuk E. – 166, 171
 Ossewska E. – 146, 149
 Ossowska M. – 186
 Osterman K. – 61

P

Padzik K. – 106, 120
 Paluchowski J. – 42
 Pankowski K. – 130, 132
 Parks C.D. – 143, 149
 Pawlak W. – 116
 Pawłow I.P. – 14, 34, 43, 182, 193
 Pazio A. – 110, 112, 120
 Peplau L.A. – 109, 119
 Peterson C. – 158, 161
 Petrażycki L. – 121, 132
 Piaget J. – 203
 Piątkowska K. – 113, 120
 Picasso P. – 25
 Pick A.D. – 61
 Piéron H. – 13
 Pietrański Z. – 15
 Piliavin J. – 71, 82
 Pleszewski Z. – 96, 98
 Plotkin J.B. – 161
 Polanyi L. – 158, 161
 Pribram K.H. – 7, 10, 14, 19, 176, 184
 Proust M. – 31
 Przesmycka-Kamińska J. – 164, 165, 170,
 171
 Przyboś J. – 201
 Przybysz-Piwkova M. – 161
 Pulkkinen L. – 50, 63
 Pytko A. – 42

R

Radzicki J. – 132, 184
 Rahe R.H. – 39, 43
 Rank O. – 20
 Ratajczak Z. – 8, 34, 43, 185, 195, 197
 Reagan R. – 115
 Reiss – 206
 Reitan R. – 166, 169

Reykowski J. – 7, 9, 10, 15, 17, 19, 34, 43,
 47, 49, 56, 58, 61, 63, 65, 69, 73, 74,
 81, 82, 84, 96, 99, 128, 130, 132, 171,
 183, 184, 195, 196
 Rogers R.W. – 102, 119
 Rokeach M. – 130, 132
 Romeyko A. – 42
 Rosenberg M. – 68
 Rosenwein R. – 121, 131
 Ross J.-R.E. – 130, 132
 Rotter J.B. – 68, 137, 149
 Rubinsztejn S.L. – 24
 Rutte C. – 149
 Rymarczyk K. – 167, 171
 Rzepa T. – 185, 186, 189

S

Sadowska M. – 167, 169, 171
 Salwa P. – 161
 Sanford R.N. – 131
 Sarason I.G. – 149
 Sawicka P. – 63
 Schachter S. – 128, 132
 Schank R.C. – 17, 19
 Schwartz S.H. – 69, 82
 Scott J.P. – 46, 63
 Sears D.O. – 130, 132
 Sears R.R. – 53, 63
 Sędek G. – 136, 149
 Sherrington Ch.S. – 194
 Shugar G.W. – 150, 153, 160
 Simon H. – 21
 Skarżyńska K. – 9, 121, 123, 124, 130,
 132
 Skotnicka M. – 166, 170
 Skrzyszewski S. – 192
 Skrzywanek M. – 138
 Smoczyńska M. – 160, 161
 Smoleńska M.Z. – 68, 69, 82
 Sobolewski A. – 39, 41, 43
 Sokołowski Ł. – 120
 Sowa M. – 197
 Spielberg C.P. – 149
 Stadnicki R. – 177, 184
 Stahl M.J. – 112, 114, 120
 Staub E. – 63, 69, 82, 83
 Steele R.S. – 104, 120

Sternberg R.J. – 30, 33
 Strelau J. – 8, 15, 19, 34, 36, 37, 38, 39,
 40, 41, 42, 43, 44, 49, 51, 56, 61, 63,
 64, 149, 195, 196
 Stroop J.R. – 166, 170
 Stumpf C. – 187, 189
 Suchocka H. – 116
 Surzykiewicz J. – 48, 50, 63
 Susułowska M. – 170
 Szepietowska E.M. – 169
 Szewczyk A. – 10, 19, 184
 Szmajke A. – 88, 98
 Szymański M. – 190
 Szymborska W. – 27

T

Tazbir J. – 47, 64
 Tec N. – 78, 81, 83
 Thibaut W. – 148, 149
 Thurstone L.L. – 179
 Tolman E.C. – 16, 122, 128, 132, 176, 178,
 184
 Tomasello M. – 151, 161
 Tomaszewska A. – 205
 Tomaszewska M. – 197, 198
 Tomaszewski J. – 197, 198
 Tomaszewski T. – 7, 8, 9, 10, 13, 14, 15,
 16, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 28,
 29, 32, 33, 34, 35, 36, 43, 44, 45, 50,
 61, 64, 65, 69, 72, 81, 83, 84, 96, 99,
 100, 121, 122, 128, 129, 132, 151,
 152, 153, 154, 155, 157, 158, 159,
 161, 162, 163, 164, 165, 170, 171,
 175, 177, 184, 185, 186, 190, 197,
 198, 199, 200, 201, 205, 208, 209
 Tomkins S. – 130, 131, 133
 Trzcińska M. – 40, 44
 Tversky A. – 26, 33
 Twardowski K. – 14, 19, 20, 188, 190, 209

U

Ulatowska H.K. – 167, 169, 171

V

Valenty L.O. – 122, 128, 131
 Vargha-Khadem F. – 161

216 Veit C.T. – 40

W

Wahi K.N. – 128, 133
 Walenta H. – 200
 Wallas G. – 24, 33
 Wallon H. – 13
 Ware J. – 40
 Watson R.I. – 105, 106, 120
 Weigel R.H. – 108, 119
 Weiner B. – 91, 97, 99
 White R.W. – 133
 Wieczorkowska G. – 138
 Wilczyńska J.T. – 90, 98
 Wilke H. – 149
 Winter D.G. – 9, 100, 102, 110, 111, 114,
 115, 116, 120, 122, 133
 Witwicki W. – 8, 20, 185, 186, 188, 189,
 192, 200
 Wojciszke B. – 87, 98, 99, 128, 133
 Wojtyła K. – 27
 Wołoszynowa L. – 169
 Wójcińska A. – 138
 Wundt W. – 20
 Wygotzki L.S. – 20
 Wyszogrodzki D. – 146, 149

Y

Yerkes R.M. – 96

Z

Zagrodzka J. – 46, 61, 62, 64
 Zajonc R. – 128, 133
 Zander A. – 101, 119
 Zawadzki B. – 38, 39, 40, 41, 43, 44
 Zelli A. – 63
 Ziemilska O. – 132
 Ziemilski A. – 132
 Zuckerman M. – 56
 Zumkley H. – 62, 63

Ż

Żebrowska M. – 14
 Żebrowski L. – 33

NOTY O AUTORACH

- Barbara BOKUS**, profesor dr hab., Wydział Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego.
- Adam FRĄCZEK**, profesor dr hab., Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego, Instytut Psychiatrii i Neurologii Ministerstwa Zdrowia.
- Janusz Ł. GRZELAK**, profesor dr hab., Wydział Psychologii i Instytut Studiów Społecznych Uniwersytetu Warszawskiego.
- Urszula JAKUBOWSKA**, dr hab., profesor SWPS, Instytut Psychologii Polskiej Akademii Nauk, Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej.
- Danuta KĄDZIELAWA**, dr hab., profesor UW, Wydział Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego.
- Józef KOZIELECKI**, profesor dr hab., Wydział Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego.
- Ida KURCZ**, profesor dr hab., Instytut Psychologii Polskiej Akademii Nauk, Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej.
- Wiesław ŁUKASZEWSKI**, profesor dr hab., Instytut Psychologii Uniwersytetu Opolskiego.
- Maria MATERSKA**, dr hab., profesor UW, Wydział Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego.
- Stanisław MIKA**, profesor dr hab., Wydział Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego.
- Zofia RATAJCZAK**, profesor dr hab., Instytut Psychologii Uniwersytetu Śląskiego.
- Janusz REYKOWSKI**, profesor dr hab., Instytut Psychologii Polskiej Akademii Nauk, Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej.
- Krystyna SKARŻYŃSKA**, profesor dr hab., Instytut Psychologii Polskiej Akademii Nauk, Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej.
- Jan STRELAU**, profesor dr hab., Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej.