

Józef Bazylak

Rozwój osobowości z uwzględnieniem podstawowych czynników kształtowania się postaw religijnych jednostki

Studia Philosophiae Christianae 24/2, 43-56

1988

Artykuł został zdigitalizowany i opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

JÓZEF BAZYŁAK

ROZWÓJ OSOBOWOŚCI Z UWZGLĘDNIENIEM PODSTAWOWYCH CZYNNIKÓW KSZTAŁTOWANIA SIĘ POSTAW RELIGIJNYCH JEDNOSTKI

1. Proces rozwoju osobowości. 2. Okresy rozwoju według Wolberga.
3. Podstawowe czynniki kształtowania się postaw religijnych. 4. Wnioski.

1. PROCES ROZWOJU OSOBOWOŚCI

Proces rozwoju osobowości czyli dojrzewania, uczenia się i przystosowywania przechodzi przez kolejne, następujące po sobie charakterystyczne etapy. Podziału na etapy — okresy rozwoju dokonuje się według kryterium „specyficzności” procesów dojrzewania, uczenia się przystosowania dominujących w danym okresie życia dziecka.

Specyficzność procesów określonego etapu rozwoju osobowości polega na wolniejszym lub szybszym tempie dojrzewania określonych funkcji i ich „jakości”. Tak np. bardzo szybkie tempo rozwoju obserwujemy w ciągu pierwszych lat życia dziecka. Tempo rozwoju od urodzenia do ukończenia piątego roku życia równa się temu rozwojowi od lat 5 do 15-tu. Albo inaczej licząc, tempo rozwoju w pierwszych 6-ciu latach życia jest proporcjonalnie trzy razy większe niż w następnych dwóch sześcioleciach. Mózg osiąga swą „normalną” wielkość między szóstym a ósmym rokiem życia. Potem wzbogaca się tylko jego struktura. Stopy, ręce osiągają swoją maksymalną wielkość we wczesnych latach adolescencji. Dlatego niektórzy ludzie wydają się tak niezgrabni i niezręczni w tym okresie życia. Serce, wątroba, układ trawienny rozwijają się intensywnie w okresie adolescencji. Podobnie jak z rozwojem różnych funkcji psychicznych. Szczyt rozwoju inteligencji w sensie zdolności do abstrahowania przypada mniej więcej na szesnasty rok życia. Wyobraźnia twórcza osiąga swoje apogeum w okresie młodzieńczym. Szybciej rozwijają się zapamiętywania mechaniczne i pamięć konkretnych przedmiotów niż za-

pamiętywanie rzeczy abstrakcyjnych i teoretycznych¹. Przykłady podziału okresów rozwoju osobowości dziecka według dominujących rodzajów aktywności, czy rozwoju jakiejś cechy lansują zwolennicy orientacji psychoanalitycznej, którzy dzielą rozwój okresu dzieciństwa na trzy główne etapy:

1. Okres oralny, trwający przez pierwszy rok życia, w którym głównym rodzajem aktywności jest aktywność oralna — ssanie, szukanie opieki i oparcia, porzucie bezradności.

2. Okres analny trwający przez drugi i trzeci rok życia. W okresie tym dominuje aktywność analna — ekspulsja, retencja, upór, kontrola, wzrost samodzielności.

3. Okres falliczny trwający od końca trzeciego do piątego roku życia. Główną jakością rozwojową jest wzrost wrażliwości organów seksualnych i potrzeba ich zaspokajania, a także ekshibicjonizm, narcyzm, dominowanie.

Dzieląc rozwój osobowości według procesów przystosowania można wyróżnić okresy „dobrego przystosowania” i „okresy trudności przystosowania”. Tak np. według Hurlock okresy nierównowagi w rozwoju dziecka przypadają na okresy życia około półtora roku, dwa i pół roku, trzy i pół roku i między dziesiątym a dwunastym rokiem życia. Okres trudności przystosowania w wieku np. trzech i pół lat cechuje brak koordynacji motorycznej, obawa przed upadkiem, lęk przestrzeni, ogryzanie paznokci, jąkanie się, eksplozytywne reakcje emocjonalne, drażliwość, wstydlivość i jednocześnie chęć stawiania się głównym ośrodkiem uwagi².

We współczesnych pracach dotyczących rozwoju dziecka wyróżnia się najczęściej pięć okresów rozwojowych:

1. Okres płodowy.
2. Okres noworodka.
3. Okres niemowlęcia.
4. Okres dziecięctwa.
5. Okres adolescencji.

Okres płodowy trwa od chwili poczęcia od chwili porodu. Okres noworodka rozpoczyna się od chwili porodu do końca 14 dnia życia dziecka. Jest to okres rozwojowego (pod względem dojrzewania) *plateau*. Natomiast pod względem adaptacji jest to okres bardzo „dużej pracy” noworodka, ponieważ musi on dokonać wielu rodzajów adaptacji np. do pozierania pokarmu za pomocą ssania, do wydalania moczu, kału, do światła i hałasu.

¹ Hurlock E. B.: *Rozwój dziecka*, Warszawa, PWN, 1960, s. 55, 63—64.

² *Tamże*, s. 67—69.

Niemowlęctwo jest okresem rozwoju i trwa od dwóch tygodni do końca drugiego roku życia. Cechą charakterystyczną tego okresu jest bezradność dziecka i nie posługiwanie się mową, której dziecko uczy się pod koniec tego okresu.

Okres dzieciństwa obejmuje lata od drugiego roku życia do okresu dojrzewania płciowego tj. do okresu między 11—13 rokiem życia. Charakterystycznym dla tego okresu jest wzrost niezależności, spowodowany dojrzewaniem i wyćwiczeniem układu kostnego, mięśniowego, nerwowego, trawiennego, dalej wzrost uspołecznienia tj. aktywne uczestniczenie w kontaktach społecznych, rozwój potrzeby poznawczej z mową jako jej głównym narzędziem.

Okres adolescencji trwa od początku okresu dojrzewania do około 21 roku życia. Dzieli się ten okres na podokresy przedadolescencji, wczesnej adolescencji, późnej adolescencji³.

2. OKRESY ROZWOJU WEDŁUG WOLBERGA

Wolberg wyróżnia 9 okresów rozwojowych:

1. Okres rozwojowy w 1 roku życia.
2. Okres rozwojowy w 2 i 3 roku życia.
3. Okres rozwojowy od 3 do 5 roku życia.
4. Okres rozwojowy od 5 do 11 roku życia.
5. Okres rozwojowy od 11 do 15 roku życia.
6. Okres rozwojowy od 15 do 21 roku życia.
7. Okres rozwojowy od 21 do 40 roku życia.
8. Okres rozwojowy od 40 do 65 roku życia.
9. Okres rozwojowy powyżej 65 roku życia.

W każdym z tych okresów wyróżnia podstawowe tendencje rozwojowe i główne zadania przystosowawcze jakie jednostka musi wykonać dla prawidłowego dalszego rozwoju. Zadania przystosowawcze zostają lepiej lub gorzej wykonane, w zależności od tego, jak działają naciski środowiska, jaka jest najbliższa rodzina, jak manipuluje się dzieckiem. W pierwszym roku życia np. trudności w rozwiązywaniu zadań przystosowawczych ze strony dziecka mogą wywołać choroby dziecka: alergię, biegunki. Przeszkody w nabywaniu sprawności i poczucia bezpieczeństwa może wywołać odrzucenie dziecka przez matkę, błędy w odstawianiu od piersi, wczesne odłączenie dziecka od matki i wychowywanie go przez kogoś innego.

Główne tendencje rozwojowe tych okresów i zadania przystosowawcze można by przedstawić następująco:

³ *Tamże*, s. 75—78.

W okresie rozwoju w 1 roku życia głównymi tendencjami i potrzebami jednostki są silne i gwałtowne potrzeby oralne (ssanie, aktywność oralna) pobudzenie do działania wzroku, słuchu, kinestezji, potrzeba miłości, opieki i oparcia. Jeżeli chodzi o zadania przystosowawcze należy wymienić między innymi: odróżnienie siebie od „nie siebie”, nauczenie się koordynacji ruchowej, mięśniowej i wzrokowo-motorycznej, uczenie się percepcji, uczenie się myślenia symbolicznego, uczenie się chodzenia.

Między 2 i 3 rokiem życia występuje silna potrzeba poznawcza, eksploracja i „badanie” za pomocą rąk, ust, manipulowania, potrzeba niezależności oraz działania strumieni bodźców społecznych dla ćwiczenia różnych sprawności np. kontroli mowy, motoryki, potrzeba agresywności. Przy zadaniach przystosowawczych należy podkreślić chęć nabywania poczucia autonomii, uczenie się dyscypliny i powściągu głównie analnego, a także uczenie się społecznie aprobowanych ujęć dla agresywności oraz nabycie zaufania do siebie i pewność siebie.

Od 3 do 5 roku życia zauważamy potrzebę kontaktów społecznych poza obrębem rodziny. Ujawnia się wówczas potrzeba zabaw z innymi dziećmi, silne zainteresowanie sprawami płci, zwłaszcza różnicą między płciami w budowie anatomicznej. W zakresie zadań przystosowawczych uwidacznia się uczenie się identyfikacji własnej roli seksualnej (sposobów zachowania charakterystycznego w danej kulturze dla chłopca i dziewczynki, dla mężczyzny i kobiety), rozładowanie kompleksu Edypa tj. wrogości do autorytetu dyscypliny i miłości do tego co macierzyńskie.

Od 6 do 11 roku życia istnieje silna potrzeba poznawcza, stowarzyszania się w zespoły zabawowe, gangi, grupy koleżeńskie, kluby zwolenników i zainteresowań. W zakresie zadań przystosowawczych — to uczenie się identyfikacji z grupą społeczną, w której się żyje, a więc zachowywania się tak jak większość dzieci tej samej płci w typowych sytuacjach tego okresu.

W okresie rozwoju od 11 do 15 roku życia zauważa się istnienie silnych nacisków, pragnień potrzeby seksualnej, potrzeby współzawodnictwa, wyczynu, ćwiczenia się w sprawnościach umożliwiających sprawne i przynoszące sukces działania w grupie społecznej. W zakresie działania przystosowawczego — to uczenie się zachowań „seksualnych” stosowanych dla tego okresu życia w danym kręgu kulturowym, jak również rozwiązywanie konfliktów takich jak np. izolacja, czy

stowarzyszenie się z rodziną, aprobatą postaci innych, czy rebelia przeciw nim, przyjęcie postaw grupy rówieśników, czy trwanie przy systemie wartości rodziny.

Od 15 do 21 roku życia pojawia się potrzeba stopniowej emancypacji spod wpływów własnej rodziny, przez wybór zawodu i zawarcie małżeństwa. Zadania przystosowawcze w tym okresie dotyczą m. in. rozwiązania kwestii jak być niezależnym i jednocześnie posłusznym wymaganiom grupy społecznej i zwyczajom panującym w grupie, przyjęcia zespołu schematów reagowania charakterystycznych dla roli heteroseksualnej.

Od 21 do 40 roku życia do głównych tendencji i potrzeb jednostki zaliczamy — dobre przystosowanie seksualne, małżeńskie, potrzebę uczestniczenia w zadaniach własnej grupy społecznej (zawodowej, politycznej, kulturowej). Do zadań przystosowawczych należą: twórcza samorealizacja, utrwalanie poczucia odpowiedzialności społecznej, aprobaty pracy, małżeństwa, wychowania dzieci.

Od 40 do 65 roku życia główne potrzeby jednostki to: akceptacja wolniejszego biegu życia, zwłaszcza aktywności fizycznej i współzawodnictwa. W zadaniach przystosowawczych — mobilizacja własnych zasobów dla osiągnięcia własnego szczęścia, spójności rodziny, dla pracy dla społeczeństwa.

Główne tendencje i potrzeby jednostki sięgające powyżej 65 roku życia przejawiają się w akceptacji pogarszania się stanu organizmu, ubytku sił, pogarszania się pamięci, sprawności fizycznej, wydolności seksualnej. Ujawnia się zaangażowanie w nowe przyjaźnie, czynności, rozwój nowych hobbies. W zakresie zadań przystosowawczych można zaliczyć te same dane przedstawione wyżej tj. dla grupy między 40 a 65 rokiem życia, z tym, że w ograniczonych wiekiem możliwościach.

W 2 i 3 roku życia przeszkodami w rozwoju jednostki może być surowa lub zbyt łagodna dyscyplina, rozpieszczanie dziecka, trzymanie dziecka „pod kloszem” i nie pozwalanie mu na przejawy samodzielności, eksploracji, a także zbyt ostre i surowe karanie i nieświadome pobudzanie dziecka, przez nieumiejętne dawki kar i nagród, do buntu przeciwko rodzicom.

W okresie między 3 i 5 rokiem życia ujemnie wpływa na wypełnianie zadań rozwojowych zastraszanie za masturbację, nieświadome pobudzanie ze strony rodziców aktywności seksualnej dziecka przez np. głaskanie, pieszczoty. Istnienie ponętnej matki, istnienie zbyt surowego ojca, jego zbyt bierne zach-

wanie, lub brak ojca — to wszystko uniemożliwia nabycie sposobów zachowania zgodnego z własną rolą seksualną tak, jak tego wymagają panujące normy, zwyczaje kulturowe, uniemożliwia także rozładowanie kompleksu Edypa.

Uczeniu się identyfikacji z grupą społeczną od 5 — 11 lat. w której dziecko żyje, może stanąć na przeszkodzie zbyt wczesne lub późne rozpoczęcie nauki szkolnej (dziecko albo nie może sprostać wymaganiom, albo jest za długo trzymane w domu i zbyt zależne od rodziców). Także proces identyfikacji z grupą może natrafić na przeszkody, kiedy dziecko spotyka się w szkole lub w sąsiedztwie z uprzedzeniami rasowymi, religijnymi lub trafi na nauczyciela, który straszy i zniechęca dziecko do działań społecznych w szkole.

Uczenie się zachowań seksualnych, rozwiązywania konfliktów i dylematów „z” czy „przeciw” rodzinie, charakterystycznych dla okresu życia w latach od 11 do 15, może być zakłócone przez przebywanie w zbyt liberalnym i swobodnym pod względem seksualnym otoczeniu, lub w otoczeniu reagującym z przesadnym oburzeniem lub zastraszaniem na praktyki masturbacyjne. Wspomniane zakłócenia mogą także wystąpić w rodzinie stawiającej dziecku zbyt wysokie wymagania moralno-społeczne, gdy dziecko nie mogąc im sprostać przyjmuje moralność grupy rówieśników lub gdy wymagania te są zbyt niskie i dziecko ulega wtedy jakimkolwiek wpływom.

Rozwiązywanie dylematów, jak być niezależnym i jednocześnie posłusznym normom społecznym, jakie ma do rozwiązania młody człowiek w wieku między 15 a 21 rokiem życia jest utrudnione, gdy młody człowiek żyje w biedzie, jeśli przeżywa konflikty seksualne, jeżeli rodzice nie nauczyli go różnicować między różnymi sytuacjami społecznymi, w których trzeba być jednocześnie: i niezależnym i posłusznym (np. w nauce szkolnej — być niezależnym w myśleniu i posłusznym w stosunku do wymagań tej instytucji).

Twórczą realizację samego siebie, aprobatę pracy społecznej i życia rodzinnego może utrudniać brak społecznych możliwości działania, np.: przeżywanie trudności ekonomicznych, gdy cały wysiłek jest skierowany na utrzymanie się przy życiu, przeżywanie silnych stresów rodzinnych. Wypełnienie zadań przystosowawczych w okresie życia między rokiem 21 a 40 mogą uniemożliwić ciężkie choroby, wypadki, dyskryminacja społeczna.

Przystosowanie w wieku między 40 a 65 rokiem życia utrudnia: u kobiet — okres klimakterium, przeżywanie kon-

fliktów w związku z oddzielaniem się od dzieci w wyniku ich usamodzielniania się; u mężczyzn — osłabienie ogólnej vitalności, niespełnione ambicje, które pragnie się dalej intensywnie zaspokajać.

Przystosowanie, wreszcie, w ostatnim z okresów wyróżnionych przez Wolberga — powyżej 65 roku życia, utrudnione jest konfliktami przeżywanymi w związku z potęgującym się poczuciem samotności, stopniowym umieraniem członków rodziny i znajomych, wzrostem ilości wolnego czasu, „w którym nie ma co robić”, wycofaniem się z dotychczasowej aktywności społecznej⁴.

3. PODSTAWOWE CZYNNIKI KSZTAŁTOWANIA SIĘ POSTAW

Wśród podstawowych czynników kształtowania się postaw na pierwszym miejscu należy wymienić ogólne i szczegółowe potrzeby jednostki.

Potrzeby są ważnymi elementami osobowości człowieka, choć są ciągle naukowo niedostatecznie opracowane. K. Obuchowski określa potrzebę jako „właściwość osobnika X polegającą na tym, że osobnik X bez przedmiotu Y nie może normalnie funkcjonować, to jest uzyskać optymalnej sprawności w zachowaniu siebie i gatunku oraz w zapewnieniu własnego rozwoju”⁵.

Zdaniem wielu autorów na bazie potrzeb kształtują się postawy psychiczne, które są narzędziem i sposobem zaspokajania tych potrzeb świadomie lub nieświadomie. Jeśli dany przedmiot jest odbierany jako mogący zaspokoić odczuwaną potrzebę, to rodzi się postawa wobec tego przedmiotu odpowiednio dodatnia. Jeśli natomiast nie zaspokaja on tej potrzeby lub stoi na drodze do jej zaspokojenia jako przeszkoda, to budzi się postawa odpowiednio negatywna, w której dochodzi do głosu lęk, odpychanie, nienawiść, gniew, odsunięcie się od tego przedmiotu lub próba zniweczenia go⁶. W ten sposób postawy są następstwem realizacji potrzeb ludzkich ogólnych, choć teorie o rodzeniu się postaw bezpośrednio z potrzeb zdają się być zbyt uproszczeniem na zasadzie *deus ex machina*.

Kiedy mówimy o zaspokajaniu potrzeb, to mamy na myśli nie tylko potrzeby ogólne, wspólne wielu jednostkom, jak

⁴ Wolberg L. R.: *Psychotherapy and Behavioral Sciences*, gune — Statton, New York 1966.

⁵ Obuchowski K.: *Psychologia dążeń ludzkich*, Warszawa 1966, s. 85.

⁶ Prężyna W.: *Funkcje postawy religijnej w osobowości człowieka*, Lublin 1981, s. 28—32.

głodu, ruchu, zachowania życia itp., ale także potrzeby indywidualne i charakterystyczne dla danego osobnika, w konkretnych miejscach i czasach. Na te drugie potrzeby składają się nie tylko szczególne cechy danych przedmiotów, np. jakość pokarmu, ale przede wszystkim indywidualne cechy osobowości danego człowieka: predyspozycje, preferencje, predylekcje itp. Tak to rodzą się nieskończone szeregi postaw szczegółowych, właściwych tylko danej jednostce⁷.

Wśród różnych potrzeb ludzkich wskazuje się także na istnienie „potrzeby religijnej”. Zwraca się przy tym uwagę na szczególne odczuwanie tej ogólnej potrzeby w zależności od indywidualnych cech osoby. Ponadto nasuwa się tu wiele innych pytań specjalnych: czy potrzeba religijna jest wszystkim właściwa, naturalna, bezpośrednia? Może tylko elitarna, sztucznie wytworzona, pośrednia? Czy jest to potrzeba w gruncie rzeczy jedna, jak potrzeba zachowania życia, lub może rozbija się na wiele różnych potrzeb częściowych? W dotychczasowych badaniach psychologii religii znajdują się próby odpowiedzi tylko na niektóre kwestie. G. W. Allport, który reprezentuje nurt jamesowski, potrzebę religii traktuje raczej jako naturalną, obok takich potrzeb jak bezpieczeństwa i wiąże ją bliżej tylko z sytuacjami granicznymi życia ludzkiego (np. lęk wobec śmierci) oraz z wrodzonymi poszukiwaniami ładu, porządku i celu życia⁸. Nurt psychoanalityczny zdaje się traktować „potrzebę religijną” raczej jako pewnego rodzaju irracjonalną namiastkę potrzeby obrony najgłębszych pokładów ludzkiego „Ego” czy „Superego”⁹. Egzystencjonalizm katolicki widzi potrzebę religijną jako jedną, wszystkim wspólną, obecną w każdej sytuacji, a rodzącą się z sytuacji podstawowej alienacji człowieka, z rozdarcia między istotą a istnieniem¹⁰. Poza tym wielu badaczy ukazuje całe łańcuchy związków między poszczególnymi odmianami potrzeb religijnych a różnymi cechami osobowości; intelektem, inteligencją, dążeniem do wiedzy, emocją, wiekiem, płcią, dojrzałością osobowościową, zdol-

⁷ Pierson Ch., Roberto E.: *Do Attitude Changes Precede Behavior Change?* „Journal of Advertising Research” 13: 1973, s. 33; Mędrzycki T.: *Psychologiczne prawidłowości kształtowania się postaw*, Warszawa 1970, s. 19—23; Pospieszyl K.: *Psychologiczna analiza wadliwych postaw społecznych młodzieży*, Warszawa 1973, s. 23.

⁸ Allport G. W.: *The individual and his Religion*, New York 1963, s. 11—15.

⁹ Anastazi A.: *Differential Psychology. Individual and Group Differences in Behavior*, New York 1958, s. 11—15.

¹⁰ Vergote A.: *Psychologia religieuse*, Bruxelles 1966, s. 107—137.

nościami twórczymi itp.¹¹. Ale mimo wszystko wyczerpujących rozwiązań sygnalizowanych tu kwestii nie mamy. Musimy więc zdać się na używane współcześnie rozumienie potrzeby religijnej, na podobieństwo innych potrzeb ogólnych i indywidualnych i zmuszeni jesteśmy abstrahować od ewentualnych głębszych źródeł postawy religijnej niż te potrzeby.

W celu głębszego ujęcia powyższych rozważań, należy postawić pytanie pod adresem roli informacji w formowaniu się nowych postaw. Nie brak psychologów, którzy utrzymują, że informacja jest głównym, a może nawet jedynym źródłem nowych postaw, przy czym niektórzy „informację” rozumieją w wąskim znaczeniu — jako podanie wiadomości. Jest to stanowisko zbyt skrajne. Jeśli informacji przypisywać bardzo wielką rolę, to najwyżej rozumianej szeroko, jako system komunikacji między podmiotem a rzeczywistością, łącznie z doświadczeniem. Konkretne badania najłatwiej jest prowadzić nad rolą informacji w wąskim znaczeniu. W rezultacie informacje postawotwórcze mogą być, jak się przyjmuje, następujące: podanie wiadomości, pouczenie od innych, interpretacja, wyjaśnienie naukowe, rozumienie, kontakt z autorytetem, doświadczenie osobiste, swojej grupy itd. Za typowego przedstawiciela teorii o powstawaniu postaw przez informację można uważać D. T. Campbella. Wyróżnił on sześć rodzajów tego rodzaju informacji:

- a) metoda prób i błędów,
- b) percepcja świata ogólna,
- c) przyjęcie odpowiedzi od innych,
- d) percepcja badań prowadzonych przez inne osoby,
- e) werbalne pouczenia i instrukcje odnoszące się do postępowania,
- f) słowne pouczenie o charakterystycznych cechach przedmiotów.

Campbell utrzymywał, że postawy nabyte za pośrednictwem tych informacji wykazują większą trwałość i nasilenie. Takie stanowisko jest też wyrazem wiary w czołową rolę elementu

¹¹ Allport G. W.: *The Individual and his Religion*, New York 1963, s. 350; Milanese G.: *Recerche di psico-sociologia religiosa*, Roma 1970, s. 741—801; Rembowski J.: *Postawy i ich związki z cechami osobowości*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 11: 1966, nr 4, s. 115—127; Ro-keach M.: *Values Systems in Religion*, „Review of Religious Research” 11: 1969, nr 1, s. 3—39; Mądrzycki T.: *Psychologiczne prawidłowości kształtowania się postaw*, Warszawa 1970, s. 140—157; Pomianowski R.: *Psychologiczne problemy kształtowania się religijności i jej dewiacja*, „Seminare” 1, Kraków 1975, s. 162.

poznawczego w postawie¹². Moim zdaniem, kryje się w tym pewnego rodzaju sokratyzm, według którego determinantą wszelkich działań ludzkich i zachowań jest wiedza.

Jeżeli chodzi o rolę informacji w powstawaniu postaw religijnych, tu znowu stanowiska są skrajne. Jedni, idąc za F. Schleieracherem, zwłaszcza uczeni protestanccy, utrzymują, że rola ta jest niemal żadna. Drudzy, związani bardziej z nurtem kartezjanizmu, a także niektórymi wersjami tomizmu, przyjmują, że informacja religijna jest głównym źródłem postawy religijnej i stąd kładzie się olbrzymi nacisk na doświadczenie religijne dziecka, na kerygmę kościelną, na katechezę, na czytanie książek teologicznych itp. Na bazie tego drugiego ujęcia prowadzi się wiele szczegółowych badań nad powstawaniem postaw u najmłodszych i nad kształtowaniem postaw przez informacje u dorosłych. Wielu chciałoby nawet celowo kierować powstawaniem postaw religijnych przez informację. Podobnie psychologowie marksistowscy zdają się przykładać istotną wagę do informacji „naukowej” w likwidowaniu postaw religijnych. Ale obie skrajne teorie są niesłuszne.

Pewną pochodną wyżej przedstawionych skrajnych stanowisk są liczne próby wykazania, że element poznawczy w postawie religijnej rozwija się stosunkowo późno, a na samym początku u dziecka, rozwija się jedynie emocjonalny element postawy religijnej¹³. Ale tutaj powracamy znowu do sporu o pojęcie postawy. Jest bowiem problemem, czy możemy nazywać postawą ustosunkowanie się bez elementu poznawczego oraz czy, rzeczywiście, dziecko nie ma żadnych, choćby wstępnych informacji poznawczych w kształtowaniu życia religijnego?

W ostatecznym rozrachunku, choć czynnikowi informacji przypisujemy wielką rolę w tworzeniu postaw religijnych, to jednak nie możemy go absolutnie ani oddzielić od innych czynników, zwłaszcza od pewnych podstawowych emocji egzystencjonalnych człowieka i od tajemniczych czynników, które wpływają na stan religijnego poznania inną drogą niż prosta informacja i wiedza.

¹² Campbell D. T.: *Social Attitudes and Other Acquired Behavioral Dispositions*. W: *Psychology*. Ed. S. Kochm, Vol. VI, New York 1963, s. 107—111.

¹³ Hurock E. B.: *Rozwój dziecka*. Warszawa 1960, s. 565—574; Mądrzycki T.: *Psychologiczne prawidłowości kształtowania się postaw*, Warszawa 1970, s. 48—57.

Omawiając różne czynniki w zakresie kształtowania się postaw, nie sposób pominąć kontekstu społecznego.

Pod wpływem różnych teorii socjologicznych, a zwłaszcza myśli marksistowskiej, podkreśla się coraz mocniej znaczenie źródła społecznego postaw. Marksizm mówi o decydującym wpływie całego społeczeństwa, całej klasy społecznej. Ale tak rozumiany wpływ jest zbyt ogólnikowy i „metafizyczny”, żeby go można było badać w psychologii. Łatwiej ująć jest w badaniach wpływ na powstawanie postaw ze strony grup kontrolnych i małych: rodziców, rodzin, grupy rówieśniczej, środowiska miejscowości, szkoły, zakładu pracy itp. Szczególnie podkreśla się wpływowość grup rówieśniczych. Tutaj, jeszcze bardziej niż gdzie indziej, wpływ na formowanie się postaw idzie nie tylko drogą uchwytnych potrzeb lub poprzez informację, ale jakby wyłaniał się z samej egzystencji społecznej. Istnieje jakaś specyficzna potrzeba społeczna, jak i siły społeczne. Społeczność zdaje się być niejako matrycą dla psychiki jednostki. Te drogi kształtowania się postaw przez społeczność są bardzo różnorodne, subtelne, wszechstronne, uświadomione i nieuświadomione¹⁴.

Rozpatrując kontekst społeczny trzeba jeszcze zwrócić uwagę na duże znaczenie czynnika dziejowego, wspólny los, wydarzenia historii, konkretne oblicze kulturowe, techniczne, geograficzne. Inne, między innymi, mogą się pojawiać np. u Polaka niż u Hindusa, inne u uczestnika światowej wojny niż u człowieka, który nie zaznał okropności wojny itp.¹⁵ Zależności od społeczności i kontekstu historyczno-kulturowego można ująć bardziej konkretnie. A więc takimi „formatorami” postaw dla dzieci i młodzieży są rodzice, starsze rodzeństwo, krewni, przyjaciele, nauczyciele, inne autorytety itd. Bardzo dużo mają do powiedzenia koledzy z grup odniesienia. W grupie tej jednostka znajduje swój klimat, swoje dopełnienie, oparcie, pomoc, wspólnotę, poczucie bezpieczeństwa. Jednostce najczęściej niezwykle zależy na przynależności do tej grupy, przynajmniej w sferze marzeń, stąd taka siła jej oddziaływa-

¹⁴ Chałasiński J.: *Społeczeństwo i wychowanie*, Warszawa 1958, s. 60—90; Malewski A.: *Rozdźwięk między uznanymi przekonaniem i jego konsekwencje*, „*Studia Socjologiczne*” 1961, nr 1, s. 63—91; Mika S.: *Uwagi o „internalizacji” postaw*. Red. S. Nowak, Warszawa 1973, s. 317—344.

¹⁵ Bazylak J.: *Postawy religijne młodzieży i ich związki z wybranymi elementami osobowości*, Warszawa 1984, s. 30; Swięcicki A.: *Społeczne uwarunkowania polskiej religijności*. „*Więź*” 1977, nr 5—6, s. 3—20.

nia. Oczywiście odnosi się to do postaw pozytywnych i negatywnych¹⁶.

O „formatorach” postaw można mówić nawet u ludzi dorosłych. Dorosli nie przestali zdobywać pewnych nowych postaw. I na nich jeszcze wywierają wpływ profesorowie, uczeni, pisarze, koledzy, przyjaciele, bohaterowie faktyczni i fikcyjne postacie literackie, ludzie słowni. Wszystkie osoby znaczące dostarczają ciągle wzorów postępowania jednostce i mogą pozostawiać trwałe ślady w jej psychice, ale często niektóre osoby czynią to w stosunku do pewnych przedmiotów w sposób szczególny. Oddziałują one nie tylko na sferę intelektualną ale także emocjonalną i działaniową¹⁷.

W psychologii religii po okresie wiary w decydujący wpływ nauki i doktryny na postawy religijne przyszedł okres niedoceniania siły środowiska społeczno-religijnego. Dla dzieci i młodzieży ważna jest nie tylko informacja religijna, ale także kształt całej grupy religijnej. Jeśli np. w rodzinie dzieje się źle pod względem religijności, np. następuje rozwód rodziców, to negatywne skutki u dzieci występują niemal mechanicznie, choćby jeszcze małe dziecko niewiele rozumiało¹⁸. Podobnie wielki wpływ mają silne postawy religijne rodziców: ich przekonania, poziom moralny, praktyki religijne. Z tej pierwotnej sytuacji społecznej wyłania się, jakby ze źródła, całość postaw religijnych dziecka i młodego człowieka. Nawet jeszcze u dorosłych wpływa bardzo na ich postawę religijną to, jaką rolę odgrywa religia w ich najbliższym otoczeniu, w ich rodzinie, w ich miejscowości, miejscu pracy itd. Dużo znaczą spotkane osobistości religijne: wybitni duchowni, wierzący naukowcy, ludzie posiadający dar wiązania życia bieżącego z religią. Dużo znaczy też kształtująca się w danym środowisku wspólnota Kościoła: jego wartości, losy, historia, idee¹⁹.

¹⁶ Sherif C. W., Sherif M., Nebergall R. E.: *Attitude and Attitude Change — The Social Judgment — Involvement Approach*, London 1976, s. 84—112.

¹⁷ Hurlock E. B.: *Rozwój dziecka*, Warszawa 1980, s. 1980; Mazurek J.: *Postawy skuteczności oddziaływań propagandowych na zmianę postaw ideowo-politycznych żołnierzy*, Warszawa 1971, s. 90—140; Obuchowski K.: *Dwa mechanizmy powstawania i funkcjonowania postaw*, W: *Teoria postaw*, Red. S. Nowak, Warszawa 1973, s. 123—133; Kłóskowska A.: *Kulturowe uwarunkowanie postaw*, w: *Teorie postaw*, Red. S. Nowak, Warszawa 1973, s. 257—284.

¹⁸ Ranwez P.: *La formation religieuse de la famille*. „Lumen Vitas”, s. 1980, s. 395—401.

4. WNIOSKI

W świetle nauki katolickiej postawa religijna zdaje się być pewną dyspozycją w jakimś sensie różną od postawy czysto psychologicznej; przede wszystkim posiada w sobie znaczny obszar tajemnicy osobowości religijnej, nieznaczny wymiar energii religijnej oraz pole działań wyższych sił nadprzyrodzonych. Poza tym postawa religijna oznacza nie tylko ustosunkowanie się człowieka „do religii” jako przedmiotu, ale także „postawę religijną”, która posiada pewną podmiotowość specyficzną religijną. Ponieważ jednak nie dysponujemy ogólnie uznanym określeniem postawy religijnej, dlatego musimy ograniczyć się do czysto naukowych określeń postawy psychologicznej. Potocznie więc za postawę religijną będziemy uważali odnośnienie się człowieka na linii poznawczej, dążeniowej i behawioralnej do treści uważanych za religijne. Od elementów tajemnicy religijnej musimy abstrahować. Nie wolno przy tym, bynajmniej, mieszać tajemnicy religijnej z owym podświadomym czy nieświadomym elementem postawy, który uważają za naturalny Z. Freud, E. Fromm i A. H. Maslow²⁰.

Po określeniu postawy religijnej, istnieje bardzo doniosłe zagadnienie, jakie jest podstawowe źródło postaw. Skąd one się głównie biorą. Jest to problem ważny nie tylko dla samej psychologii, ale także dla wszystkich nauk o człowieku oraz dla praktyk mających na celu kierowanie procesami wychowania, kultury, polityki itp.

G. W. Allport już w roku 1935 wyróżnił cztery podstawowe warunki formowania się postaw: inteligencję, deferencjację, traumę i „adopcję”. Integracja miała polegać na zbieraniu nieskończenie licznych i różnych odpowiedzi, reakcji i doświadczeń w pewną zorganizowaną całość. Deferencjacja to wyodrębnienie się postawy specyficznej, czy wręcz nowej z postaw ogólnych. „Trauma” — gwałtowne wzruszenie, wstrząs, rana, to pojedyncze, intensywne przeżycie, które odpowiednio ustawia psychikę wokół siebie. Adaptacja wreszcie ma oznaczać przyjmowanie postaw drogą przekazu, tradycji i naśladowania innych²¹.

¹⁹ Carrier H.: *Rola grup odniesienia w integracji postaw religijnych*. W: *Sociologia religii*. Red. F. Houtart, Kraków 1962, s. 130.

²⁰ Bazylak J.: *Postawy religijne i ich zmiany*. W: *Studia z psychologii*, T. I, Warszawa 1983, s. 16.

²¹ Allport G. W.: *Attitudes*. W: *A Handbook of Social Psychology*. Ed. C. Murchison. Worcester 1935, s. 840 n.

Do G. W. Allporta nawiązywano często. R. W. Tylor twierdził, że postawy powstają dzięki: przyswajaniu ich z otoczenia, oddziaływaniu emocjonalnemu na określone doświadczenia jednostki, różnym „wstrząsom”, specjalnym procesom intelektualnym²².

Wydaje się, iż bardzo ważnym zagadnieniem w rozwoju osobowości będzie uświadomienie sobie pewnych prawidłowości, które obowiązują tak zarówno w psychologii rozwojowej, jak i wychowawczej. Jeżeli przeto chcemy kształtować postawy w ogóle, a religijne w szczególności, musimy zdawać sobie sprawę z ogólnych i szczegółowych potrzeb jednostki, z roli informacji w formowaniu się nowych postaw, ze znaczenia źródła społecznego, czynnika dziejowego z siły środowiska społeczno-religijnego itp.

Przy tym należy pamiętać, że do każdego okresu rozwojowego należy przemawiać językiem intersubiektywnie zrozumiałym dla tego okresu.

THE DEVELOPMENT OF PERSONALITY TAKING INTO ACCOUNT THE BASIC FACTORS OF THE PROCESS OF ATTITUDE-FORMATION IN THE INDIVIDUAL

Summary

The process of the development of personality i.e. maturation, learning and adaptation takes place in successive characteristic stages. The division of the process of development into stages is possible as a result the criterion of "specificness" of each of the processes of maturation, learning and adaptation which is predominant in a given period of life.

The formation of attitudes, especially those of a moral and religious nature is very important in the development of personality. In the interests of a proper formation of these attitudes, several matters must be taken into account: the general and particular needs of the individual, the role of information in the process of the formation of new attitudes, the significance of the social source, the factor of history and the influence of social and religious context.

²² Tylor R. W.: *Basic Principles of Curriculum and Instruction Chicago 1947*, s. 43.