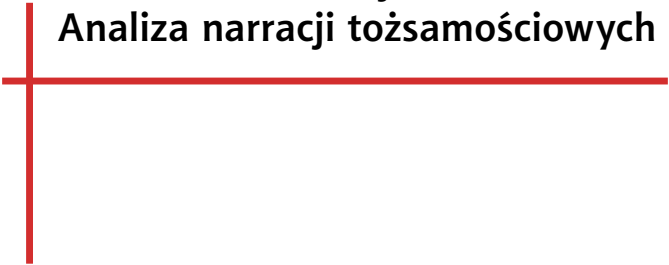


Magdalena Budziszewska

**Opowieść „moi rodzice”
w trzech fazach adolescencji i w dorosłości**

Analiza narracji tożsamościowych

**Opowieść „moi rodzice” w trzech
fazach adolescencji i w dorosłości.
Analiza narracji tożsamościowych**



**Opowieść „moi rodzice” w trzech
fazach adolescencji i w dorosłości.
Analiza narracji tożsamościowych**

Magdalena Budziszewska

Magdalena Budziszewska

Opowieść „moi rodzice” w trzech fazach adolescencji i w dorosłości.
Analiza narracji tożsamościowych.

Recenzenci:

prof. Barbara Bokus

prof. Maria Straś-Romanowska

Redakcja językowa:

Małgorzata Najderska

Projekt okładki:

Aleksandra Czerniawska

Skład i łamanie:

„Academicon. Outsourcing wydawniczy” | Katarzyna Mikołajka,
dtp@academicon.pl, <http://dtp.academicon.pl/>



Publikacja jest udostępniona na licencji Creative Commons Uznanie autorstwa 3.0 Polska.
Treść licencji jest dostępna na stronie: <http://creativecommons.org/licenses/by/3.0/pl/>

Wydawnictwo Stowarzyszenia Filomatów

Wydawnictwo Liberi Libri

www.LiberiLibri.pl • 2015

Warszawa

Wersja drukowana: ISBN 978-83-63487-13-3

Prezentowane w niniejszej pracy badania były finansowane ze środków
Wydziału Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego (BST: 1250/200)

Publikacja została dofinansowana przez Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego
w ramach umowy 765/P-DUN/2015

SPIS TREŚCI

STRESZCZENIE 9

WPROWADZENIE 11

ROZDZIAŁ 1. CZĘŚĆ TEORETYCZNA 19

Narracja 21

Narracja a tożsamość osoby 24

Specyfika narracji o własnych rodzicach 27

Definicja pojęcia „narracja” na gruncie psychologii 31

Narracja jako struktura tekstu a inne struktury tekstu monologicznego 35

Narracja jako struktura tekstu – definicja 36

Znaczenie psychologiczne użycia narracyjnej struktury wypowiedzi versus innych struktur 38

Perspektywa czasowa opowiadania 42

Intencjonalność 43

Perspektywa narracyjna – znaczenie decentracji interpersonalnej i poziomu samoświadomości narratora w wypowiedzi 44

Poziom złożoności wypowiedzi i wykładniki struktury metatekstowej 46

Relacje dzieci–rodzice w okresie adolescencji i przejścia do dorosłości 49

Kierunki przemian w narracji tożsamościowej na temat własnych rodziców w okresie od dzieciństwa do dorosłości. Hipotezy 51

Relacje dzieci–rodzice w środkowej dorosłości oraz w późnym okresie życia 54

Kierunki przemian w narracji tożsamościowej na temat własnych rodziców w okresie środkowej i późnej dorosłości. Hipotezy 57

ROZDZIAŁ 2. METODA 59

Schemat badań 61

Badanie pierwsze: wczesna adolescencja, adolescencja i wyłaniająca się dorosłość 63

Procedura 63

Badanie drugie: środkowa i późna dorosłość 65

Problem nierównomiernego rozkładu płci w badanych grupach 67

Techniki badawcze – kwestionariusz KOWSZ 68

Metody analizy tekstu 70

Program ATLAS.ti 73

Analiza formalnej struktury tekstu 76

Kryteria wyróżnienia tekstów opowiadających – narracji 76

Kryteria wyróżnienia tekstów opisowych – deskrypcji 78

Kryteria wyróżnienia tekstów argumentacyjno-komentujących 78

Kryteria kodowania dalszych zmiennych tekstowych (analiza treści) 80

ROZDZIAŁ 3. OPOWIEŚĆ O WŁASNYCH RODZICACH OD ADOLESCENCJI DO WCZESNEJ DOROSŁOŚCI 85

Charakterystyka głównych zmiennych niemających charakteru narracyjnego 87

Wiek 87

Płeć 87

Poczucie dorosłości 87

Ogólna charakterystyka zebranego korpusu tekstów 89

Długość opowiadań i długość zdań 89

Złożoność zdań 89

| | |
|---|-----|
| Wyniki 1. Tryb (superstruktura) tekstu o rodzicach w poszczególnych grupach badanych | 91 |
| Struktura tekstu – kategoryzacja na poziomie zdań | 93 |
| Wyniki 2. Poczucie dorosłości a tryb (superstruktura) tekstu o rodzicach | 96 |
| Wyniki 3. Poziom narracyjności wypowiedzi – analiza pogłębiona | 99 |
| Rodzaj przywoływanych wydarzeń z przeszłości | 100 |
| Długość perspektywy czasowej – przeszłość a wiek i poczucie dorosłości autorów opowiadań | 102 |
| Uwzględnianie perspektywy czasowej dotyczącej przyszłości | 104 |
| Intencjonalność działań bohaterów | 106 |
| Wyniki 4. Przyjmowanie perspektywy – perspektywa „ja” i „poza ja” – decentracja interpersonalna | 109 |
| Przyjmowanie różnych perspektyw – wyniki analizy ilościowej | 110 |
| Różnice w poczuciu dorosłości u osób uwzględniających i nieuwzględniających w narracjach perspektywy własnej matki | 112 |
| Różnice w poczuciu dorosłości u osób uwzględniających i nieuwzględniających w narracjach perspektywy własnego ojca | 112 |
| Różnice w poczuciu dorosłości u osób uwzględniających i nieuwzględniających w narracjach perspektywy obojga rodziców jednocześnie | 113 |
| Pogłębiona analiza jakościowa – wyniki dotyczące przyjmowania perspektywy | 114 |
| Pogłębiona analiza formalna – metatekst w warstwie powierzchniowej wypowiedzi | 115 |
| Wyniki 5. Bohaterowie opowiadań i ich relacje między sobą | 118 |
| Najwięcej tekstu we wszystkich badanych grupach mówi o matkach | 120 |
| Większość tekstu ma charakter relacyjny, co narasta wraz z wiekiem | 120 |
| Matki a dzieci | 121 |
| Ojcowie a dzieci | 123 |
| Zdania relacyjne wobec matek a zdania relacyjne wobec ojców | 124 |
| „Ja moim rodzicom” versus „moi rodzice mi” | 125 |
| Z wiekiem narasta ogólna perspektywa uwzględniająca własną sprawczość względem rodziców | 127 |
| Z wiekiem częściej uwzględniany jest temat wzajemnej relacji rodziców w parze małżeńskiej | 129 |
| Mówienie o samym sobie – interakcja płci i wieku | 130 |
| Wyniki 6. Relacje między dziećmi a rodzicami – aspekt treściowy | 133 |
| Pole semantyczne słowa „kocham” w odniesieniu do rodziców | 133 |
| Najczęstsze emocje przeżywane przez dzieci w różnym wieku do rodziców, ich rodzaje, znak i natężenie w ocenie sędziów kompetentnych | 142 |
| Rodzaje emocji przeżywanych do rodziców – ocena sędziów kompetentnych | 144 |
| Bliska więź emocjonalna | 147 |
| Rozmawianie | 149 |
| Wdzięczność | 150 |
| Podziw i szacunek | 151 |
| Pomoc | 153 |
| Akceptacja i odrzucenie | 154 |
| Tolerancja | 156 |
| Kontrola i nadopiekuńczość | 157 |
| Symbioza | 160 |
| Walka | 161 |
| Lęk | 162 |
| Pozostałe kategorie powstałe przy współpracy sędziów kompetentnych – troska o rodziców, wychowanie i przekaz wartości | 163 |
| Dawanie | 163 |
| Wychowanie i wartości | 164 |

ROZDZIAŁ 4. OPowieści o własnych rodzicach osób dorosłych i starszych 167

| | |
|--|-----|
| Charakterystyka głównych zmiennych niemających charakteru narracyjnego | 171 |
| Wiek | 171 |
| Płeć | 171 |

| | |
|---|-----|
| Zmienne demograficzne | 171 |
| Wyniki 1. Struktura formalna tekstu o rodzicach | 172 |
| Kategoryzacja na poziomie zdań | 172 |
| Wyniki 2. Narracyjność – analiza pogłębiona | 175 |
| Rodzaj przywoływanych wydarzeń z przeszłości | 175 |
| Uwzględnianie perspektywy czasowej dotyczącej przyszłości | 176 |
| Wyniki 3. Relacje między bohaterami | 178 |
| Ilość tekstu poświęconego relacjom w parze rodzicielskiej | 179 |
| Pole semantyczne słowa „kocham” w odniesieniu do rodziców | 179 |
| Wynik 4. Analiza treści | 181 |
| Opowiadania osób w okresie środkowej dorosłości | 181 |
| Opowieść o trzech dzieciństwach | 181 |
| Własne dzieciństwo – opowieści o korzeniach | 182 |
| Historie o zmianie relacji z rodzicami i rozumienie własnych trudności emocjonalnych związanych z rodzicami | 186 |
| Moi rodzice są dziadkami moich dzieci | 188 |
| Relacje w parze małżeńskiej rodziców | 188 |
| Podsumowanie | 189 |
| Opowiadania osób w okresie późnej dorosłości | 191 |
| Estetyzacja dzieciństwa – miejsce i czas w pamięci zachowane | 191 |
| Idealizacja dzieciństwa? | 192 |
| Temat przekazu wartości | 192 |
| Historia powszechna wkracza w historię osobistą | 193 |
| Wychowanie wtedy – powściągliwość emocjonalna i surowi ojcowie | 195 |
| ROZDZIAŁ 5. Dyskusja wyników | 197 |
| Zalety metod narracyjnych w badaniu relacji interpersonalnych | 199 |
| Doświadczenia w relacji a narracja autobiograficzna | 201 |
| Opowieść o rodzicach – dynamika i źródła zmiany | 203 |
| Podsumowanie | 216 |

BIBLIOGRAFIA 219

STRESZCZENIE

Badania przedstawione w niniejszej pracy dotyczą jakościowych i formalnych cech narracji tożsamościowej w tym jej fragmencie, który odnosi się do postaci rodziców i domu rodzinnego. Opowieść o własnych rodzicach stanowi ważną, rdzenną część tożsamości osobowej, jako że to rodzice są pierwszym źródłem samowiedzy, a biologiczna, społeczna i psychiczna więź z nimi jest znacząca nie tylko w dzieciństwie. Tak jak tożsamość osobista zmienia się w biegu życia, tak również stanowiąca jej część opowieść o rodzicach ewoluuje – od swoich początków w adolescencji, poprzez dorosłość i wiek średni, aż do późnej dorosłości. W niniejszej pracy zadano pytanie o charakterystyczne cechy takiej narracji w trzech okresach adolescencji, kiedy to tożsamość tworzy się i rozwija najdynamiczniej, oraz w środkowej i późnej dorosłości. Przedmiotem analizy były pisemne wypowiedzi osób badanych, powstałe w odpowiedzi na bodziec narracyjny: „Opowiedz mi o swoich rodzicach...”. Przeanalizowano 408 tekstów, z których 348 zostało napisanych przez młodzież i młodych dorosłych w trzech grupach wiekowych: 13–16 lat (gimnazjalistów), 16–19 lat (licealistów) oraz 19–30 lat (studentów). Zebrano również 60 narracji od osób w pełni dorosłych (metrykalnie i społecznie) – 30 od osób w wieku średnim, będących rodzicami dzieci w wieku przedszkolnym i 30 od osób starszych, mających już dorosłe dzieci. Wszystkie wypowiedzi dotyczyły przeszłych i aktualnych doświadczeń osób badanych z ich rodzicami. Poddano je wspólnej analizie ilościowej (lingwistycznej) i analizie jakościowej, stosując kilka różnych, wzajemnie uzupełniających się technik. Wyniki pokazują, że wraz z wiekiem, zwłaszcza u osób dorosłych, opowieść tożsamościowa, w jej części dotyczącej rodziców, w coraz większym stopniu przyjmuje formę narracyjną. Ujmowana jest jako opowieść o przeszłych wydarzeniach, rozszerza się także jej horyzont temporalny (sięganie w przeszłość i w przyszłość) i kontekst społeczny oraz historyczny, w jakim interpretowane są wydarzenia domu rodzinnego. W środkowym okresie adolescencji opowieść o rodzicach przybiera formę argumentacyjnej dyskusji, dotyczącej relacji z rodzicami i ich ustosunkowań do osoby narratora, przeplatanej licznymi wyrazami emocji i własnych przekonań na ich temat. Najmłodszy badani dostarczali natomiast prostych opisów bohaterów wraz z krótką charakterystyką aktualnej sytuacji rodzinnej. Emocje wyrażane wobec rodziców okazały się być równie nasilone we wszystkich okresach adolescencji i jednocześnie (poza sytuacjami wyjątkowymi) charakteryzować się raczej dodatnim

wartościowaniem. Najwięcej trudnych emocji w stosunku do rodziców wyrażały osoby w fazie środkowej dorosłości, natomiast opowiadania osób najstarszych charakteryzowały się idealizacją okresu dzieciństwa i postaci rodziców oraz (poza nielicznymi wyjątkami) brakiem ocen i wspomnień o charakterze negatywnym. Wraz z wiekiem zwiększa się poziom decentracji interpersonalnej, pozwalającej na widzenie rodziców poza jedynie rolą rodzicielską i na lepsze rozumienie ich uczuć, motywów i intencji. Analiza jakościowa zebranego materiału zawiera opis najczęściej poruszanych tematów narracji, wraz z próbą ich interpretacji.

Słowa kluczowe: narracja, tożsamość narracyjna, adolescencja, wyłaniająca się dorosłość, dorosłość, rozwój w biegu życia, lingwistyczna analiza tekstu

WPROWADZENIE

Badacze zajmujący się psychologią narracyjną postulują, że tożsamość człowieka wyraża się w opowieści na temat historii własnego życia (Fitzgerald, 1986, 1992; McAdams, 1993, 2003). Historia ta asymiluje doświadczenia osoby i stale, pod ich wpływem, zmienia się. Za każdym razem dostarcza jednak odpowiedzi na zasadnicze dla tożsamości pytanie: „kim jestem?” i „jak to się stało, że jestem tym, kim jestem?” (Atkinson, 1998).

Jeśli opowieść autobiograficzna dotycząca wydarzeń już faktycznie niezmiennych, bo należących do przeszłości, ewoluuje w biegu życia, to obserwowanie jej daje dostęp do głębiej leżących przekształceń tożsamości osoby oraz do procesów rozwojowych, jakim ona podlega. Zmiany tożsamościowe w biegu życia, pośród różnych innych zmian, należą do najważniejszych, gdyż to właśnie tożsamość reguluje całokształt stosunków jednostki z otoczeniem – stosunek do samego siebie, stosunek do innych, do tradycji, do kultury. Od tożsamości zależy zatem, w najogólniejszym sensie, całokształt zarówno jednostkowego, jak i społecznego życia. Dlatego niewiele tematów badawczych ma równie wielkie znaczenie – tak praktyczne, jak i teoretyczne.

Jednym z najistotniejszych tematów narracji tożsamościowej jest temat własnego pochodzenia – własnych korzeni. Opowieść o rodzicach jako tych, z którymi łączy człowieka unikalna, wieloraka więź dziedziczenia biologicznego i kulturowego, stanowi rdzeń każdej narracji autobiograficznej. Jej znaczenie jest ogromne nie tylko w okresie dzieciństwa i dorastania, ale trwa przez całe życie. Jako biologiczny, ale też i symboliczny „początek życia”, rodzice pozostają punktem wyjścia dla narracji tożsamościowej także w wieku dorosłym, jakkolwiek to, co stanowi punkt wyjścia – wizja dzieciństwa i zapamiętany z tego okresu obraz rodziców, nie pozostaje niezmiennie przez całe życie. Znaczenia początków życia w osobowym rozwoju człowieka nie można przecenić, ale nie popadając w skrajny determinizm wychowawczy, trzeba mocno podkreślić, iż dorosły człowiek dalej rozwija się i może dokonać przewartościowania wszystkich swoich, nawet najwcześniejszych doświadczeń.

Najintensywniejsze i najszybsze zmiany w zakresie relacji rodzice–dzieci mają miejsce w okresie wielkiej transformacji (Erikson, 1968; Labouvie-Vief, Diehl, Chiodo, Coyle, 1995; Levinson, 1978; Selman, 1980), jakiej podlega człowiek w czasie przechodzenia z dzieciństwa w dorosłość, a która współcześnie obejmuje nie tylko okres zwany adolescencją, ale także i okres wyłaniającej się dorosłości (*emerging adulthood*).

od; Arnett, 2000). Jednocześnie czas tej wielkiej transformacji to ten sam moment w rozwoju, w którym kształtują się zręby dorosłej tożsamości człowieka. Znalezienie odpowiedzi na pytanie „kim jestem?” staje się centralnym zadaniem rozwojowym. Dla całościowego ujęcia okresu wielkiej transformacji, przejścia z dzieciństwa w dorosłość, w niniejszej pracy posługuję się określeniem „trzy fazy adolescencji”, co wymaga wyjaśnienia. Przyjęta definicja adolescencji (stawania się dorosłym) ma charakter kulturowy i obejmuje zmianę statusu społecznego. W jej pierwszej fazie młoda osoba przestaje być już dzieckiem (przynajmniej fizycznie), ale jednocześnie, w sensie społecznym, jest jeszcze bardzo daleka od dorosłości. W niniejszej pracy tej fazie odpowiada obecny wiek gimnazjalny – 13–16 lat. Następny etap, który płynnie wiąże się z poprzednim, to czas osiągnięcia pełnoletniości, zakończony nabyciem prawnego statusu osoby dorosłej i wiążących się z tym przywilejów oraz obowiązków. W przypadku osób idących ścieżką prowadzącą do zdobycia wyższego wykształcenia łączy się to także z awansem edukacyjnym i złożeniem egzaminu dojrzałości (matury). W niniejszej pracy tej grupie odpowiada cały okres licealny – 16–19 lat. Uzyskanie prawnego statusu osoby dorosłej nie oznacza jednak w naszej kulturze osiągnięcia jej pełni w sensie społecznym i psychologicznym. Warunki ekonomiczne i zadania edukacyjne sprawiają, że formalnie dorosła młodzież często jeszcze bardzo długo mieszka z własnymi rodzicami i jest przez nich wspomagana finansowo lub całkowicie utrzymywana. W przypadku młodzieży studiującej wstępne wybory dotyczące kierunku studiów i pracy bywają kwestionowane i zmieniane. Podobnie wybory dotyczące związków intymnych. Podjęcie poważnych zobowiązań, takich jak małżeństwo, stała praca, a także decyzja o własnym rodzicielstwie, jest współcześnie odwlekane w czasie. Barometr społeczny uznaje to za typowe, jeśli dotyczy dwudziestokilkulatków i za niepokojące, jeśli dotyczy osób zbliżających się do 30 roku życia. Ale i takie sytuacje przestały obecnie być rzadkie. W tym kontekście w pełni osiągnięta dorosłość, której cechą definicyjną według Eriksona (1968) jest podjęcie wiążących zobowiązań w zakresie pracy i miłości oraz pomyślnie rozwiązanie kryzysu tożsamości (polegające na odnalezieniu swojego miejsca w świecie dorosłych), osiągnięta jest coraz później. Okres przedłużających się poszukiwań Jeffrey Arnett (2000) określił jako „wyłaniającą się dorosłość” (*emerging adulthood*) i zaproponował uznanie jej za nowy okres rozwojowy, leżący pomiędzy wężej definiowaną adolescencją a dorosłością. W niniejszej pracy, zgodnie z przyjętą definicją okresu wielkiej transformacji z dzieciństwa w dorosłość, uznaję ten etap za trzecią, końcową fazę adolescencji. W badaniach odpowiada mu grupa studiujących, bezdzietnych, młodych dorosłych w wieku 19–30 lat.

Pierwsze pytanie badawcze, na które poszukuje się odpowiedzi w pierwszym z przedstawionych studiów empirycznych niniejszej pracy, dotyczy kierunków

przemian, którym podlega część narracji tożsamościowej – opowieść o własnych rodzicach – w całym okresie wielkiej transformacji. W jaki sposób zmiana statusu, a zatem i związanych z nim zadań, odpowiedzialności, obowiązków i praw – całej sytuacji psychologicznej – jest odzwierciedlona w narracji tożsamościowej? Co zmienia się w opowieści o rodzicach pomiędzy fazą nastolatków, które dopiero wchodzą na drogę dojrzewania, poprzez fazę osiągnięcia pełnoletniości, a okresem, kiedy to dorosłość ostatecznie ulega powolnemu procesowi „wyłaniania się” – w okresie *emerging adulthood*?

Ustanowione po okresie przedłużonej adolescencji nowe relacje pomiędzy dorosłymi ludźmi a ich rodzicami, stanowią kolejne wyzwanie badawcze. W momencie, kiedy dorosłość jest już osiągnięta, a zatem i okres poszukiwania tożsamości leży już w pewnym oddaleniu czasowym, można popatrzeć z dystansem na minione sprawy i historię własnego życia w odniesieniu do jego początków. Dla osób w pełni dorosłych i samodzielnych relacje z rodzicami dawno nie są na pierwszym planie ich życia. To miejsce zajęły nowe zadania, często związane z założeniem własnej rodziny i staniem się samemu rodzicem własnych dzieci. Jednak dorosłość niesie nowe wyzwania i obfituje w momenty, które zmuszają do przededefiniowania własnej tożsamości. Jeśli zatem słuszna jest teza, że narracja o rodzicach stanowi część tożsamości osoby, ważne zmiany w dorosłości będą reorganizować tę narrację, zmieniać, a nawet „pisać od nowa” kluczowe opowieści. Relacje z rodzicami są przy tym wyjątkowo trudnym, ale i wyjątkowo ważnym obiektem badania. W dorosłości rodzice funkcjonują dla osoby na podwójnym planie, są jakby podwójnym obiektem (Winnicott, 1992). Z jednej strony stanowią zinternalizowany obiekt wewnętrzny – ten, w odniesieniu do którego osoba została ukształtowana w swoim dzieciństwie. Z drugiej strony stanowią nadal obiekt realny. Zwykle osoba w pełni własnej dorosłości towarzyszy starzeniu się i śmierci swoich rodziców. Ta podwójność obiektu „rodzice” czyni narracje osób dorosłych szczególnie ciekawym przedmiotem refleksji psychologicznej.

Do czynników wpływających na dynamikę opowieści o rodzicach osób dorosłych należą wszystkie ważne doświadczenia tożsamościowe. Być może dwa z nich, najważniejsze w omawianym kontekście, to własne rodzicielstwo (pozwalające na zmianę perspektywy i na znalezienie się samemu w roli rodzica) i doświadczenie towarzyszenia starzeniu się i śmierci rodziców. Zwiększona obecność tematu śmierci w świadomości dorosłych budzi pytania egzystencjalne, a zdaniem niektórych autorów to właśnie śmierć rodziców stanowi ostateczny moment nieodwołalnego osiągnięcia dorosłej tożsamości (Mikulincer, Shaver, 2007, Umberson, 2003). Dlatego w prezentowanej pracy okres dorosłości reprezentują dwie grupy osób badanych. Pierwszą z nich stanowią osoby w okresie środkowej dorosłości, mające obecnie swoje własne dzieci (w wieku przedszkolnym). Druga grupa to osoby starsze, których

dzieci są również dorosłe, a rodzice (przynajmniej jedno) już nie żyją. Celem badań przedstawionych w drugim studium było opisanie zmian w zakresie rdzenia narracji tożsamościowej (opowieści o rodzicach) w momentach życia nieuchronnie będących źródłem istotnego doświadczenia autobiograficznego. Drugim celem badania grup dorosłych było poszukiwanie formy wzorcowej, do jakiej zmierza rozwój narracji tożsamościowej, a który mógłby stanowić punkt odniesienia dla analizy narracji grup młodszych. Jeśli bowiem narracja w okresie przejścia od dzieciństwa do dorosłości rozwijałaby się według jakiejś określonej zasady, to narracje dorosłych stanowiłyby, względem niej, punkt dojścia.

Dwa problemy sformułowane powyżej, jako wiodące dla każdego z dwóch studiów, są związane ze sobą wspólnym pytaniem ogólniejszej natury. Dotyczy ono tego, czy w zakresie zmian w narracji tożsamościowej w odniesieniu do relacji z pierwszym i najważniejszym obiektem społecznym (to jest z rodzicami) i w odniesieniu do pamięci o własnych początkach – o korzeniach, można obserwować jakąś linię rozwojową, nadrzędne kierunki przemian, lub inne prawidłowości. Jeśli tak, to kolejne pytanie dotyczy czynników, od których zależałyby zmiany – co jest ich źródłem? Znaczenie wiedzy o tendencjach rozwojowych dotyczących tej części narracji tożsamościowej, która wiąże się z rodzicami, ma nie tylko głębokie znaczenie teoretyczne. Ma ono także ważne implikacje praktyczne, gdyż praca z opowieścią o rodzicach stanowi niebagatelną część pracy terapeutycznej. Opowieść o rodzicach obecna jest wszędzie tam, gdzie wypływa temat wychowania i kształtowania się najrozmaitszych właściwości psychicznych. Liczne doniesienia badawcze (por. Barth, 2009; McAdams, 2006; McLean, 2008) pokazują, że od dobrego przepracowania opowieści tożsamościowej, od jej spójności zależy nie tylko dobrostan osoby, ale także jej siła i wytrwałość w realizacji celów sterowanych wartościami. Głęboko zakorzenione we własnych doświadczeniach poczucie tożsamości osoby, którego wyrazem jest koherentna, rozbudowana opowieść tożsamościowa, może być niezwykle mocnym zasobem. Dlatego, tym bardziej, warto badać zasady, które rządzą rozwojem opowieści o własnych rodzicach.

Praca składa się z pięciu części. W pierwszej z nich przedstawiono podstawy teoretyczne przeprowadzonych badań. Należą do nich założenia i krótka historia podejścia narracyjnego w psychologii, związek narracji z tożsamością osoby, definicja pojęcia, z uwzględnieniem rozumienia narracji jako struktury tekstu, wiedza o etapach rozwojowych w biegu życia oraz wiedza zgromadzona na podstawie badań empirycznych, o tych cechach tekstu narracyjnego, które mają znaczenie psychologiczne i mogą stanowić wskaźniki zmiany na głębszym poziomie. Rozdział kończy się sformułowaniem problemu badawczego i hipotez wynikających z teorii. W części drugiej, poświęconej metodzie, znajduje się szczegółowy opis wskaźników analizy

narracji, zastosowanych w obydwu badaniach, jak również zagadnienia techniczne z tym związane (opis programu ATLAS.ti, przeznaczonego do wspomaganie analiz tekstowych). Charakterystyka wybranych narzędzi analizy odnosi się również do szerszego kontekstu metodologicznego, precyzując ich miejsce wśród innych technik badania tekstu.

W rozdziale trzecim i czwartym prezentowane są wyniki przeprowadzonych badań empirycznych. Studium pierwsze związane jest z pytaniem o przemiany narracji tożsamościowej o rodzicach, jakie mają miejsce w trzech fazach okresu adolescencji (gimnazjaliści, licealiści, studenci). Na temat przemian wnioskuje się na podstawie porównywania istotnych parametrów tekstu w każdej z trzech grup (model poprzeczny). Następnie przedstawione są wyniki drugiego studium. Ten rozdział związany jest z pytaniem o przemiany narracji tożsamościowej w dorosłości (osoby pozostające w okresie środkowej i późnej dorosłości). Decydując się, z praktycznej konieczności, na badanie w schemacie porównań międzygrupowych (*cross-sectional design*) tak dobierano grupy wiekowe, aby uchwycić momenty, w których ważne zmiany mogą ujawnić się najwyraźniej. Podobnie jak w wielu innych badaniach nad rozwojem, badanie w schemacie podłużnym byłoby tutaj oczywiście bardziej konkluzywne – pozwoliłoby na rzeczywiste przesledzenie zmian rozwojowych „wewnątrz osoby”. Jednak jest ono bardzo trudne do wykonania, ze względu na długi czas trwania i inne liczne trudności, a przy czasie ograniczonym wręcz niemożliwie.

W ostatniej, czwartej części pracy przedstawiono ogólną dyskusję uzyskanych wyników i próbę ich syntezy w kontekście istniejącej wiedzy teoretycznej. Główną tezę tego rozdziału (piątego) pozostaje stwierdzenie, że narracja tożsamościowa w biegu życia podlega typowym przemianom, a czynnikami odpowiedzialnymi za kierunek przemian są, obok zmienności indywidualnej i kohortowej (związanej z jakością kultury), doświadczenia typowe dla kolejno następujących po sobie etapów życia człowieka. Historie ludzi zawsze dzieją się gdzieś – w jakimś kontekście, miejscu i czasie. Nie oznacza to jednak, że nie mogą być źródłem bardziej ogólnej wiedzy, nawet jeśli jej generalizowalność jest ograniczona tym właśnie kontekstem. Taka, ograniczona ze względu na czas, miejsce i kulturę generalizowalność doniesień badawczych, zarówno w dziedzinie psychologii, jak i pozostałych nauk o charakterze społecznym, dotyczy nie tylko wyników uzyskiwanych przy pomocy metod narracyjnych. A zaletą metod narracyjnych może być wręcz większa świadomość tego faktu.

Wyniki uzyskiwane w przeprowadzonym badaniu nie mają na celu próby formułowania zupełnie bezwyjątkowych i powszechnych praw (na wzór praw przyrody). Są one raczej poszukiwaniem i testowaniem hipotez na temat charakterystycznych kierunków rozwojowych, jakie może przyjąć i przybiera narracja o własnych rodzicach w biegu życia ludzkiego, w konkretnym, współczesnym świecie i kulturze. Im dalej

człowiek posuwa się w latach, tym bardziej jego rozwój jest wolny od biologicznych determinantów, a staje się indywidualny. O ile w odniesieniu do małych dzieci można mówić o pewnych prawach rozwojowych i o pewnej obligatoryjnej kolejności osiągnięć, o tyle rozwój w dorosłości takim uniwersalnym prawom wymyka się (Straś-Romanowska, 2004). Niemniej, przy tak sformułowanym celu badawczym można spodziewać się, zwłaszcza jeśli założymy kumulowanie wiedzy pochodzącej z badań w różnych okresach historycznych i w różnych kulturach, że przyczyni się to, w ostatecznym sensie, do rozwoju autentycznej wiedzy na temat rozwoju człowieka w biegu całego jego życia. Bo chociaż rozwój trwa całe życie i przebiega według osobnych, indywidualnych trajektorii, to jednak prawdą jest także, że narracja i tożsamość, kształtowane przez doświadczenie ludzkie, związane są z posiadaniem rodziców i byciem samemu dzieckiem, a następnie stawaniem się rodzicem swoich własnych dzieci, towarzyszeniem ich dorastaniu, jak również starzeniu się i śmierci rodziców. Te doświadczenia są w dużej mierze uniwersalne.

Za wyborem podejścia narracyjnego, jako właściwego dla badań prezentowanych w tej pracy, stoi przekonanie, że właśnie w języku, zwłaszcza w swobodnej, niekierowanej wypowiedzi, część rzeczywistości psychicznej powiązana z tożsamością człowieka może wyrazić się najdoskonalej i, że w taki właśnie sposób – poprzez medium narracji, należy ją badać. Ponieważ rzeczywistość ta odzwierciedla się zarówno w treściowym, jak i strukturalnym aspekcie języka, analizą objęto oba te aspekty. W zakresie formalnym dokonano analizy makrostruktury opowiadań, analizy poziomu narracyjności tekstu, analizy zakresu perspektyw czasowych przyjmowanych w opowiadaniach, częściowej analizy spójników i elementów metatekstowych używanych w wypowiedzi oraz elementów konotujących intencjonalność. W zakresie treści, klasyczną analizę tematyczną uzupełnia dokładna analiza sieci relacji między osobami, umożliwiającą uchwycenie różnic w postrzeganiu i przyjmowanej perspektywy narracyjnej (z czyjego punktu widzenia opowiadane są wydarzenia), analiza określeń dotyczących emocji występujących w wypowiedziach, ich znaku i natężenia, jak również elementy analizy pól semantycznych (analiza pola semantycznego słowa „kocham” w odniesieniu do rodziców). Złożoność problematyki języka sprawia, że powyższy podział na aspekty formalne i treściowe w analizie jest z konieczności przybliżony, w rzeczywistości bowiem każda technika badania tekstu sięga do obu tych aspektów. Nie jest to zresztą wadą, gdyż w badaniach narracyjnych najbardziej konkluzywne może być właśnie uchwycenie sposobu, w jaki forma i treść współgrają ze sobą. To współgranie buduje niepowtarzalny styl wypowiedzi osoby i właśnie ono wyraża, w medium opowiedzianej historii życia, jej osobową tożsamość. Jak twierdzi Dan McAdams (1988), tożsamość to opowieść o życiu (*life story*). Ale tożsamość to przecież nie tylko treść tej opowieści, ale w jeszcze większym stopniu, zasada

jej konstruowania (Dryll, 2008). W jaki sposób mówi się o rodzicach w narracji tożsamościowej na różnych etapach życia? Jakie miejsce w wyjaśnianiu dalszych losów zajmuje ta część historii osobistej? Analiza formy opowiadania o rodzicach i śledzenie zmian rozwojowych, jakim podlega ona w biegu życia, przybliża do rozumienia fenomenu dorastania psychicznego – „wynurzania się” z okresu dzieciństwa i stawania się w pełni odrębnym, samodzielnym bytem osobowym. Pozwala ona również na dostrzeżenie zjawiska późnych rekonstrukcji, reinterpretacji i zwrotów w rozumieniu własnych korzeni, jakich ludzie często dokonują na dalszych etapach swojego życia – gdy w miejsce własnych rodziców, sami stają się rodzicami swoich dzieci, a także wtedy, gdy zbliżają się ku starzeniu i śmierci.



ROZDZIAŁ 1

CZĘŚĆ TEORETYCZNA

NARRACJA

„Nie mamy innego sposobu opisanego przeżytego czasu
jak tylko w formie narracji”

Jerome Bruner (1990b, s. 4)

Od początków zainteresowania opowiadaniem jako przedmiotem badań naukowych aż do czasów współczesnych badacze narracyjni szeroko rozpropagowali tezę, że człowiek jest gatunkiem opowiadającym historie – *Homo Fabula* (Atkinson, 1995). Opowiadanie o wydarzeniach – narracja – ma być, ich zdaniem, faktem tak podstawowym dla natury ludzkiej, że aż staje się on jedną z uniwersalnych cech gatunku. Jednocześnie podstawowe opowieści mogą być dla ludzi niewidoczne (Bruner, 1990b) – przezroczyste, tak jak powietrze, którym oddychają. Ludzie myślą, marzą, śnią i komunikują się ze sobą, a także nadają znaczenie swojemu życiu w formie historii (Sarbin, 1986). Piszą pamiętniki i blogi internetowe, wielką i małą literaturę, opisują fikcję i rzeczywistość. Spisują historie swoich rodzin i swoich narodów. A także z niekłamaną przyjemnością czytają i oglądają to, co stworzyli inni: różnorodne historie filmowe, teatralne i telewizyjne. Powtarzają sobie samym mniej lub bardziej świadomie uniwersalne mity. Uznają niektóre z tradycyjnych narracji za ważniejsze od innych i święte, wręcz podstawowe. Kiedy wydarzy się w ich życiu coś nowego lub poruszającego, spieszą, by zaraz opowiedzieć o tym jednej lub kilku bliskim osobom. Ludzki wszechświat zdaje się składać z historii i jest to fakt, którego psychologowie nie mogą nie zauważać.

W apologetycznej formie na rzecz powszechności opowiadania na długo przed psychologami jako pierwsi wypowiadali się literaturoznawcy. Można powiedzieć, że są oni pierwszymi i prawowitymi użytkownikami kategorii „opowiadanie”. Dotyczy to zwłaszcza autorów piszących w ramach tak zwanego „zwrotu narratystycznego” w literaturoznawstwie, trwającego od połowy lat 60. Zwrot ten – związany z nazwiskami R. Barthesa, T. Todorova, C. Bertmonda i A. J. Greimasa – łączy się historycznie z pierwszymi propozycjami metodologicznymi naukowej (strukturalnej) analizy opowiadań, a także z ówczesnymi śmiałymi poszukiwaniami uniwersalnej gramatyki narracyjnej. Roland Barthes (2004) w tekście z 1966 roku (który po raz pierwszy ukazał się w języku polskim w roku 1968) swoją pochwałę opowiadania rozpoczyna następująco:

„Istnieje niezliczona ilość opowiadań (*récits*) na świecie. Jest to przede wszystkim cudowna różnorodność gatunków obecnych w najrozmaitszych tworzywach, jak gdyby każde tworzywo skłaniało się ku człowiekowi, by mu powierzać opowieści: opowiadanie pojawia się zarówno w języku artykułowanym, mówionym lub pisanym, jak i w obrazie statycznym lub ruchomym, geście, a także w uporządkowanym złączeniu obu tych substancji, obecne jest w micie, legendzie, bajce, opowieści, noweli, epepei, historii, tragedii, dramacie, komedii, pantominie, namalowanym obrazie (wystarczy przypomnieć sobie świętą Urszulę Carpaccia), witrażu, filmie, komiksie, wiadomościach gazetowych, rozmowie. Co więcej, w nieskończonej niemal ilości form opowiadanie obecne jest we wszystkich czasach, we wszystkich miejscach, wszystkich społeczeństwach. Narodziło się wraz z samą historią ludzkości; nie ma, ani nigdzie nie będzie społeczeństwa nie znającego opowiadania; wszystkie klasy, wszystkie grupy ludzkie mają swoje opowiadania, a często w tych samych opowiadaniach znajdują upodobanie ludzie o najrozmaitszych, często przeciwstawnych kulturach. Opowiadanie drwi sobie z dobrej czy niedobrej literatury; międzynarodowe, ponadczasowe, jest zawsze obecne, jak życie” (Barthes, 1968, s. 13).

Wtórzuje mu w podobnym tonie również literaturoznawca Barbara Hardy, argumentując:

(...) przecież zarówno nasze sny, jak i marzenia na jawie są narracjami; pamiętamy przewidujemy, spodziewamy się rozpaczamy, wierzymy, wątpimy, planujemy i zmieniamy plany, krytykujemy, konstruujemy, plotkujemy, uczymy się, nienawidzimy i kochamy na sposób narracyjny. W istocie, aby żyć, tworzymy opowieści o sobie i innych, o zarówno naszej osobistej, jak i społecznej przeszłości i przyszłości. (...) Narracje trzeba traktować nie jako wynalazek estetyczny (...), lecz jako prymarny akt umysłu przeniesiony ze sztuki do życia” (Hardy, 1968, s. 5).

Do głosów literaturoznawców, historycznie rzecz biorąc, prawie równocześnie dołączyły się głosy autorów z innych dziedzin nauki, postulując zwrócenie większej uwagi na znaczenie uniwersalności kategorii narracji w ujmowaniu doświadczeń ludzkich. Nie ma sposobu, aby w tym miejscu choćby przytoczyć, czy nawet wymienić, wszystkie te różnorodne głosy wraz z przynależnymi im dziedzinami wiedzy. Mówi się o „zwrocie narracyjnym” m.in. w historii i historiografii. Wspomnieć tu można między innymi prace Artura C. Danto i jego hasło *history tells stories* (Danto, 1965). Wiele nurtów filozofii współczesnej ma narracyjny charakter i nie mogłoby obejść się bez pojęcia „opowiadania”. Jest tak nie tylko na gruncie filozoficznej postmoderny – jak np. w pracach francuskiego filozofa Jeana-Francoisa Lyotarda z jego krytyką totalności „wielkich narracji” (Lyotard, 1997) i innych autorów spod znaku tezy o tekstualnej naturze rzeczywistości (Derrida, 1999), ale także na gruncie bardziej

tradycyjnej fenomenologii, a także w licznych szerszych rozważaniach nad kondycją współczesnego człowieka i jego samo rozumieniem, m.in. w pracach A. MacIntyre'a, C. Taylora, A. Giddensa czy P. Ricoeura. Także w naukach społecznych zaznaczył się swego czasu wyraźny renesans metod biograficznych i etnometodologicznych. Odwołują się one do narracji jako źródła wiedzy o społeczeństwie i kulturze. Dotyczy to między innymi socjologii i antropologii. Powstały specjalistyczne czasopisma i opracowania metodologiczne powiązane z tym nurtem. Na tym tle wydaje się, że zainteresowanie narracją jako przedmiotem badań naukowych dotarło do psychologii właściwie stosunkowo późno (w porównaniu np. z naukami historycznymi). Jednocześnie renesans badań nad narracją w psychologii nie jest zjawiskiem odosobnionym, ale częścią szerszego nurtu obejmującego różne dziedziny wiedzy (por. Rosner, 2003).

Wiąże się to z powtórnyim dostrzeżeniem w ludzkim doświadczeniu fundamentalnej wagi tego, co jeszcze raz genialnie wyraził słowami egzystencjalista J. P. Sartre (1974, s. 74–76). Pisze on:

„Oto, co pomyślałem: aby najbardziej banalne wydarzenie mogło stać się przygodą, trzeba i wystarczy zacząć je opowiadać. (...) Człowiek jest zawsze opowiadaczem zdarzeń, żyje otoczony swoimi zdarzeniami i zdarzeniami innych, wszystko co się z nim dzieje, widzi poprzez nie; i usiłuje przeżywać swoje życie tak, jakby je opowiadał. (...) Kiedy tylko żyjemy, nie zdarza się nic. Zmienia się sceneria, wchodzi i wychodzą ludzie, oto wszystko. Nie ma nigdy początków. Dni idą jeden za drugim bez ładu i składu, jak nieskończone monotonne dodawanie. Od czasu do czasu dokonujemy częściowego podsumowania: już trzy lata podróżuję, trzy lata jestem w Bouville (...).

Kiedy jednak opowiada się życie, wszystko ulega zmianie”.

NARRACJA A TOŻSAMOŚĆ OSOBY

Ludzie od wieków opowiadali jedni drugim historie. Mogły one dotyczyć tego, jak skonstruowany jest świat (opowieści o początkach), wyjaśniać niezrozumiałe zjawiska przyrody, oraz dostarczać uzasadnienia różnym formom relacji społecznych (Atkinson, 1995). Jednak charakter opowieści o sobie samym, o swoim własnym życiu i o własnych doświadczeniach jest zasadniczo inny. Nie chodzi tu jedynie o fakt, że pisana autobiografia jest stosunkowo późnym zjawiskiem kultury. Ten fakt literaturoznawstwo wiąże z narodzinami nowoczesności, wraz z jej centralną potrzebą indywidualnej tożsamości. Raczej chodzi o pytanie, w jaki sposób i dlaczego właściwie opowiadanie sobie samemu i innym opowieści o własnym życiu, młodości, miłości, rodzicielstwie, o szczególnych wydarzeniach życiowych, jest tak ważną i, jak się wydaje, powszechną potrzebą współczesnego człowieka. Innymi słowy, jest to pytanie o to, jakie znaczenie ma narracja o sobie dla pojedynczego człowieka, jaką rolę odgrywa ona w planie indywidualnym.

Próby odpowiedzi na tak postawioną kwestię, a na pytanie o związek narracji autobiograficznej z tożsamością osoby, podjęli się prawie jednocześnie współczesny filozof francuski Paul Ricoeur – jeden z najwybitniejszych przedstawicieli hermeneutyki – oraz psycholog, amerykański badacz narracji i twórca teorii tożsamości narracyjnej – Dan P. McAdams.

Okazji do wypowiedzi na temat związków pomiędzy tożsamością a narracją dostarczyła Paulowi Ricoeurowi dyskusja pomiędzy anglojęzycznymi filozofami szkoły analitycznej, a autorami posługującymi się fenomenologią i hermeneutyką. Dyskusja ta dotyczyła tego, jaką podstawę filozoficzną można by nadać pojęciu podmiotu prawa (Ricoeur, 1992; por. Gałdowa, 2000). Dla Ricoeura tożsamość podmiotu, mówiąc w pewnym uproszczeniu, łączy się z poszukiwaniem tego, co w podmiocie jest „toż-same” – a zatem tego, co pozostaje takie samo, jest identyczne ze sobą w czasie. Tak jak identyczne mogą być dwa przedmioty. Jednak w odniesieniu do osoby ludzkiej ta identyczność jest trudna do osiągnięcia. Z biegiem lat zmieniają się ciała ludzkie, zmieniają się także warunki życia osoby, jej upodobania, poglądy, przekonania. Wraz z ewolucją fizyczną, poznawczą i duchową stajemy się z biegiem czasu, kimś innym. Tożsamość oparta na identyczności jest zatem trudna do osiągnięcia dla człowieka (por. Ricoeur, 1992). Nie mogąc odwołać się do stałości swoich cech, osoba musi budować tożsamość wokół stałości doświadczenia. Bo chociaż postrzeganie danego wydarzenia może zmieniać się z czasem, ono samo pozostanie faktem, który niewątpliwie miał miejsce i był udziałem tej samej osoby. Przerazająca historia z dzieciństwa może po latach nie budzić już lęku, raczej roz-

czulenie, jednak nadal będzie wspomnieniem „czegoś, co mi się wydarzyło”. Stałość doświadczeń, a także stałość zobowiązań (obietnica) konstytuują zatem poczucie tożsamości rozumianej filozoficznie jako bycie, pomimo zmiany, jedną i tą samą osobą. Bycie „sobą”. Medium, w jakim w sposób konieczny musi wyrazić się to czasowe następstwo zarówno doświadczeń, jak i zobowiązań, jest narracja. Jej czasowa struktura odpowiada bowiem, zdaniem Ricoeura (1984), strukturze doświadczenia. Ale nie tylko. Narracja rozumiana jako kompozycja literacka odpowiada w jeszcze jeden sposób samej strukturze doświadczenia. Nie jest ona bowiem nigdy prostym zestawieniem faktów i wydarzeń. Jest zawsze jakąś ich konfiguracją, jest kompozycją. Jak pisze Ricoeur (1993, s. 235):

„Staramy się odkryć, a nie po prostu narzucić z zewnątrz (...) narracyjną tożsamość, jaka nas konstytuuje, ponieważ to, co nazywamy «subiektywnością» nie jest pozbawioną spójności serią zdarzeń ani niewzruszoną substancjalnością nie podlegająca ewolucji, ale jest to dokładnie taka tożsamość, jaka może zostać stworzona w drodze komponowania opowieści, z całym jej wewnętrznym dynamizmem czasowości”.

A zatem w odczuciu filozofa tożsamość człowieka najpełniej wyraża się w zmieniających, komponowanych przez niego opowieściach o własnym doświadczeniu. Są one zarazem zawsze opowieściami o doświadczeniach czującej i działającej osoby w czasowym horyzoncie jej życia. Życie to rozpościera się pomiędzy narodzinami a śmiercią. Czasowość doświadczenia i czasowy wymiar opowieści stanowią zatem ich wspólny, jeśli można tak powiedzieć „egzystencjalny”, wymiar.

Podobną analogię i podobną tezę postawił prominentny badacz amerykański i psycholog – Dan P. McAdams. On także stawia pytanie o naturę tożsamości człowieka i medium w jakim się ona wyraża. Pisze:

„Choć psychologowie poznali przebieg procesu formowania się tożsamości – fazy poszukiwania i zaangażowania w adolescencji i wczesnej dorosłości, jednak unikali oni z reguły pytania o to, jak jawi się tożsamość, kiedy już jest ukształtowana. Czym jest to, co jest zawartością i strukturą konfiguracji tożsamości, która wiąże ze sobą przeszłość, teraźniejszość i przyszłość danej osoby oraz zapewnia jej życiu jedność i cel? Czy różne konfiguracje tożsamości mogą być, w oparciu o obserwowalne wzorce zawartości i struktury, pogrupowane w jakieś kategorie? Czy można rozróżnić różne typy tożsamości? I według jakich kryteriów można pewne typy tożsamości porównywać?” (McAdams, 1985, s. 17).

Odpowiedź McAdamsa, podobnie jak odpowiedź Ricoeura, odwołuje się (jak pisze) do „rozbrajająco prostej” metafory opowieści, gdyż, jak powiada, tożsamość

to właśnie opowieść o życiu (*life story*). Tylko taka opowieść ma moc powiązania ze sobą przeszłości, terażniejszości i przyszłości osoby, a zatem dostarczenia jej poczucia jedności i być może także sensu wiążącego poszczególne wydarzenia w jedną całość. Psychologowie praktycy wiedzą o tym dobrze – nie da się opowiedzieć żadnych ważnych wydarzeń swojego życia, nie zdradzając przynajmniej w jakiej części tego, kim się jest. Sam dobór i kompozycja treści są już jakimś wyborem. McAdams powtarza za Erikiem Eriksonem, że proces formowania takiej opowieści rozpoczyna się w adolescencji (por. Habermas, Bluck, 2000) i służy znalezieniu odpowiedzi na pytania – „kim jestem?”, „jak pasuję do świata dorosłych?”. Jego zdaniem opowiadanie historii życia zawiera w sobie potencjalnie zawsze odpowiedź na te właśnie pytania – „kim jestem dzisiaj?” i „jak to się stało, że jestem tym kim jestem?”. A zatem opowieść o własnym życiu służy, zdaniem McAdamsa, tworzeniu tożsamości człowieka i zarazem najpełniej ją wyraża. Pełniej niż mogą ją wyrazić same nazwy cech osobowości czy etykiety ról. Opowieść o tym, jak to się stało, że jestem „matką”, „psychologiem”, czy „chrześcijaninem” mówi dużo więcej niż tylko same nazwy kategorii, do których możemy po prostu zaliczyć „siebie”. W badaniach J. M. Fitzgeralda (1992, 1996) pokazano, że najwięcej żywych, istotnych wspomnień z życia osoby, jakie przypomina ona sobie po pewnym czasie, w okresie środkowej i późnej dorosłości pochodzi zawsze z okresu adolescencji i wczesnej dorosłości. Zdaniem autora, stanowi to kolejny argument na rzecz tezy, że na to jak wspomnienia autobiograficzne są przypomniane i opowiadane, ma wpływ przede wszystkim ich funkcja formowania tożsamości (Fitzgerald, 1986). Funkcja ta w okresie adolescencji i wczesnej dorosłości przejawia się najintensywniej, co tłumaczyłoby pamięciową przewagę wyrazistych wspomnień z tego okresu życia u osób dorosłych.

Jerome Bruner – autorytet w dziedzinie psychologii rozwoju i prekursor wielu idei powiązanych ze znaczeniem narracji w procesie konstytuowania tożsamości podkreśla w swoim słynnym eseju *Życie jako narracja* (Bruner, 1990b), że związek pomiędzy „życiem” a „opowieścią” jest zawsze związkiem dwustronnym. Nie tylko życie, wraz z istotnymi wydarzeniami, z jakich się składa, przekłada się w sposób konieczny na konstruowanie narracji autobiograficznej, tworzy tożsamość człowieka. Także to, jaką mamy tożsamość, jaką opowiadamy narrację, wpływa znacząco na sposób przeżywania życia, na to, jak tego życia doświadczamy (Bruner, 1991). Narracja dostarcza wręcz, jak pisze Bruner, gotowych przepisów na „budowanie doświadczenia”. Sztuka naśladuje życie, ale także życie naśladuje sztukę. Pewne historie mogą przydarzyć się tylko ludziom, którzy wiedzą, jak je opowiadać (Bruner, 1990b, 1991). Głębokie struktury narracji tożsamościowej odpowiadają temu, co jest naszym najgłębszym przekonaniem o naturze życia i o istocie nas samych.

SPECYFIKA NARRACJI O WŁASNYCH RODZICACH

Opowieść o własnych rodzicach to w oczywisty sposób nie tylko narracja o ważnych, może najważniejszych, a w każdym razie pierwszych, obiektach społecznych w życiu osoby. To także sensu stricto opowieść tożsamościowa, związana z pytaniami skąd pochodzę, kim jestem i w jaki sposób wpisuję się w ciąg pokoleń tworzących moją rodzinę. To, kim jestem obecnie, wiąże się zarówno w znaczeniu kontynuacji, jak i w znaczeniu odmienności z pytaniem o moje korzenie i z osobami rodziców. A zatem opowieść o własnych rodzicach stanowi fragment tożsamości osoby w znaczeniu nadanym pojęciu „tożsamość” przez Dana McAdamsa (1985).

Tożsamość człowieka nie kształtuje się nigdy w oderwaniu od innych ludzi – przeciwnie, praktycznie wszystko, co pojawia się na planie wewnętrznym, psychicznym, ma korzenie społeczne (Keil, 1998; Tomasello, 1994). Dlatego narracja tożsamościowa to nie tylko historia rozwoju „ja”, ale o wiele bardziej historia rozwoju „ja odniesionego do innych”. Spośród tych znaczących innych najważniejszymi, zwłaszcza pierwszych latach życia, są właśnie rodzice. Stąd narracja o nich, zarówno jako narracja o własnym pochodzeniu, jak i jako narracja o osobach, które często pozostają znaczące w ciągu całego biegu życia, stanowi trzon tożsamości osobistej. Niewiele relacji międzyludzkich ma tak wielkie znaczenie dla rozwoju człowieka i jednocześnie tak wielki potencjał symboliczny jak relacje pomiędzy dziećmi a rodzicami. Jednocześnie niewiele zagadnień rozwojowych ma tak fundamentalną wagę teoretyczną. Przekonanie o dużym znaczeniu relacji dzieci–rodzice stanowi jedno z tych podstawowych przekonań, jakie psychologia wniosła nie tylko do dorobku nauki jako całości, ale i do myślenia potocznego, do zachowań ludzi, do praktyk wychowawczych i do całej tradycji kultury. Ponieważ przekonanie to jest tak podstawowe, jest ono także wspólne dla wielu różnych tradycji teoretycznych. Podkreślają je z równą wagą badacze o rodowodzie psychodynamicznym (Kohut, 2000; Mahler, Pine, Bergman, 1975; Mitchell, 1988), jak i przedstawiciele teorii przywiązania (Hazan, Shaver, 1994) oraz reprezentanci społecznego, interakcyjnego i poznawczego podejścia do rozwoju (Dryll, 2001; Keil, 1998; Tomasello, 1994).

Źródła tak dużego teoretycznego i praktycznego znaczenia relacji dzieci–rodzice zakorzenione są w unikalności tej więzi. Relacja z rodzicami jest pierwszą i początkowo praktycznie jedyną relacją społeczną, źródłem pierwszych doświadczeń zarówno przedwerbalnych, jak i językowych, źródłem tożsamości (McAdams, 2003). O ile badania dotyczące znaczenia więzi z rodzicami w niemowlęctwie i dzieciństwie oraz adolescencji stanowią zagadnienie klasyczne, o tyle w ostatnim czasie podkreśla się znaczenie tych relacji w ciągu całego biegu życia (Labouvie-Vief i in., 1995).

Relacje rodzicielstwa cechują się zatem trwałością i niezbywalnością. Rodzice danej osoby raz zostawszy jej rodzicami, pozostają nimi do końca życia. Jednak, mimo że relacja ta jest niezbywalna, jest ona także zmienna, podlega rozwojowi. Zmiany w jej zakresie nie kończą się bynajmniej wraz z końcem dzieciństwa. Zachodzą też wówczas, gdy dzieci dorastają i są już dorosłe. W okresie adolescencji przemiany te są najintensywniejsze (Erikson, 1968) i związane z reorganizacją całościowej struktury obrazu siebie i świata. W późniejszym wieku zarówno fakty dotyczące rodziców (na przykład ich starzenie się czy choroba), jak i wydarzenia w życiu dorosłych dzieci (na przykład stanie się samemu rodzicem) powodują dalsze reinterpretacje tej części narracji tożsamościowej (Noam, 1988).

Wspomnienia dotyczące rodziców, mimo że dotyczą z reguły dość stałego zastawu faktów i wydarzeń, zwłaszcza tych, które miały miejsce w dzieciństwie, ulegają zmianie i redefinicji w czasie. Wiedza na temat możliwych zamian, jakim ulega narracja o rodzicach, sposób ich postrzegania i jednocześnie powiązany z tym sposób postrzegania samego siebie w biegu życia, stanowi ważny obszar badawczy z zakresu psychologii rozwoju człowieka z całym biegiem życia (*life span psychology*). Znaczenie teoretyczne i praktyczne tej wiedzy nie wypływa wyłącznie z faktu, że relacja z rodzicami jest źródłem tożsamościowej wiedzy o samym sobie (Labouvie-Vief i in., 1995), ale też z tego, że jest to prototypowa relacja społeczna (Fitzgerald, 2003; Hazan, Shaver, 1994), na której zwłaszcza w okresie dzieciństwa i adolescencji ćwiczone są i kształtowane umiejętności i kompetencje dotyczące relacji z innymi. Zaskakujące jest, że przy tak dużym znaczeniu tematu stosunkowo niewiele jest badań psychologicznych dotyczących zmian w narracji o rodzicach w całym biegu życia, mimo że studia nad biografią stanowią we współczesnej psychologii wyjątkowo dużą i stale rosnącą grupę badań (por. Labouvie-Vief i in., 1995).

To, że narracja o własnych rodzicach ma szczególnie duże znaczenie psychologiczne jest faktem, który od dawna uświadamiają sobie osoby zajmujące się praktyką psychologiczną. Dla nich słuchanie opowieści o ojcu i matce stanowi znaczącą część ich pracy klinicznej. Jest to rodzaj wręcz klasycznego gatunku opowieści w ramach psychoterapii. Ale także żadna naukowa teoria rozwoju psychicznego człowieka nie może pominąć roli relacji z rodzicami w jego przebiegu. Rodzice są bowiem dla swojego dziecka wyjątkowymi, uprzywilejowanymi obiektami społecznym i zarazem bardzo szczególnymi partnerami relacji. Ich uprzywilejowana pozycja wynika z kilku przynajmniej powodów. Po pierwsze – z pierwszeństwa. Dla dziecka są oni z reguły twórcami zupełnie pierwszej relacji w życiu. Pierwszej, czyli takiej, która będzie prototypem dla wszelkich innych relacji międzyludzkich. Po drugie, są oni partnerami w takiej relacji, która przynajmniej w pierwszych latach życia dziecka jest dla niego niezbędna do przeżycia. Charakteryzuje się ona zatem dużą niesy-

metrycznością i zależnością, a przez to posiada dla wzrastającego dziecka ogromną moc formowania.

W dalszej kolejności rodzicielstwo, a więc obdarzenie życiem, dotyka egzystencjalnego wymiaru osoby. Także tutaj relacja z rodzicami wyróżnia się spośród wszystkich innych relacji. Wiąże się z tym wdzięczność za symboliczny „dar życia” oraz specjalne miejsce i obowiązki, jakie nakładają na dzieci prawie wszystkie tradycje etyczne i religijne. Mówi o tym chociażby jedno z dziesięciu przykazań: „Czcij ojca twego i matkę swoją” (Wj 20, 12, *Biblia Tysiąclecia*, 2012). Wreszcie rodzice są dla większości ludzi pierwszym i najważniejszym źródłem informacji o nich samych i o świecie. Dziecko, w najbardziej typowej sytuacji, jest owocem miłości matki i ojca nie tylko w sensie biologicznym. Również w sensie psychologicznym i kulturowym jest w dużej mierze kształtowane przez swoich rodziców, ponieważ to oni są odpowiedzialni za proces socjalizacji pierwotnej (Berger, Luckmann, 1983; Satir, 2000). Świat dziecka – do pewnego wieku jedyny możliwy świat – tworzony jest przez świat jego rodziców. To w nim dziecko rozpoznaje, kim jest, a wiedza ta ma charakter prototypowy. Niezależnie od dalszych losów obraz siebie z dzieciństwa stanowi fundament i punkt odniesienia tożsamości na całe życie. Stąd trudne słowa o charakterze etykietek usłyszane w dzieciństwie od rodziców mają znaczenie także po latach. Rodzice są autorami pierwszych świadomych odpowiedzi na pytanie o to, kim jestem, a także pierwszych mniej świadomych identyfikacji, będących również mechanizmem rozwoju tożsamości. Wreszcie także od rodziców pochodzi pierwotne zakorzenienie w szerszej kulturze, w świecie znaczeń, symboli i sensów, języka ojczystego (por. Chądzyńska, Dryll, 2004; Dryll, Cierpka, 1996). Fizyczne pokrewieństwo sprawia, że dzieci stanowią rodzaj przedłużenia egzystencji rodziców. Przedłużenie to nie ma charakteru jedynie biologicznego, choć jedynie charakter biologiczny ma w sposób nieunikniony i konieczny. Bycie rodzicem to w końcu z definicji relacja genetycznego pokrewieństwa. Jednak ważniejsze wydaje się być to, że łączy się ono z ciągłością (i poczuciem ciągłości) przekazu o charakterze ponadbiologicznym. Chodzi między innymi o przekaz społeczny, kulturowy, przekaz wartości, cech osobowości i innych mniej uchwytnych charakterystyk ludzkich. Ta ciągłość, do której ludzie mogą w dorosłym życiu ustosunkować się w różny sposób (od przyjmowania jej za coś cennego i pożądanego, aż do prób uniknięcia jej za wszelką cenę), towarzyszy ludziom w ciągu biegu życia. Czasem na długo po śmierci rodziców możemy z zaskoczeniem rozpoznać w sobie ich gesty, ich sposoby reagowania, a zmieniające się z wiekiem ciało może z czasem zaskakiwać nieoczekiwanym podobieństwem. We własnej starzejącej się twarzy można zobaczyć niektóre rysy swojej matki lub ojca. Wszystko to sprawia, że każda opowieść o rodzicach jest z konieczności i w więcej niż tylko jednym znaczeniu zawsze też opowieścią o sobie.

Kiedy prosimy badanych o opowiedzenie nie tyle o sobie, ale o rodzicach, zyskujemy jednocześnie przewagę polegającą na pytaniu o sprawy tożsamościowe nie wprost – być może w sposób mniej obciążony błędem różnego poziomu samoświadomości. Dostrzeżenie tego, jak ja sam zmieniam się w biegu życia, jest bowiem zadaniem wymagającym samoświadomości, a czasem także dużej wewnętrznej szczerości. Ale zmiana wewnątrz osoby jest zawsze także zmianą w zakresie postrzegania swoich relacji do innych, w szczególności do ważnych osób. Dlatego opowiadając, jak zmieniał się w czasie nasz stosunek do ważnej osoby, opowiadamy zawsze także i o tym, jak my sami zmienialiśmy się. Dotyczy to w szczególności sposobu opowiadania o osobach tak głęboko związanych z poczuciem tożsamości jak rodzice.

Badanie narracji o rodzicach niesie ze sobą jeszcze jedną trudność i wyzwanie. Tak długo jak rodzice żyją, pozostają zawsze w pewnym sensie, jak już powiedziano we wstępie, podwójnymi obiektami, zarówno obiektami wewnętrznymi – zinternalizowanymi, jak i obiektami zewnętrznymi – realnymi. Zapamiętane z dzieciństwa postaci, które stanowią zarazem część nas samych i źródło różnych ważnych doświadczeń, są jednocześnie zmieniającymi się w czasie, żyjącymi, obok nas realnymi osobami. Dwie linie czasu – dwa biegi życia (nasz i rodziców) będą obok siebie równocześnie. Przykładowo zapamiętana z dzieciństwa groźna wszechmocna matka może być w czasie rzeczywistym matką starzejącą się i słabą, wymagającą opieki. Idealizowany dobry ojciec może w życiu dorosłego dziecka okazać się kimś zupełnie innym. Z czasem role opieki i zależności między dziećmi a rodzicami odwracają się. Ten podwójny pejzaż – wewnętrzny i zewnętrzny – czyni narrację o rodzicach zupełnie szczególnym i bardzo bogatym psychologicznie rodzajem opowieści.

DEFINICJA POJĘCIA „NARRACJA” NA GRUNCIE PSYCHOLOGII

„Być może prawdziwa jest opinia historyka, istnieje jednak także prawda egzystencjalna, prawda przeżycia lub, inaczej, prawda ludzkiego doświadczenia”

(Skarga, 2005, za: Straś-Romanowska, 2008, s. 57)

Jak przytacza Donald E. Polkinghorne (1988) w klasycznej książce *Narrative knowing and the human sciences*, specjaliści z różnych dziedzin zapytani o definicję pojęcia „narracja” zaproponowali jednocześnie, niezależnie od siebie, przynajmniej kilkadziesiąt różnych i często sprzecznych pomiędzy sobą definicji. A zatem pojęcie narracji – podobnie jak to bywa w przypadku wielu pojęć o znaczeniu uniwersalnym – jest z natury wieloznaczne. Nie inaczej jest także w ramach samej jedynie dziedziny psychologii.

W tekście z 2008 roku Jerzy Trzebiński proponuje, na tle powszechnej wieloznaczności pojęcia narracji, rozróżnić cztery główne sposoby rozumienia tego zjawiska w praktyce badawczej w ramach dziedziny psychologii. Są to: 1) narracja jako forma rozumienia rzeczywistości, 2) narracja jako, w znaczeniu potocznym, opowiadanie komuś o czymś, 3) narracja jako formalna struktura istniejącego już tekstu – konkretnego wytworu kultury, 4) narracja jako metoda prowadzenia badań psychologicznych – polegająca na prośbie do osób badanych o opowiedzenie jakiejś konkretnej historii, a więc stawianie przed nimi zadań narracyjnych. Do najczęstszych zadań narracyjnych należą prośby o opowiedzenie całości lub fragmentów własnej biografii. Badania prezentowane w niniejszej pracy łączą się z każdym z wymienionych tu czterech aspektów rozumienia narracji, jednak szczególniego przybliżenia wymagają przede wszystkim punkty 1 i 3.

Na to, że narracja jest uniwersalną formą rozumienia rzeczywistości, uniwersalnym (choć nie jedynym) „trybem” ludzkiego myślenia, psychologia znalazła odrębne, właściwe tej dziedzinie dowody. Postawione pytanie brzmiało tutaj: „jak to się dzieje (i czy rzeczywiście tak się dzieje?), że jednostka postrzega świat wokół siebie w formie dziejących się historii?” oraz „w jaki sposób ta forma postrzegania steruje jej działaniem i myśleniem?”. Klasyczna odpowiedź na tak postawiane pytanie odwołuje się do pojęcia schematu poznawczego (Chen, Bargh, 1998; Rumelhart, Orthony, 1977) i jego szczególnej formy: schematu narracyjnego (Trzebiński, 1992, 2008). Jednak silnych argumentów za uniwersalnością trybu narracyjnego dostarczają przede wszystkim

badania międzykulturowe i badania nad dziećmi (Bokus, 2000, 2005). Badani pochodzący z różnych kultur, w tym osoby niepiśmienne, a także małe dzieci, nawet 3–4-letnie, potrafią rozróżnić dobrze skonstruowane opowiadanie przedstawiające poprawną fabułę (z reguły zawiązanie akcji, komplikację i rozwiązanie) od opowiadania źle skonstruowanego, nieoprawnego (Trzebiński, 2008). To tak, jakby struktura narracyjna (nazywana przez niektórych wręcz gramatyką narracyjną) miała swoją psychologiczną realność i była przynajmniej do pewnego stopnia wrodzona. Jak się jednak wydaje, najsilniejsze do tej pory dowody na uniwersalność narracyjnego postrzegania świata przedstawili w badaniach eksperymentalnych Michotte (1963) oraz Heider i Simmel (1944). W badaniach Michotte (1963) pokazywano badanym na ekranie sekwencje ruchów figur geometrycznych. Osoby badane spontanicznie interpretowały taki bezsensowny materiał w kategoriach narracyjnych (mówili na przykład, że jedna figura ucieka przed drugą, zaleca się do niej, rywalizuje z drugą itd.). W badaniach Heidera i Simmela (1944) pokazano natomiast, że rozumienie takich zdarzeń w kategoriach przyczynowości i intencjonalności jest nie tylko powszechne wśród dorosłych, ale prawdopodobnie również wrodzone i właściwe także małym dzieciom (por. Bruner, 1990a). Takie rozumienie narracyjności rozszerza tę kategorię prawie w nieskończoność. Tak rozumiana „narracja” jest formą w sensie kantowskim (por. Trzebiński, 2008) – uniwersalną cechą myślenia i postrzegania. Jest cechą gatunkową człowieka, a więc taką, którą ludzie nie różnią się między sobą albo różnią się nieznacznie. Dlatego w tej pracy, wychodząc od fundamentu, jakim jest uniwersalność formy narracyjnej w całym ludzkim myśleniu, dla celów badawczych przyjmuję inną definicję narracji, podaną przez Trzebińskiego (2008) w punkcie 3, czyli uznaję za narrację określoną strukturę lingwistyczną konkretnego tekstu – wytworu człowieka. W przedstawionym badaniu będzie to tekst pisany w języku naturalnym. Prawdopodobnie można by wyeksplikować strukturę narracyjną także w znakach innego typu, np. znakach malarskich, w gestach itp., ale nie jest to przedmiotem niniejszej pracy). Struktura ta nie jest jedyną możliwą znaczącą formą wypowiedzi językowej. Pozostaje ona w kontraście do zarówno innych gatunków wypowiedzi, np. dialogu czy tekstu poetyckiego, jak i do innych możliwych form wypowiedzi monologicznej – opisu lub argumentacji. Takie ujęcie ma tę zaletę, że pozwala w badaniach empirycznych precyzyjnie odróżnić strukturę narracyjną od innych struktur i tym samym dociekać uwarunkowań i znaczenia psychologicznego wykorzystywania właśnie tej a nie innej struktury w wypowiedzi.

Podobne rozróżnienie zaproponowała Ryan (2005), precyzując pojęcie „narracja” w *Routledge encyclopedia of narrative theory*. Wyodrębniła ona główne dwa znaczenia tego słowa. Jedno dotyczy narracji jako szerszej struktury myślenia w ogóle, swoistego skryptu mentalnego. Drugie dotyczy narracji jako konkretnego wytworu

lingwistycznego, który może pojawić się lub nie w danym medium symbolicznym, np. w tekście (zob. też: Herman, 2008).

Nieco inny sposób zaprowadzenia porządku w wieloznaczności pojęcia „narracja” proponuje Elżbieta Dryll (2004) w tomie *Narracja. Konceptje i badania psychologiczne*. Podobnie jak wszyscy wcześniej wspomniani autorzy wyróżnia ona najpierw narrację jako „jednostkowy tekst”, konkretny wytwór działalności człowieka, któremu przysługuje atrybut materialnego istnienia (np. napisane opowiadanie). Na drugim poziomie opisuje ona narrację jako „tekst osoby”. Poziom ten jest dla psychologa szczególnie interesujący. Tekst osoby to „sposób uporządkowania znaczeń w umyśle” (Dryll, 2004). Oznacza on głębszy, wewnętrzny poziom uporządkowania znaczeń, który na podstawie zewnętrznego tekstu (realizacji językowej) chcemy dopiero zdiagnozować. Indywidualna sieć znaczeń, której jednostka używa do rozumienia siebie samej i świata, organizuje jej percepcję, jej działania i wreszcie także szczególną formę działania – mówienie i pisanie. Bliskie jest to pojęciu schematu narracyjnego jako struktury poznawczej wpływającej na działanie (Rumelhart, Ortony, 1977; Trzebiński, 2002). Zawartość tego schematu zależna jest od doświadczeń jednostki i od świata kultury, w którym ona jest zanurzona, wreszcie od jej własnej aktywności poznawczej. Analogicznie do innych schematów poznawczych, schematy narracyjne nie są stałe, ale zmieniają się pod wpływem doświadczeń – np. schemat dotyczący własnego zasłużonego szczęścia w miłości może zmienić się pod wpływem jakiegoś bolesnego doświadczenia i przejść w schemat „każda miłość źle się kończy”. Cechą takiego schematu jest to, że nie obejmuje on tylko własnej jednostkowej sprawy „ktoś mnie zdradził”, ale uogólnia się na całą klasę sytuacji „mężczyźni oszukują kobiety”. To, że m.in. w narracji odbijają się schematy poznawcze i zasady porządkowania znaczeń w umyśle, przejawia się w zjawisku projekcji. Jako zjawisko od dawna było ono znane między innymi neopsychoanalitykom, np. Murrayowi, który wykorzystał tę wiedzę do konstrukcji *Testu apercepcji tematycznej* (TAT; por. Cramer, 2004; Dryll, 2004). Także analiza opowieści o własnym życiu, rodzicach, dzieciach itp. praktykowana w trakcie sesji klinicznych w większości szkół psychoterapii może być ujęta jako praca z narracją. Odwołuje się ona w gruncie rzeczy do podobnych mechanizmów, choć różne szkoły psychoterapii opisują ją innym językiem. Narracja osobista ujawnia bowiem niespodziewanie wiele ze świata osoby, często więcej niż to, z czego ona sama zdaje sobie sprawę: wewnętrzną logikę jej świata, jej kategorie opisu rzeczywistości i ludzi, jej schematy porządkujące doświadczenia, wreszcie wprost i nie wprost – jej najważniejsze wartości i symbole (Eliade, 1998). Na trzecim poziomie rozumienia pojęcia „narracja” umieszcza wreszcie Elżbieta Dryll (2004) narrację jako „tekst kultury”. Na tym poziomie, za Paulem Ricouerem (1984), autorka odżegnuje się od wszelkiego psychologizowania. Tak rozumiane narracje istnieją

w świecie „uniwersum symbolicznego” i nie są już własnością jednostki, ale, mówiąc metaforycznie, stanowią niewidzialnego ducha kultury. Wielkie narracje literackie, teksty święte i genialne dzieła kultury pozwalają czasami tego ducha dotknąć i wyrażają go w imieniu swojego czasu.

NARRACJA JAKO STRUKTURA TEKSTU A INNE STRUKTURY TEKSTU MONOLOGOWEGO

W tym podrozdziale zajmiemy się już nie pojęciem narracji w ogóle z jego szerokim filozoficznym i psychologicznym uwikłaniem i różnorodnością zastosowań, a próbą zdefiniowania narracji jako jednej z trzech konkretnych (super)struktur tekstowych. Narracja jako struktura tekstu (struktura narracyjna w ścisłym sensie) rywalizuje z alternatywnymi formami tekstu monologowego, jakimi są struktura opisowa (opis) i struktura argumentacyjno-komentująca (argumentacja, komentarz).

Językoznawca David Herman (2008) zwraca uwagę, że każda wypowiedź monologowa może przybrać jedną z trzech form strukturalnych: formę opisową, formę argumentacyjno-komentującą (*explanatory*) i formę narracyjną, oraz sugeruje, że za wyborem takiej a nie innej struktury wypowiedzi stoją fundamentalnie odmienne rodzaje procesów poznawczych. Formy te w językoznawstwie polskim bywają również określane alternatywnie trybami tekstu (por. Wilkoń, 2002) lub superstrukturami tekstu (por. Duszak, 1998; van Dijk, 1980). Patrząc od strony wiedzy psychologicznej, odmienności tych trybów dotyczą nie tylko sposobu przetwarzania informacji, ale, co wydaje się nawet ważniejsze, odmiennego funkcjonowania wiedzy reprezentowanej w umyśle pod postacią fabuł lub wiedzy semantycznej. Podział ten na trzy superstruktury lub tryby tekstu będzie miał w niniejszej pracy wartość fundamentalną. W szczególności, zgodnie z głosami wielu teoretyków, to superstruktura narracyjna, a więc fakt, że badany tekst jest lub nie jest opowiadaniem, wyróżnia go spośród wszystkich innych i znamionuje fundamentalną różnicę. Dlatego poniżej przedstawiono kolejno najpierw definicję narracji jako struktury tekstu, a następnie postulowane w teorii i wykazane w dotychczasowych badaniach zależności psychologiczne, jakie wiążą się z faktem nadania przez człowieka narracyjnej struktury swojej wypowiedzi.

NARRACJA JAKO STRUKTURA TEKSTU – DEFINICJA

Definicję „narracji” rozumianej jako struktura tekstu, a więc takiej, którą można precyzyjnie pokazać w gotowym wytworze działalności ludzkiej (a takim jest napisany tekst czy ustna wypowiedź), można skonstruować na dwa sposoby. Po pierwsze, uwzględniając jej kryteria semantyczne, treściowe – „o czym mówi tekst?”. Po drugie, uwzględniając kryteria strukturalne – „jak ten tekst jest skonstruowany?”. W pierwszym przypadku należy zastanowić się, jakiego rodzaju kryteria treściowe ustanawiają narrację w sposób konieczny. Taki charakter ma popularna definicja, którą podaje Trzebiński (2002, s. 14): „Narracja opisuje bohatera z określonymi intencjami, który napotyka na trudności w ich realizacji, a trudności te – w wyniku zdarzeń toczących się wokół zagrożonych intencji – zostają, bądź nie zostają, przewyżczone”.

Takie rozumienie można by także rozszerzyć i uzupełnić innymi możliwościami semantycznymi. W różnego rodzaju tradycjach literackich, jak chociażby w klasycznej poetyce arystotelesowskiej, postać bohatera może być dla narracji zagadnieniem drugorzędym. Fabuły nie opisują w sposób konieczny postaci. Fabuły opisują działania. Postać może być tylko imieniem, którego cały sens konstruowany jest przez działania, w których uczestniczy. W tym sensie rozumienie chociażby dramatu antycznego jako portretu psychologicznego (np. *Antyfony*) jest anachronizmem. W ówczesnym myśleniu fabuła nie jest przedstawieniem wewnętrznego konfliktu jednostki czy psychologii bohatera, ale przedstawieniem struktury tragicznego działania. Postać, poza działaniem, nie istnieje. Podobne spostrzeżenie czyni T. Todorov (1973) w eseju *Ludzie – opowieści* w odniesieniu do opowieści spoza zachodniego kręgu kulturowego, jak choćby dla *Baśni tysiąca i jednej nocy*. Zwraca uwagę, że dla sekwencji „X widzi Y” – w zachodnim kręgu cywilizacyjnym ważny byłby „X”, natomiast dla chociażby analizowanej przez niego opowieści o Szeherazadzie ważniejsze jest właśnie owo „widzi Y”. Stwierdza, iż takie teksty są bardziej opowieściami orzeczenia niż podmiotu.

Szukając raczej strukturalnych niż semantycznych kryteriów narracyjności (co także nie jest wolne od trudności) badacze odwołują się powtórnie do arystotelesowskiej koncepcji fabuły. Minimalną sekwencją dla fabuły opowiadania miałyby być triada trzech zdań odpowiadających (w szkolnym jeszcze rozumieniu) początkowi, środkowi i końcowi. Znany przykład takiej triady podaje Wilkoń (2002): „Król był zdrowy. Król rozchorował się. Król umarł”. Można zauważyć, że ta triada koncentruje się wokół zmiany wyrażonej pomiędzy drugim a trzecim zdaniem, natomiast pierwsze zdanie jest już właściwie zawarte w znaczeniu drugiego. Dla

minimalnej sekwencji zmiany: (1) „Król rozchorował się i umarł” znaczącą cechą formalną jest niemożliwość zamiany w kolejności poszczególnych predykatów bez naruszania spójności sensu. Niemożliwym jest zdanie (2) „Król umarł i rozchorował się”. Wydaje się, że konieczność uporządkowania narracji na linii czasu, ów prymat czasowej perspektywy zdarzeń stanowi jej konstytutywną cechę strukturalną. Jak pisze francuski narratolog G. Genette (1979, s. 60): „Najistotniejsza różnica między narracją a deskrypcją polega, jak można przypuszczać, na tym, że narracja odtwarza w następstwie czasowym dyskursu porządek – również czasowy – wydarzeń, opis natomiast powinien modulować w pewnym następstwie wyobrażenie obiektów symultanicznych i zestawionych w przestrzeni”.

Analizę strukturalną trzeba przeprowadzać, schodząc o piętro niżej z poziomu makrostruktury tekstu (fabuła) do poziomu zdania. Istniało by zatem „zdanie narracyjne”, to jest zdanie mówiące o zdarzeniach dziejących się w czasie. Poziom zdania nie jest najniższym możliwym poziomem analizy, gdyż analizować tekst można także na poziomie poszczególnych słów – zwłaszcza tak zwanych „małych słów” – określeń czasu (np.: „najpierw”, „potem”, „wtedy”), a nawet tylko używanych spójników, które niosą w sobie zaskakująco wiele informacji o wielopoziomowej strukturze tekstu (por. Wajszczuk, 1997). Jednak ze względów praktycznych analiza na poziomie zdań, pozwalająca między innymi wygodnie kwantyfikować wyniki, została wybrana na potrzeby tej pracy.

ZNACZENIE PSYCHOLOGICZNE UŻYCIA NARRACYJNEJ STRUKTURY WYPOWIEDZI VERSUS INNYCH STRUKTUR

Skoro lingwiści wskazują na istnienie odmiennych językowych form strukturalnych wypowiedzi i sami sugerują, że za tą odmiennością musi się kryć głębsza różnica, już nie na poziomie tekstu, a na poziomie myślenia i funkcjonowania człowieka, warto przyjrzeć się, co na temat tych odmienności mają do powiedzenia psychologowie.

Jerome Bruner (1990b) jest autorem klasycznego już w psychologii rozróżnienia na dwa fundamentalne tryby (modusy) ludzkiego myślenia: tryb logiczno-paradygmatyczny (taki jak w logicznej argumentacji czy budowaniu dowodu) i tryb narracyjny. Podział ten, w porównaniu z podziałami lingwistycznymi, dotyczy myślenia, a nie tekstu jako wytworu ludzkiego i nie uwzględnia w ogóle kategorii opisu. Opisywanie w rozumieniu Brunera bliższe jest być może samej percepcji niż myśleniu. Nietrudno jest dostrzec, że rozróżnienie to przypomina jeszcze jeden znany w psychologii fundamentalny podział – na pamięć epizodyczną i semantyczną, taki jaki znany jest z klasycznych badań nad pamięcią (Bartlett, 1964; Maruszewski, 2005). Zakorzenie podziału na myślenie narracyjne i logiczno-paradygmatyczne w zjawiskach pamięciowych stanowi jeszcze jedną wskazówkę, że dotykamy tu sprawy uniwersalnej. Pierwszy z trybów Brunerowskich – tryb paradygmatyczny – przejawia się jego zdaniem najczęściej w myśleniu logiczno-naukowym. Jest to znajdowanie powiązań, wyciąganie wniosków, rozważanie alternatyw. Drugi przejawia się w funkcji konstruowania życia i doświadczenia. Tryb narracyjny, umiejscawiając doświadczenie w konkretnym miejscu i czasie, pomaga nadać mu znaczenie i jest – zdaniem autora – fundamentalnym sposobem myślenia zwykłych dorosłych ludzi. Ponownie wyłania się teza, że nadawanie narracyjnej formy własnym doświadczeniom, a nie rozważanie ich w trybie paradygmatycznym, któremu odpowiadałaby lingwistyczna argumentacyjno-komentująca forma tekstu, musi świadczyć o innym sposobie przeżywania tych doświadczeń, także o ich dobrym zintegrowaniu z własną tożsamością. A zatem to, jak zmienia się opowieść o własnym życiu, na ile przybiera ona narracyjną formę, a na ile ucieka się do argumentów i komentarzy, będzie wskazówką, jak zmienia się tożsamość człowieka w biegu życia, które treści są dla tożsamości ważne i zostały z nią zintegrowane. Fundamentalność trybu narracyjnego polega na tym, że jest on pierwotny w kwestii rozumienia działań dziejących się w czasie, prawdziwych, związanych z nami samymi, będących zarazem naszym życiem i naszą tożsamością.

Do badań pokazujących odmienną trybu narracyjnego w ujmowaniu własnych doświadczeń życiowych należą badania ukazujące dobroczynny wpływ narracyjnej formy opowieści na proces radzenia sobie z traumą (Kaposi, 2003; Pennebaker, Francis, 1996; Pólya, László, Forgas, 2005). Pokazują one, że wypowiedzi o trudnych wydarzeniach osób, które poradziły sobie ze swoimi przeżyciami, przypominają bardziej klasyczną formę narracyjną z jej uporządkowaniem miejsca, czasu, intencji bohaterów. Natomiast w opowiadaniach osób, które nadal przeżywają zadawnioną, niewyobrażalną, nieprzepracowaną traumę (np. doświadczenie Holokaustu) linia czasu i miejsca w opowieści się urywa. Horyzont czasowy przeszłości i terażniejszości są pomieszane. Intencje i emocje bohaterów ambiwalentne. Badania te wskazują na mechanizm, jaki leżeć może u podłoża tego zjawiska. Możliwość skonstruowania tekstu, który stanowi opowiadanie charakteryzujące się cechami definiującymi tryb narracyjny (rozmieszczenie epizodów na osi czasu, przedstawienie okoliczności, bohaterów, ich intencji, działań i przemian), dowodzi pewnej zmiany w zakresie spostrzegania siebie w stosunku do zdarzenia będącego tematem wypowiedzi. Narracja fabularna, nawet pierwszoosobowa, charakteryzuje się dystansem pomiędzy opowiadającym (sobą-narratorem, ja-podmiotowym) a bohaterem opowieści (sobą-aktorem, ja-przedmiotowym). Ów dystans jest wynikiem przyjęcia pozycji obserwatora, co, jak wiadomo, „chłodzi” przeżywane emocje i umożliwia refleksję. Nie wymaga dystansu (a więc i nie przynosi efektów terapeutycznych) wypowiedź w formule tekstu argumentacyjnego. Mówiąc na temat wydarzeń życiowych w języku racji, tez, argumentów czy ocen (co jest charakterystyczne dla trybu argumentacyjnego), autor pozostaje w centrum wydarzeń jako aktor. W badaniach Tibora Pólya (Pólya i in., 2005; zob. też: László, 2008) pokazano, że osoby, które lepiej poradziły sobie z traumą (badano między innymi kobiety, które opowiadały o momencie usłyszenia od lekarza informacji o niemożności zajścia przez nie w ciążę), opowiadały o wydarzeniach, formułując narrację w czasie przeszłym, podczas gdy te, które nadal nie radziły sobie z tym wydarzeniem, opowiadały nawet o przeszłości w czasie terażniejszym.

Ilustracji empirycznej podobnego mechanizmu w obszarze badań nad relacjami rodzinnymi dostarczyły badania Dryll (2001). Porównano w nich strukturę tekstu o własnym dziecku, jaki tworzą matki doświadczające trudności wychowawczych i matki „grzecznych dzieci”. Teksty osób, które oceniają relacje z dzieckiem jako problemowe, miały charakter argumentacyjny i były z reguły skoncentrowane wokół tezy, która w dalszych partiach wypowiedzi była uzasadniana i ilustrowana przykładami. Natomiast matki „grzecznych dzieci” nadawały narracji inną strukturę. Opowiadały wydarzenia w porządku historycznym (od urodzenia dziecka do chwili obecnej) lub problemowo-historycznym (różne aspekty rozwoju od etapów wcześniejszych do chwili obecnej). Autorka dochodzi do wniosku, że matki z pierwszej badanej

grupy aktualnie przeżywają trudności i czują się zobligowane do rozwiązania spostrzeganych problemów. Spostrzegają więc interakcję z pozycji aktora. Nie są zdolne do stworzenia zdystansowanej narracji, w której mogłyby opowiedzieć o sobie jako aktorze, ale z perspektywy zewnętrznej.

Skoro wiemy, że tekst opowiedziany przez osobę zawsze może być historią/narracją (bo kompetencja narracyjna jest uniwersalna), a jednocześnie narracją być nie musi (bo zgodnie z podziałem lingwistycznym może być też opisem lub tekstem argumentacyjno-komentującym), można zasadnie postawić pytanie, jakie są konsekwencje i uwarunkowania wyboru przez osobę formy narracyjnej dla swojej wypowiedzi. Badania pokazują, że to, czy dana wypowiedź jest narracją, nie pozostaje obojętne ani dla nadawcy, ani dla odbiorcy komunikatu. Na poziomie nadawcy nadanie wypowiedzi formy narracyjnej, zwłaszcza dobrze zorganizowanej, może świadczyć o większym domknięciu tematu (László, 2008), a także, że ton wypowiedzi jest bardziej osobisty, a nadawca jest gotowy podzielić się większą ilością szczegółów na swój temat (McAdams, 1985). Na poziomie odbiorcy wypowiedzi ujęte jako historie są m.in. lepiej zapamiętywane (Trzebiński, 2008), mają większą siłę perswazyjną i np. powodują większą chęć pomocy opowiadającemu (Trzebiński, Drogosz, 2005). W badaniach, w których wykorzystywano (podobnie jak w niniejszej pracy) wybrane wskaźniki lingwistyczne tekstu (Pennebaker, Francis, 1996), wykazano, że powtarzanie w długim okresie czasu doświadczenia pisania narracji o ważnych przeżyciach emocjonalnych miało prozdrowotny wpływ na osoby, które takie trudne doświadczenia przeżyły.

Z praktyki psychologicznej pochodzi natomiast podobna w zakresie wniosków wiedza, której dopracowali się klinicyści – między innymi przedstawiciele terapii narracyjnych (White, Epston, 1990). Dostarczyli oni opisów klinicznych takich formalnych cech narracji, jakie wiążą się z różnym poziomem zdrowia i innymi złożonymi cechami psychicznymi. Według tych autorów (Mayenowa, 1971) spójność opowiadanej historii, możliwości wyodrębnienia głównych linii tematycznych, umiejętność przyjmowania w opowieści wielu perspektyw, brak fiksacji na poszczególnych wątkach lub perspektywach czasowych, określone cechy bohaterów związane z aktywnością, świadomością własnych intencji i gotowością do podejmowania wyzwań, wreszcie subiektywne poczucie, że opowieść jest własna, autorska i znacząca, wiąże się z większym zdrowiem i lepszym radzeniem sobie w życiu (por. Gurba, 2001; Tokarska, 2002). Nie dziwi zatem wielość i popularność różnorodnych terapii narracyjnych i warsztatów rozwoju osobistego odwołujących się do technik opowiadania i do pisania opowieści i autobiografii.

Opozycja pomiędzy trybem narracyjnym a trybem logiczno-paradygmatycznym wpisuje się w jeszcze jedno dobrze osadzone w psychologii rozróżnienie – a mianowicie

rozróżnienie pomiędzy myśleniem formalnym a postformalnym. Operacje formalne stanowiły szczytowe osiągnięcie w zakresie rozwoju myślenia w rozumieniu Piageta (Inhelder, Piaget, 1970) i uczonych kontynuujących jego szkołę. Jednak wielu innych badaczy (Arlin, 1975; Richards, Commons, 1990) zauważyło, że myślenie dorosłych w rzeczywistości rzadko przebiega według rygorów rozumowania formalnego, a także, że inne niż formalne sposoby myślenia mogą być w rzeczywistości bardziej adaptacyjne w życiu codziennym. W szczególności dotyczy to rozumowania na temat sytuacji społecznych. W rzeczywistości etap operacji formalnych, który młodzież osiąga okresie w adolescencji, odpowiada rozwojowi myślenia tylko w linii logiczno-paradygmatycznej według podziału Brunera. Operacje formalne umożliwiają wprawdzie zdobycie nowych osiągnięć poznawczych, takich jak przeprowadzanie operacji na abstrakcjach, ideach i znajdowanie praw ogólnych, a więc tego wszystkiego, co cenią sobie wychowawcy szkolni, przygotowujący młodzież do zadań akademickich – ale to tylko połowa obrazka. Fiksacja na tylko formalnym rodzaju operacji myślowych, stanowiła by w rzeczywistości zawężenie myślenia. Także J. D. Sinnott (1984) uważa, że myślenie właśnie narracyjne, a więc myślenie w kategoriach wydarzeń i intencjonalnie działających bohaterów, stanowi przykład myślenia postformalnego i jako takie jest charakterystyczne dla rozumowania zwykłych dorosłych ludzi. Myślenie takie pozwala na integrację sprzeczności i wielości różnych perspektyw w rozumieniu wydarzeń. Jest potrzebne w rozumieniu niuansów relacji międzyludzkich, gdzie, inaczej niż w świecie logiki, dwie wzajemnie sprzeczne perspektywy widzenia czegoś mogą być równie uprawomocnione. Umiejętność tolerowania sprzeczności i przyjmowania różnych punktów widzenia oraz oceniania w sposób złożony i wielowartościowy jest uznawana za wyjątkowo potrzebną w świecie relacji (Basseches, 1984), podobnie jak znajomość różnorodnych i wielowymiarowych fabuł rządzących działaniem ludzi w danej kulturze. Tak rozumiane myślenie postformalne w rozumieniu niektórych badaczy (Labouvie-Vief, 1980) jest wyjątkowo ważnym i być może „wyższym” stadium rozwoju poznawczego niż myślenie logiczne. Jego opanowanie bywa określane mianem „mądrości”. Niezależnie od dyskusyjnych zagadnień wyższości i niższości poszczególnych stadiów w rozwoju myślenia, a także zagadnienia samej stadialności rozwoju, wydaje się zatem, że wielu badaczy jest zgodnych co do tego, że modus narracyjny w ludzkim myśleniu jest w wielu aspektach wyjątkowy i szczególnie przystosowawczy dla osób dorosłych. Gisela Labouvie-Vief (1980) wprowadza na oznaczenie tego zjawiska jeszcze jedną parę pojęciową, a mianowicie rozróżnienie pomiędzy pojęciem *mythos* a *logos*. Myślenie logiczne, paradygmatyczne i w kategoriach operacji formalnych należy do sfery *logosu*, rządzi się zasadami logiki, które narzucają dwubiegunowe wybory typu prawda lub fałsz. Myślenie narracyjne jest całościowe, kontekstowe, globalne, symboliczne, odwołujące się do obrazów

i włączające emocje. Miarą dobrej narracji jest poczucie, że jest to prawdopodobna, adekwatna opowieść, że rozumiemy intencje i działania bohaterów. Labouvie-Vief nie bez racji zauważa, że taki perswazyjny, globalny i emocjonalny sposób myślenia i przeżywania jest zasadniczo typowy dla „normalnych” dorosłych ludzi.

Gdyby poszukać wskaźników, jakie składają się na formalną strukturę narracyjną i mogą być w niej odszukane oraz użyte jako wskaźnik poziomemu narracyjności tekstu, to dwa z nich są wyraźne. Jeden z nich to zakres, długość linii czasu opisywana w narracji. Narracja to bowiem z definicji działanie uporządkowane w czasie. Drugi, wynikający także z samej definicji narracji, to poziom przedstawienia intencjonalności bohaterów. Narracje muszą opisywać bowiem działania intencjonalne, wykonywane przez żyjących ludzi, bądź inne ożywione istoty. Intencjonalność buduje istotę dramatu i może przejawiać się w narracji na wiele sposobów językowych.

Perspektywa czasowa opowiadania

Ważną cechą strukturalną, zwłaszcza opowieści tożsamościowej, jest rodzaj i zakres przyjmowanej perspektywy czasowej. Istnieją trzy wymiary czasowe, na jakich może skupiać się narrator opowieści – przeszłość, teraźniejszość i przyszłość. Wymiarom tym odpowiadają różne formy czasu gramatycznego. W odniesieniu do opowieści o swojej rodzinie charakterystyczną zmienną jest odległość, na którą osoba chce i potrafi sięgać w przeszłość. Czy opowieść zaczyna się od rodziców? A może od pokolenia dziadków? Czy sięga jeszcze dalej wstecz? Istnieją ludzie, którzy potrafią przywołać historię swojej rodziny na wiele pokoleń wstecz. Inni znowu nie wiedzą, skąd pochodzili ich dziadkowie i pradiadkowie. Badania pokazują, że znajomość korzeni własnej rodziny może wiązać się z większą ilością zasobów dostępnych osobie, z tak zwanym kapitałem społecznym i kulturowym (Lewicka, 2008). Natomiast koncentracja na przyszłości, snucie planów i uwzględnianie dalekich konsekwencji podejmowanych wyborów stanowi korelat podejmowania w przyszłości skutecznego działania (Katra, 2008). Zatem także jest przystosowawcze. Dlatego wydaje się, że typowa narracja dobrze funkcjonujących osób dorosłych powinna w pewnym zakresie uwzględniać obie te perspektywy. Natomiast koncentracja jedynie na teraźniejszości, czyli zawężenie perspektywy czasowej tam, gdzie oczekivalibyśmy narracji, może być świadectwem problemów. Może być też w większym stopniu cechą funkcjonowania osób młodszych. Ułożenie wydarzeń na jednej, łatwej do prześledzenia linii czasowej i nasycenie go elementami oznaczającymi porządek temporalny (np. „wcześniej”, „potem”, „w 1968 roku”, „po wojnie” etc.) jest częścią własności tekstu narracyjnego określanej jako koherencja (Habermas,

de Silveira, 2008; McAdams, 2006) i wiąże się z ogólnym dobrostanem osoby. Porządek temporalny stanowi bowiem jeden z elementów spójnościowych w narracji.

Intencjonalność

Intencjonalność jest cechą przypisywaną bohaterom narracji. Działaniom bohaterów poza wyjątkowymi sytuacjami jak utrata zmysłów przypisujemy cechę intencjonalności. Inaczej jest z obiektami nieożywionymi. Kiedy jeden bohater ginie z ręki drugiego, mordercy przypisujemy intencję i zastanawiamy się, dlaczego zabił. Inaczej kiedy bohater umiera przygnieciony w trakcie burzy przez drzewo. To, że istoty ludzkie działając, dążą do swoich celów i cierpią, kiedy ich intencje zostaną zablokowane (Ricoeur, 1984), stanowi formułę każdego dramatu, czyli każdej fabuły. Może wraz z faktem (przypomnijmy tragedię Edypa), że istoty ludzkie działają zawsze w mniejszej lub większej świadomości versus nieświadomości pola wydarzeń. Intencja i świadomość bohatera to przestrzeń, przez którą przebiega oś dramatu. Dlatego teksty w wysokim stopniu narracyjne charakteryzuje także wysoki poziom intencjonalności. Wyraża się ona na poziomie tekstu z reguły przez odpowiednie (mentalne) czasowniki i odpowiednie (celowe) spójniki. Miarę tę można zatem wykorzystać do pomiaru poziomu narracyjności wypowiedzi. Osoby rozwijające się, o dużej empatii i zrozumieniu dla innych ludzi (Tokarska, 2002) potrafią z reguły szczegółowo odmalować w opowiadaniu opis intencji różnych bohaterów. Co za tym idzie, są one autorami lepszych (bardziej zrozumiałych) narracji.

PERSPEKTYWA NARRACYJNA – ZNACZENIE DECENTRACJI INTERPERSONALNEJ I POZIOMU SAMOŚWIADOMOŚCI NARRATORA W WYPOWIEDZI

Przyjęcie w wypowiedzi perspektywy obserwatora, a nie tylko aktora zdarzeń, otwiera możliwość sprawozdawania tych zdarzeń z różnych punktów widzenia. Na poziomie tekstu odpowiada to prostemu spostrzeżeniu, że jeśli narracja ma kilku bohaterów, to wydarzenia można opowiedzieć z perspektywy każdego z nich. Można też w trakcie opowieści zmieniać i syntetyzować te perspektywy między sobą, np. wprowadzając wszechwiedzącego narratora. W świecie relacji interpersonalnych (i tym bardziej rodzinnych) taka umiejętność oderwania się od perspektywy własnej ma podstawowe znaczenie. Rozbudowaną próbę uchwycenia tego zjawiska w psychologii rozwojowej stanowi koncepcja stadialnego modelu rozwoju perspektywy społecznej autorstwa Roberta L. Selmana (1980). Według tej koncepcji pierwsze zdobycze rozwoju poznawczego dziecka dotyczą umiejętności autorefleksji i zdolności do przyjmowania perspektywy pojedynczej drugiej osoby. Wpływa to na zmianę postrzegania rodziców – m.in. na zdolność odróżnienia działań wychowawczych i kar od cech rodziców jako osób oraz na umiejętność dostrzegania i wybaczenia przez dziecko ich potknięć i drobnych błędów. Następnie, zdaniem Selmana, pojawia się w rozwoju umiejętność przyjmowania tzw. perspektywy „trzeciej osoby”, odpowiadająca „ja obserwującemu” Herberta Meada (1975). Tym samym zwiększa się możliwość postrzegania wielości perspektyw oraz krytycznej oceny własnych działań. Rozwój ten powinien zakończyć się w pełnej dorosłości, jak to określa autor, „głęboko-symbolicznym przyjmowaniem perspektywy” (*in-depth and societal-symbolic perspective taking*) – to jest złożonym i uwzględniającym szeroki kontekst (w tym nieświadome motywy) postrzeganiem innych osób oraz zjawisk społecznych (por. Mirski, 2000). Perspektywa dorosła powinna być wolna od jednoznacznego oceniania innych osób i zwieńczona powstaniem także własnej, złożonej lecz zintegrowanej, historii życia. Koncepcja ta przypisuje owe kolejne momenty rozwojowe do grup wiekowych 7–12 lat oraz 10–15 lat, jednak wydaje się, że w rzeczywistości jest to model raczej postulatywny. Opisuje on ideały rozwoju. Ich osiągnięcie stanowi proces wydłużony w czasie i z pewnością nie przez wszystkich w jednakowy sposób osiągnąć. Niektórzy dorośli zdają się przykładowo rzadko w ogóle wykraczać poza czarno-białe schematy w ocenach innych ludzi i wydarzeń. Wobec własnych rodziców umiejętności przyjmowania różnych – to jest pierwszo-, drugo- i trzecio-osobowych perspektyw – wydaje się szczególnie potrzebna. Umiejętność wyjścia

poza własny punkt widzenia i popatrzenia na świat cudzymi oczami, wczucia się w perspektywę drugiego człowieka bywa także często wartościowana etycznie jako objaw dojrzałości osobowej i mądrości (Baltes, Smith, 1990).

Podobne refleksje płyną z piagetowskiej koncepcji decentracji interpersonalnej (Inhelder, Piaget, 1970; Piaget, 1959). Decentracja to umiejętność patrzenia na świat z punktu widzenia drugiej osoby. Jest taką umiejętnością poznawczą, która jako formalna zdolność pojawia się stosunkowo wcześnie w rozwoju. Jak wynikałoby z klasycznych prac Piageta (1959), człowiek zaczyna być zdolny do decentracji poznawczej około 7 roku życia. Jednakże sama elementarna kompetencja poznawcza alternacji perspektywy nie wystarcza, aby być zdolnym do pełnej decentracji interpersonalnej w odniesieniu do osób bliskich (Epley, Morewedge, Keysar, 2004) – tych, które zaludniają scenę codziennych życiowych zdarzeń. Nie chodzi bowiem o samą poznawczą umiejętność, ale o skłonność do jej stosowania, o umiejętność rezygnacji z jedynie własnej perspektywy i koordynacji wielu perspektyw społecznych. Samo posiadanie takiej umiejętności to w końcu nie to samo, co jej używanie. Sam Piaget dochodzi do wniosku, że nie wszyscy ludzie osiągają decentrację w późniejszym życiu i stwierdza, że jej przeciwieństwem jest egotyzm – postawa skupienia na swojej własnej perspektywie. Szczególne nasilenie tak rozumianego egotyzmu przypisuje Piaget okresowi adolescencji (por. Lapsley, 1993). Wykorzystywanie decentracji w myśleniu do uwzględniania perspektywy psychologicznej innych osób jest zatem w większej mierze funkcją rozwoju społecznego i emocjonalnego, a nie jedynie poznawczego. Tak rozumiana decentracja interpersonalna stanowi również cel praktycznej działalności pedagogicznej, gdyż od tej zdolności zależne są działania altruistyczne i polegające na empatii, a więc społecznie pożądane (Galinsky, Moskowitz, 2000; Underwood, Moore, 1982).

W przypadku własnych rodziców decentracja taka okazuje się być szczególnie trudnym zadaniem. Scena rodzinna to właśnie ten kontekst, w którym najtrudniej zdobyć się na spojrzenie oczami drugiego człowieka. Być może dlatego, że relacje rodzinne są ustanowione i usankcjonowane wieloletnim doświadczeniem, a przebiegiem interakcji sterują trwałe wzorce – tzw. choreografia rodzinna (Sherman, Fredman, 1986). Każdy doskonale zna swoją rolę i jest aktorem zdarzeń. Aby cokolwiek zmienić, czy chociażby inaczej spojrzeć, przybrać i zrozumieć punkt widzenia współ-aktora, trzeba być zdolnym do znalezienia dystansu wobec tej podstawowej rzeczywistości, jaką reprezentuje świat własnej rodziny. I trzeba z tej wydłużonej perspektywy zobaczyć, że ojciec i matka są nie tylko rodzicami (Davis, Conklin, Smith, Luce, 1996). Oprócz tej roli pełnią również wiele innych, a także wzajemnie ze sobą pozostają w relacji, która ma swoją historię i która była wcześniejsza, niż dziecko może sięgnąć pamięcią. Wskaźnikiem takiej decentracji jest obecność w tek-

ście opowiadania uczuć, myśli czy stanu wiedzy poszczególnych postaci. Pozwala to zdiagnozować, na ile narrator rozumie punkty widzenia innych osób. Być może osiągnięcie większej niezależności emocjonalnej i praktycznej od rodziny pochodzenia jest jednym z czynników pozwalających na uzyskanie dystansu psychologicznego – a zatem większą decentrację w narracji o własnych rodzicach.

Alternatywnym sposobem oceny relacji pomiędzy bohaterami opowiadań jest wywodząca się z technik analizy treści (Robin, 1980) analiza wzajemnych działań i ustosunkowań bohaterów wobec siebie. Technikę tę określa Robin jako metodę analizy pól semantycznych osób lub pojęć, przy czym znaczenie danego pojęcia lub osoby określa się poprzez umiejscowienie go w sieci powiązań z innymi pojęciami lub bohaterami. Relacje semantyczne mogą być relacjami synonimicznymi lub odwrotnie – oznaczać przeciwieństwa. W odniesieniu do bohaterów określa się sieć ich działań na innych i działań innych wobec nich (co „x” robi, a co robi się na/wobec „x”). Technika ta bardzo dobrze pasuje do ustalania sieci relacji w rodzinie – „co robi mama?”, „najczęściej wobec kogo?”, „co robi się dla/wobec mamy?”, „kto to robi?”. Z pytaniem „kto działa wobec kogo i w jaki sposób?” wiąże się pytanie o podmiotowość działań i sprawczość. Można zakładać, że z pozycją dziecka wiąże się bycie raczej przedmiotem działań rodzica – „mama robi mi kanapki”, „mama mnie kocha i troszczy się o mnie”, podczas gdy zajęcie bardziej aktywnej, podmiotowej i sprawczej roli wiąże się z dorastaniem. Widzenie siebie w roli podmiotu, który współtworzy relację i współdzieli za nią odpowiedzialność wiąże się jednocześnie z decentracją interpersonalną, ponieważ pozwala na wyraźniejsze widzenie odczuć i reakcji partnera, a nie tylko koncentrację na własnych przeżyciach. Rozwojowo towarzyszy temu zmiana równowagi możliwości w relacji – w dzieciństwie rodzice dysponowali absolutną przewagą sił i wiedzy wobec dziecka, w dorosłości relacje te wyrównują się. Na starość nierzadko stają się odwrotne i to dzieci zaczynają się opiekować coraz słabszymi i zależnymi rodzicami.

Poziom złożoności wypowiedzi i wykładniki struktury

Jeden z wiodących zespołów w dziedzinie badań z wykorzystaniem wskaźników lingwistycznych – zespół Jamesa Pennebaker z University of Austin, dostarczył znaczącej liczby danych językowych pochodzących z automatycznej analizy dużych korpusów tekstów. Dane te uzyskano przy wykorzystaniu autorskiego programu stworzonego przez zespół – programu LIWC (*Linguistic Inquiry and Word Count*; Pennebaker, Francis, Booth, 2001). Umożliwia on automatyczną analizę danych lingwistycznych na bardzo dużych korpusach tekstów. Dane te dotyczą współzmienności różnych aspektów formalnego użycia języka (cech lingwistycznych tekstu) z cechami

psychologicznymi ich autorów. Przykładowo badano, jak skłonność do używania pierwszej osoby liczby pojedynczej, użycie spójników i wykładników procesów poznawczych – tzw. *cognition words*, użycie języka emocjonalnego versus abstrakcyjnego, używanie różnych typów zaimków wiąże się z np. temperamentem, dobrostanem psychologicznym czy skłonnością do depresji osoby. Przegląd tego typu badań można znaleźć m.in. w przeglądowym artykule *Psychological aspects of natural language use: Our words, our selves* (Pennebaker, Mehl, Niederhoffer, 2002). Wykazano, że wiele różnorodnych charakterystyk psychologicznych odbija się znacząco w języku opowiadania. A więc sam język okazał się w badaniach Pennebakera być swego rodzaju „zwierciadłem duszy”. Omawiając i podsumowując dorobek wielu lat takich badań, Pennebaker zadaje sobie pytanie o to, użycie których jest najbardziej znaczące dla stworzenia charakterystyki psychologicznej autora tekstu i które to słowa powinny być zatem najintensywniej badane. Odpowiadając na to pytanie, stwierdza, że najbardziej istotne psychologicznie jest użycie tzw. „małych słów” – krótkich wyrazów, z reguły spójników, zaimków i partykuł stanowiących swoisty „klej” spajający ze sobą słowa i zdania. W badaniach korpusowych analizowanie takich słów wiązało się z odkryciem największej ilości różnic między ludźmi. Jednak kategoria Pennebakera „małe słowa”, mimo że bardzo łatwa do zastosowania w badaniach, ma jedną znaczącą wadę. Jest to kategoria zbyt szeroka. Małe słowa należą bowiem lingwistycznie do wielu heterogenicznych kategorii. Są tam między innymi spójniki budujące strukturę zdań złożonych, będące wskaźnikami używania bardziej abstrakcyjnego języka lub wręcz użycia Bernsteinowskiego kodu rozwiniętego (Bernstein, 1980), a także inne wskaźniki poziomu abstrakcyjności i złożoności wypowiedzi, np. operatory wynikania i przyczynowości, zaimki nakreślające obraz świata społecznego osoby (np. „ja” versus „my”) oraz partykuły nakreślające stopień pewności i świadomość subiektywności sądów, operatory modalne i wiele, wiele innych.

W tym świetle ciekawym przedmiotem badań wydaje się, znane z językoznawstwa polskiego i często badane na jego gruncie, pojęcie metatekstu. Definicję metatekstu przyjmuję za Wierzbicką (1971). Według niej funkcję metatekstową spełniają te słowa, które nie donoszą się do samej akcji – do wydarzeń lub stwierdzeń w tekście, ale do funkcji mówienia o nich – do „mówienia o mówieniu”. Przykładowo w zdaniu „Ania chyba pojechała do Krakowa” operator „chyba” odnosi się do stopnia wiedzy narratora o opisywanym wydarzeniu. Metatekst jest w sposób oczywisty zjawiskiem wielopoziomowym. Wyrażenia metatekstowe mogą organizować zarówno strukturę całego tekstu, jak i pojedynczego zdania. Czasowniki mentalne, właściwe zwłaszcza tekstom argumentacyjnym, takie jak „wydaje mi się”, „myślę”, „sądzę”, „uważam” itp. mają charakter metatekstowy. Ale nie tylko one. Także niektóre spójniki, partykuły etc. (Tutak, 2003). Predykatom metatekstowym, a więc predykatom „mówienia

o mówieniu” przypisuje Wierzbička (1971) tę cechę, że zawsze można dokonać ich eksplikacji ze słowem „mówię”. Natomiast listę i analizę znaczenia czasowników mentalnych (które są pojęciem węższym niż sam metatekst) dla języka polskiego można znaleźć w pozycji Magdaleny Danielewiczowej *Wiedza i niewiedza. Studium polskich czasowników epistemicznych* (2002). Większa ilość elementów metatekstowych może cechować tekst o charakterze argumentacyjnym, tekst złożony poznawczo, tekst naukowy, a także taki, który powstaje przy większej kontroli świadomości. Pytanie czy i jakie są różnice w poziomie nasycenia metatekstem opowiadań o rodzicach pisanych przez osoby w różnym wieku, ma charakter eksploracyjny, jako że dotychczasowe dane na temat użycia takich operatorów mają charakter niejednoznaczny. Wykładowiki metatekstowe nie stanowią w żadnym wypadku analogicznej grupy do kategorii „małe słowa” Pennebaker’a. Są grupą dużo bardziej heterogeniczną. Stanowią jednak bardzo ciekawy przedmiot badawczy, jako że są językowym odzwierciedleniem poziomu świadomości własnych odniesień i ustosunkowań względem jakiejś wyrażanej treści. Wyrażanie własnej opinii jako własnej opinii wskazuje, że jest się świadomym subiektywności swojej wiedzy. Dowodzi wglądu w to, że nie jest się jedynym ani wszechwiedzącym aktorem życiowych opowieści. W tym sensie koresponduje ono z decentracją, ale przenosi ją na poziom „meta” względem samego opowiadania.

RELACJE DZIECI–RODZICE W OKRESIE ADOLESCENCJI I PRZEJŚCIA DO DOROSŁOŚCI

Okres adolescencji i przejścia do dorosłości jest w psychologii tradycyjnie uważany za szczególnie burzliwy w odniesieniu do relacji rodzice–dzieci. Dla małego dziecka świat jego rodziców – a więc akceptowane w nim wartości, sposoby postępowania, sposoby myślenia o sobie samym i innych, założenia dotyczące natury rzeczy – jest jedynym możliwym światem. Dziecko nie kwestionuje tego świata, ale go doświadcza i nim nasiąka (Cierpka, 2000, 2002, 2008). Można powiedzieć, odwołując się do podziału modusów języka, które stanowią zarazem modusy myślenia (por. Herman, 2008), że młodsze dziecko pozostaje na etapie opisu świata. Widzi świat takim, jaki jest dla niego, z charakterystyczną prostotą i bezpośredniością. Bezpośredniość ta sprawia, że obserwacje rzeczywistości dokonywane przez dzieci mogą się wydawać dorosłym zaskakujące. Jednocześnie brak odpowiedniej liczby doświadczeń i dopiero co rozwijający się aparat poznawczy uniemożliwiają dziecku świadomość wielości różnych podejść do świata, ich wzajemnej sprzeczności, nie mówiąc już o koordynacji tych różnych obrazów (Piaget, 1959). Okres adolescencji przynosi zmianę w tym zakresie. Dorastanie poszerza krąg doświadczeń społecznych i z reguły wprowadza perspektywę grupy lub grup rówieśniczych jako nowy punkt odniesienia. Ponadto nowe umiejętności poznawcze, zwłaszcza umiejętność myślenia formalnego (Inhelder, Piaget, 1970), umożliwiają porównywanie ze sobą różnych podejść, światopoglądów, przekonań. Wprowadzają one do myślenia poziom abstrakcji i idei, a czasem wręcz ideologii młodzieńczych. Dają możliwość nie tylko opisu świata, ale i krytycznej z nim dyskusji. Obszar tego sporu nie pozostaje jedynie na płaszczyźnie ideowej. Jego obszarem stają się wszystkie ważne relacje społeczne, w tym relacja z rodzicami. Współcześnie zauważa się, że ten etap rozwojowy niekoniecznie wiąże się z przeżywaniem tzw. buntu młodzieńczego (por. Gurba, 2007). Jednak z pewnością wiąże się z nowym, dyskursywnym podejściem do własnej relacji z rodzicami. Poszerzanie obszaru doświadczeń zbiega się z zadaniami rozwojowymi adolescencji, w tym z centralną potrzebą tożsamości (Erikson, 1968, 2000). Przygotowanie do dorosłości to nie tylko poszukiwanie odpowiedzi na pytanie „kim jestem?”, ale także przygotowanie do poradzenia sobie z praktycznymi jej wyzwaniami. Są to zadania związane z poradzeniem sobie w świecie materialnym (nauka, wybór zawodu itp.) oraz w świecie nowych bliskich relacji (pierwsze relacje partnerskie). Zdaniem Erika Eriksona w okresie adolescencji większość nastolatków czyni kroki związane z uzyskiwaniem większej emocjonalnej i praktycznej niezależności w sferze związanej z rodzicami

i rodziną pochodzenia. Havighurst (1977) określa to zadanie stojące przed młodzieżą jako zdobycie niezależności emocjonalnej od świata dorosłych, rodzaj znalezienia oparcia w sobie, wewnętrznego „stanięcia na własnych nogach”. Erikson (1968) mówi w tym samym kontekście o napięciu pomiędzy samodzielnością a przedłużającą się zależnością od świata ludzi dorosłych. Levinson (1978) także określa okres wchodzenia w dorosłość jako czas, w którym głównym zadaniem rozwojowym jest zdobywanie większej niezależności, w szczególności opuszczenie domu rodzinnego i podjęcie pracy zawodowej. Miś (2000) zwraca uwagę, że w warunkach polskich okres od 17 do 22 roku życia, który Levinson podał jako właściwy temu zadaniu rozwojowemu, jest znacznie przesunięty w czasie. Intuicji tej odpowiada także we współczesnej psychologii rozwojowej teoria wyłaniającej się dorosłości (*emerging adulthood*; Arnett, 2000), która postuluje, że w warunkach współczesnych osiągnięcie dorosłości staje się zadaniem rozciągniętym poza adolescencję i wydłużonym w czasie (zdaniem autora mniej więcej do 25 roku życia). Oznacza to, że również gotowość do opuszczenia w sensie psychicznym bliskiej więzi z rodzicem na rzecz znalezienia oparcia w świecie – poza domem rodzinnym – nie przychodzi natychmiastowo. We współczesnym społeczeństwie jest ona ćwiczona i kształtowana w przedłużającym się okresie osiągnięcia dorosłości. Wiąże się to ze zwlekaniem z podjęciem zadań dorosłości, takich jak zdobycie niezależności materialnej, wzięcie odpowiedzialności za własne wybory czy wreszcie decyzja o małżeństwie i urodzeniu się pierwszego dziecka. Wszystko to sprawia, że chcąc badać okres kształtowania się tożsamości i zdobywania niezależności od domu rodzinnego, należy w warunkach współczesnych uwzględnić nie tylko adolescencję, ale także dłuższy okres wyłaniającej się wczesnej dorosłości. W niniejszej pracy ten wydłużający się okres *emerging adulthood* traktowany jest zatem jako trzecia końcowa faza rozumianej szeroko adolescencji.

Miejsce, w jakim znajduje się młody dorosły w okresie swojej wielkiej transformacji, drodze od dzieciństwa do dorosłości, można wyznaczać na wiele sposobów. Jedną z takich miar jest wiek metrykalny. Jego wadą jako miary dorosłości jest to, że nie oddaje różnic w indywidualnym tempie rozwoju. Nie jest wykluczone przecież, a raczej odpowiada to potocznej intuicji, że niektóre osoby dorosną szybciej niż inne. Inną miarą dorosłości są poszczególne wydarzenia życiowe, jakie są wyrazem rosnącej niezależności: samodzielna podróż, pierwsze samodzielnie zarobione pieniądze, pierwszy stały związek. Jednak takie miary behawioralne znaczą dla każdej osoby coś innego. Również to, co w potocznym rozumieniu jest wyznacznikiem dorosłości (np. bycie odpowiedzialnym) nie ma dobrego miernika. Tym co można natomiast zmierzyć, jest subiektywne miejsce, w jakim młody dorosły znajduje się w swojej podróży. To jest nie tyle sama dorosłość, co subiektywne poczucie dorosłości. Na poczucie dorosłości (według koncepcji wykorzystanej w tej

pracy) składają się między innymi: po pierwsze – subiektywne nazwanie własnego miejsca w podróży: „czy jest to początek, czy koniec mojego dzieciństwa/młodości/dorosłości?”, po drugie – poczucie wypełnienia zadań adolescencji (takich jak znalezienie swojego miejsca w świecie) i gotowość do podjęcia zadań dorosłości (pracy zawodowej, rodzicielstwa), wreszcie przekonanie o byciu już emocjonalnie „poza domem rodzinnym” (Zagórska, 2002). Ciekawym pytaniem badawczym, zadaniem także w tej pracy, jest to, czy ta subiektywna miara, a więc subiektywne poczucie dorosłości, będzie wiązała się z cechami narracji o własnych rodzicach w podobny sposób jak wiek osób badanych, a także czym będą się różniły między sobą narracje osób, które czują się mniej lub bardziej dorosłe.

Cechy relacji z rodzicami i narracji o tych właśnie relacjach przed i po osiągnięciu uniezależnienia od rodziny pochodzenia muszą być odmienne, gdyż zmiana perspektywy patrzenia pomiędzy dzieckiem i dorosłym jest niezwykle wyraźna. Każde dorastanie jest też swego rodzaju odejściem. Chociażby dlatego, że relacje są na nowo definiowane. Nawet jeśli pozostają bliskie, to nigdy nie powinny być takie, jakie łączyły młodego dorosłego z jego rodzicami w dzieciństwie. Metafora odejścia zawiera w sobie element zmiany w przestrzeni – odchodząc, patrzy się wstecz z coraz to innej odległości. Dlatego można się spodziewać, że osoby, które w sposób satysfakcjonujący poradziły sobie z zadaniami związanymi z wchodzeniem w dorosłość, będą przeżywać i postrzegać swoje relacje z rodzicami zupełnie inaczej niż te, które ciągle jeszcze trwają, czasem niezależnie od wieku na etapie realizacji tego zadania. Od osób dorosłych można spodziewać się większego dystansu w stosunku do własnych relacji z rodzicami. Będzie się on przejawiał akceptacją dla różnych punktów widzenia, postrzeganiem rodziców także poza rolą rodziców, jako mężczyzn i kobiet mających własne historie życiowe, większą empatią i zrozumieniem dla poszczególnych i cech i zachowań rodziców przy jednoczesnym zachowaniu niezależności i wierności także własnym ważnym relacjom i własnym wartościom (niezależnie od tego czy są różne, czy podobne do wartości rodziców). Wreszcie w dorosłości kierunek troski i udzielania wsparcia staje się bardziej dwustronny. Dorosłe dzieci zaczynają mieć coraz większe możliwości troszczenia się na różne sposoby, w miarę potrzeb, o swoich rodzicach.

Kierunki przemian w narracji tożsamościowej na temat własnych rodziców w okresie od dzieciństwa do dorosłości. Hipotezy

Na podstawie tego, co powiedziano do tej pory o różnych właściwościach tekstów narracyjnych i o cechach okresu adolescencji, można postawić następujące hipotezy:

1) Ilość tekstów zawierających dobrze wyodrębnioną narrację fabularną wzrasta wraz z wiekiem. Z wiekiem będzie wzrastała także proporcja występowania tekstu narracyjnego względem tekstu argumentacyjnego i opisowego. Poziom narracyjności wypowiedzi będzie wiązał się pozytywnie zarówno z wiekiem, jak i z subiektywnym poczuciem dorosłości osób badanych.

2) Najbardziej charakterystyczną strukturą tekstu w przypadku młodszych adolescentów dopiero wychodzących z dzieciństwa będzie struktura opisowa, dla starszych adolescentów – argumentacyjna, a dla młodych dorosłych w okresie wyłaniającej się dorosłości – struktura narracyjna.

3) Wskaźniki poziomu narracyjności tekstu takie jak zakres czasowy wypowiedzi i poziom wyeksplikowania intencji bohaterów będą wiązały się dodatnio z wiekiem i z poczuciem dorosłości osób badanych. Najmłodszy badani będą najczęściej koncentrować się na teraźniejszości, a starsi częściej wybiegać w narracji w dalszą przeszłość i przyszłość.

Ponadto:

4) Poziom decentracji związanej z przyjmowaniem w narracji perspektywy innych bohaterów, zwłaszcza ojców, matek i rodziców razem, będzie zwiększał się wraz z wiekiem i poczuciem dorosłości osób badanych.

5) Z wiekiem zwiększać się będzie ilość opisywanych działań i ustosunkowań własnych wobec rodziców (ojców, matek, rodziców razem) – perspektywa „od ja”, a zmniejszać lub pozostawać na tym samym poziomie ilość działań i ustosunkowań rodziców wobec siebie – perspektywa „do ja”. Będzie zatem można oczekiwać, że w narracji o własnych rodzicach proporcja działań „od nich do ja” będzie się zmieniła wraz z wiekiem na korzyść działań „od ja – wobec nich i dla nich”. Podobnie rozumienie ich ustosunkowania wobec siebie („jakimi są rodzicami?”) będzie ustępowało miejsca zwiększonemu zainteresowaniu swoim ustosunkowaniem do nich („jak opracowałem/am swoje relacje z nimi, jak je rozumiem i jakim jestem dla nich dzieckiem?”).

6) Z wiekiem zwiększać się będzie w wypowiedziach ilość elementów metatekstowych świadczących o świadomości subiektywności przyjmowanej perspektywy w patrzeniu na rodziców i wyrażanych poglądów oraz ocen zdarzeń.

A także:

7) Z wiekiem zmieniać się będzie zakres tematyczny opowiadań dotyczących własnych rodziców. Linia rozwojowa będzie szła od opowiadań koncentrujących się na widzeniu rodziców jedynie w kontekście ich roli w teraźniejszości, do widzenia ich także w innych rolach (np. jako syna, córki, męża, żony, mężczyzny, kobiety etc.) i w szerszej perspektywie czasowej.

8) Z wiekiem częściej podejmowany będzie temat wspierania rodziców (w sensie materialnym i niematerialnym).

9) Dla pozostałych analiz, to jest analizy wątków tematycznych, rodzaju przeżywanych do rodziców emocji (w tym znaczenia słowa „kocham”), rodzaju ustosunkowań i ocen względem rodziców (w tym występowania buntu młodzieńczego) i innych – badanie będzie miało charakter eksploracyjny. Na podstawie teorii można by tutaj stawiać różne, nieraz wzajemnie sprzeczne, hipotezy.

RELACJE DZIECI–RODZICE W ŚRODKOWEJ DOROSŁOŚCI ORAZ W PÓŹNYM OKRESIE ŻYCIA

Okres środkowej dorosłości jest najdłuższym okresem w życiu człowieka i przypada na okres pomiędzy 30/35 a 60/65 rokiem życia. Jest to okres w pełni rozwiniętych możliwości życiowych, czas generatywności i twórczości (Erikson, 2000; Harwas-Napierała, Trempała, 2003). Jej szczególnym, a biologicznie najważniejszym, sposobem realizacji jest własne rodzicielstwo. Osoby w pełnej dorosłości dysponują największymi możliwymi zasobami wewnętrznymi i zewnętrznymi, rozwiązanie poprzednich kryzysów pozwala im na osiągnięcie względnie stabilnej struktury osobowości, wiedzy, stabilności, poczucia sprawczości etc. Środkowa dorosłość jest dla wielu czasem awansu zawodowego, zbierania owoców poprzednich okresów życia, przeniesienia zainteresowań z walki o własne miejsce w świecie na działania twórcze, prospołeczne, służące dobru społeczeństwa jako całości i dobru przyszłych generacji. Jest to czas sprawowania odpowiedzialności. Niezależnie od tego, na jakie sposoby te cele są realizowane (poprzez odpowiedzialność społeczną, zawodową, polityczną, religijną etc.), najbardziej uniwersalnym zadaniem jest to związane z byciem rodzicem własnych dzieci. Stąd podziały środkowego okresu życia odwołują się często do modelu faz życia rodzinnego. Miejsce dorosłego w biegu jego życia, wyznacza nie tylko jego własny wiek, ale także wiek jego dzieci. Inaczej funkcjonuje małżeństwo bez dzieci, inaczej z małym dzieckiem, z przedszkolakiem, z dzieckiem szkolnym i adolescentem, inaczej wtedy, gdy dorosłe dzieci przygotowują się i wreszcie opuszczają dom rodzinny (Duval, 1997).

Z punktu widzenia środkowej dorosłości tym, co modyfikuje opowieść tożsamościową o rodzicach i zarazem realne z nimi relacje, jest status w pełni osiągniętej dorosłości oraz posiadanie własnych doświadczeń rodzinnych. Ważne jest także wejście w nową rolę – rolę rodzica. Osiągnięcie dorosłości oznacza m.in., że osoby w tym wieku o status osoby dorosłej już nie muszą same zabiegać. Z reguły miały czas na spokojne osadzenie się w roli osoby dorosłej, podjęcie pierwszych zobowiązań zawodowych, osiągnięcie względnej samodzielności materialnej, ugruntowanie się w związku z osobą płci przeciwnej spoza rodziny. Urodzenie się dziecka lub dzieci włączyło ich do grupy rodziców.

Zmiany w zakresie tożsamości związane z byciem rodzicem najlepiej jest badać nie od razu po urodzeniu się małego dziecka, kiedy zmiana ta jest świeża i nie zdążyła się jeszcze zintegrować z resztą opowieści tożsamościowej, ale nieco później, przykładowo w fazie rodziny z dzieckiem przedszkolnym. Wtedy to bycie rodzicem

zdążyło już na dobre osadzić się w tożsamości, a jednocześnie nadal jest silnie angażującym zadaniem życiowym. Odczuwalny jest wówczas również wpływ tej zmiany tożsamościowej na widzenie własnych rodziców, jako że ten temat miał także czas na zakotwiczenie się w doświadczeniu – tak jak przyzwyczajanie się rodziców do nowej roli dziadków.

W literaturze można znaleźć dane empiryczne dokumentujące zmianę w narracji o własnych rodzicach w momencie, kiedy sami stajemy się rodzicami. Przykładowo kobiety, które są lub nie są matkami, znacząco różnie opowiadają o swoich własnych matkach (Dryll, 2008; Tarka, 2006). Fakt posiadania dziecka powodował u młodych matek w opowieściach o swoim życiu przypomnianie sobie takich epizodów z przeszłości, których tematyka koncentruje się wokół relacji. Pozostaje to w kontraście do wiodących tematów opowieści o matce, które tworzą ich zamężne, bezdzielne rówieśniczki (związanych z indywidualną aktywnością zawodową, rekreacyjną i sprawami małżeńskimi). Większą liczbę epizodów na temat relacji, w porównaniu z epizodami, których tematem są indywidualne działania, można tłumaczyć zmianą perspektywy poznawczej podmiotu. Młoda kobieta doświadczająca siebie w nowej roli, zgodnie z jej wymaganiami, koncentruje się na tym, co nowe i dostrzega swoją matkę pod nowym kątem.

Stanie się samemu rodzicem pociąga za sobą rzeczywistą zmianę tożsamościową – powoduje też zmianę w stosunku do własnych rodziców. Zamiast różnicy polegającej na tym, że jedynie oni należeli do kategorii „rodzice”, pojawia się nagle punkt wspólny. Teraz zarówno oni, jak i my jesteśmy „rodzicami”. Pojawić się mogą zatem pytania o punkty wspólne i różnice w sprawowaniu rodzicielstwa. W jaki sposób moje „bycie rodzicem” jest podobne i zarazem różne od tego moich rodziców? Czy ja jestem podobnym, czy innym rodzicem dla moich dzieci, jak moi rodzice byli kiedyś dla mnie? Także sami rodzice rodziców wchodzą w nową rolę i nowe zadania związane z byciem dziadkami. A zatem własne rodzicielstwo jest oczywistą cezurą dla zmiany tożsamościowej i zmiany w narracji dotyczącej własnych ojców i matek. Niektórzy autorzy (Cramer, 2003) podkreślają, że moment rodzicielstwa jest szczególnie wymagającym momentem w życiu psychicznym osoby i w jej relacjach z rodziną pochodzenia. Dzieje się tak, ponieważ różne trudności związane prawie nieodłącznie z rolą małego dziecka, często zapominanie lub wyparte w obronie własnego ja, zostają uaktywnione i przypomniane poprzez aktualną obserwację własnego małego dziecka. Jego dzieciństwo rozgrywające się na oczach rodziców potrafi przypominać im zatem ich własne dzieciństwo, a przeżywane w kontakcie z małym dzieckiem trudności – ich trudności z rodzicami. Ponadto w przypadku, kiedy dziadkowie mają inne ideały lub nawyki związane z wychowaniem dziecka, a młoda rodzina dopiero ustanawia własne obyczaje w tej sprawie, na tym tle może

dochodzić do licznych konfliktów. Wszystko to sprawia, że zadanie stworzenia własnej tożsamości jako rodzica jest zadaniem niełatwym. Jednocześnie niewiele wydarzeń, zwłaszcza dla kobiet, jest równie mocno tożsamowociotwórczych. W niepublikowanych badaniach własnych prowadzonych przy pomocy wywiadu na temat historii życia (*The life story interview*) Dana McAdamsa (1989), gdzie badani pytani są między innymi o takie wydarzenia, które najbardziej zadecydowały o tożsamości, większość badanych kobiet i bardzo duża grupa mężczyzn wymienia jako najistotniejsze właśnie narodziny dziecka.

Następnym okresem biegu życia jest późna dorosłość. Także w niej pojawiają się ważne doświadczenia, które modyfikują opowieść tożsamościową. Wymienić należy dwa z nich – dorastanie i usamodzielnianie się, odchodzenie z domu własnych dzieci (co modyfikuje własną tożsamość związaną z rolą rodzica) oraz doświadczenia związane z towarzyszeniem starzeniu się rodziców i ewentualnie ich śmierci (co modyfikuje własną tożsamość związaną z rolą dziecka). Niektórzy autorzy twierdzą nawet (Umberson, 2003), że dopiero moment śmierci rodziców stanowi najważniejszy, przełomowy moment dla tworzenia się tożsamości osoby dorosłej. To właśnie w tym momencie zostajemy w pewnym sensie naprawdę sami, samodzielni, dorośli, a także, myśląc egzystencjalnie, następnymi w kolejce pokoleń w drodze ku kresowi życia.

Okres późnej dorosłości niesie ze sobą jeszcze jeden problem teoretyczny związany z narracją o przeszłości. Wielu autorów twierdzi (Barth, 2009; Umberson, 2003), że wraz z postępującym wiekiem następuje idealizacja przeszłości, w tym okresu własnego dzieciństwa i powiązanych z nim postaci rodziców. Czy ogólne wartościowanie życia – pozytywne lub negatywne – i skłonność do dostrzegania większej ilości emocji pozytywnych lub negatywnych zmieniają się wraz z wiekiem? Badacze z zespołu Jamesa Pennebaker z University of Austin dostarczyli danych na ten temat. Interesowali się oni zmianami w zakresie cech formalnych języka wraz z wiekiem, w biegu życia ludzkiego (Pennebaker, Stone, 2003) i wykazali, że teksty osób starszych i młodszych różnią się istotnie między sobą pod względem cech formalnych oraz struktury i nasycenia niektórymi aspektami tematycznymi. W tekstach osób starszych, przy niezmienionym w porównaniu do osób młodszych poziomie nasycenia emocjami negatywnymi, zaobserwowano większe nasycenie emocjami pozytywnymi (badania realizowano na próbie amerykańskiej i międzynarodowej próbie anglojęzycznej). A zatem paradoksalnie dostrzeganie większej ilości spraw o pozytywnej walencji emocjonalnej może być cechą dobrze funkcjonujących osób starszych. W odniesieniu do postaci rodziców problem ten ma większą wagę i jeszcze inne uwarunkowania. Bliskość i świadomość starzenia się, a więc i perspektywę śmierci, stanowią potężną motywację do uspoźniania swoich własnych przeżyć i wartości (Greenberg, Solomon, Pyszczynski, 1997), a także do poszukiwania w do-

świadczeniu tego, co zapewnia poczucie ciągłości. W tym kontekście może istnieć tendencja do wybielania dziecięcych wspomnień i rozjaśniania tego wszystkiego, co włączamy w obręb własnej tożsamości, w tym postaci rodziców. Wysokie poczucie własnej wartości i świadomość ciągłości łagodzą bowiem lęk przed śmiercią. Wreszcie na poziomie narracji działa też tradycyjna norma zakazująca złego mówienia o osobach zmarłych.

Sytuacja życiowa osób dorosłych sprzyja opowiadaniu historii obejmującej wydarzenia dziejące się na przestrzeni wielu lat. Jednakże ten bogatszy materiał faktograficzny wcale automatycznie nie prowokuje narracji o długiej perspektywie czasowej. Świadczą o tym chociażby przytoczone wcześniej badania z udziałem matek opowiadających o swoich „trudnych” dzieciach (Dryll, 2001). Także w przytoczonych badaniach nad traumą obserwuje się zawężenie perspektywy czasowej mimo upływu czasem nawet wielu lat od wydarzenia (Pólya i in., 2005). Czasami nawet znaczące doświadczenie, które podważa dotychczas obowiązującą zasadę konstruującą tożsamość, nie może „przejsć do historii”, dopóki nie zostanie zasymilowane, przez co zaburza sięganie w narracji w dalszą przeszłość. Traumatyczne wydarzenie w jakiś sposób zamyka czas, bo narrator wciąż przeżywa to, co się stało, wciąż pozostaje w pozycji aktora. Można oczekiwać, że dobrze funkcjonujące osoby w okresie późnej dorosłości będą w tworzonych narracjach miały najdłuższą perspektywę czasową. U tych osób można spodziewać się narracji dotyczącej nie tylko historii własnego życia, powiązanego z losami rodziców, ale i historii całego rodu (kilku generacji). Można również oczekiwać, że w opowiadaniach tej grupy zakreślony będzie szerszy kontekst czasowy obejmujący wydarzenia historyczne i inne istotne okoliczności wpływające na losy ludzi. Takie symboliczne rozszerzanie kręgu troski łączy się z obecnością horyzontu egzystencjalnego i przekraczaniem granic ja.

Kierunki przemian w narracji tożsamościowej na temat własnych rodziców w okresie środkowej i późnej dorosłości. Hipotezy

Na podstawie tego, co powiedziano do tej pory zarówno o właściwościach samej narracji, jak i o kluczowych względem narracji o własnych rodzicach punktach zwrotnych dorosłego życia, można spodziewać się, że:

1) Większość tekstów w starszych grupach wiekowych będzie zawierała dobrze wyodrębnioną narrację fabularną. W opowiadaniach ilościowo dominować będzie narracyjna struktura tekstu kosztem struktury argumentacyjnej i opisowej.

2) Horyzont czasowy w opowiadaniach osób w okresie środkowej dorosłości będzie szeroki. Będą oni sięgać daleko w przeszłość, do historii życia i związku własnych rodziców i daleko w przyszłość, do losów własnych dzieci (następnego

pokolenia). Perspektywa czasowa dotycząca przeszłości będzie najdłuższa u osób najstarszych i będzie obejmowała zasięgiem także losy poprzednich pokoleń i wydarzenia historyczne. Natomiast w przyszłości osoby najstarsze będą się skupiać się na transmisji wartości następnym pokoleniom.

3) W opowiadaniach obu dorosłych grup wyraźnie zaznaczy się umiejętność decentracji interpersonalnej, to jest uwzględniania w narracji perspektywy nie tylko własnej, ale także osobnej perspektywy ojca i matki oraz umiejętność koordynacji tych perspektyw.

4) Oceny przeszłych wydarzeń będą formułowane z uwzględnieniem różnych punktów widzenia i częściej w formie narracyjnej niż paradygmatycznej.

5) W opowiadaniach osób w okresie środkowej dorosłości w widzeniu rodziców wyraźnie obecna będzie tematyka związana z relacją małżeńską oraz rolą mężczyzny i kobiety w życiu rodziców, a nie jedynie z ich rolą rodzica.

6) Aktywne towarzyszenie dzieciństwu swoich dzieci będzie aktywować wspomnienia z własnego dzieciństwa i wywołać tendencję do porównań. Część wspomnień dotyczących dzieciństwa w grupie z okresu środkowej dorosłości będzie miała wyraźnie negatywne zabarwienie emocjonalne.

7) W opowiadaniach osób najstarszych wystąpi wyraźna idealizacja własnej dalekiej przeszłości, własnego dzieciństwa i postaci rodziców.

Uwarunkowania teoretyczne zastosowanej metody analizy narracji zostały już przedstawione. W badaniach łączę analizę narracji opartą na wskaźnikach językoznawczych z elementami analizy treści i analizy pól semantycznych. Przeprowadzam też uporządkowane analizy jakościowe. Formalną zaletą takiej analizy narracji jest możliwość ścisłego określenia za pomocą sprecyzowanych narzędzi wskaźników badanych zmiennych. Ten sposób formalizowania, czyli przekładania na język danych liczbowych danych pochodzących z tekstu, rywalizuje ze stosowaną bardziej tradycyjnie metodą opartą na ocenach sędziów kompetentnych. Jednak tam, gdzie analiza lingwistyczna jest możliwa, jest ona sposobem analizy pomagającym dotrzeć do tekstowych źródeł dzielonej przez sędziów kompetentnych intersubiektywności (Dryll, 2005). Ze względu na trudność takiego zadania niektóre cechy tekstów określano również metodą tradycyjną, to jest przy pomocy sędziów kompetentnych.



ROZDZIAŁ 2

METODA

SCHEMAT BADAŃ

Przeprowadzone badania łączą korelacyjny schemat badań ze schematem porównań międzygrupowych w badaniach nad rozwojem (*cross-sectional design*). W pierwszym przypadku przedmiotem zainteresowania jest związek wieku oraz subiektywnego poczucia dorosłości osób badanych z wybranymi cechami ich wytworów – tekstów pisanych. Natomiast w schemacie porównań międzygrupowych testowane jest istnienie różnic w zakresie określonych cech narracji o domu rodzinnym pomiędzy autorami należącymi do różnych grup, dobranych ze względu na wiek i fazę życia rodzinnego. Ponadto zwłaszcza w przypadku analiz jakościowych, analizy pól semantycznych i innych technik analizy treści (*content analysis*) przeprowadzone badanie ma również charakter eksploracyjny, zmierzający do stworzenia możliwie wielowymiarowego i dokładnego opisu charakterystycznych cech narracji o rodzicach w każdej z badanych grup.

Przyjęty schemat badań obciążony jest charakterystycznymi trudnościami, właściwymi dla wielu badań dotyczących zmienności na różnych etapach życia ludzkiego. Badania takie byłyby w najwyższym stopniu ciekawe i konkluzywne dopiero wtedy, gdyby wykonać je w schemacie podłużnym (longitudinalnym). Jest to jednak, nawet przy najlepszych warunkach finansowo-organizacyjnych, niezmiernie trudne – zwłaszcza tam, gdzie pytania badawcze dotyczą zmienności obejmującej prawie całe życie człowieka. W warunkach pracy doktorskiej schemat wymagający tak długich badań jest praktycznie niemożliwy. Z tego względu został wybrany schemat poprzeczny (*cross-sectional design*), który jest z konieczności również często wykorzystywany w porównywalnych badaniach. Choć obwarowany ograniczeniami, nie jest on pozbawiony wartości poznawczej. Nadal ciekawym wynikiem będzie bowiem, jeśli zmienność wewnątrzgrupowa w grupach z różnych obszarów biegu życia będzie mniejsza niż zmienność pomiędzy tymi grupami. Nie mówimy tu zatem w sensie ścisłym o zmianie, do czego nie uprawniałby schemat badawczy, ale o różnicy.

W przypadku badań nad narracją o własnych rodzicach w biegu życia nie można zapomnieć, że czynniki wpływające na zmienność między grupami to nie tylko wiek i faza życia rodziny, ale także czynniki związane z przynależnością pokoleniową. Również przynależność do konkretnego pokolenia (kohorty) różnicuje zakres ważnych doświadczeń życiowych. W badaniach poprzecznych wpływ kohorty nie może być niestety kontrolowany, ale można wziąć go pod uwagę przy interpretacji wyników, opierając się na wiedzy o historii i kulturze poszczególnych pokoleń. Przykładowo przy okazji badania najstarszej grupy wiekowej w tu prezentowanym badaniu należy wziąć pod uwagę, że na doświadczeniach pokolenia ich rodziców znacząco zaważyły

doświadczenia wojenne. Szczęśliwie w badaniach łączących elementy analiz ilościowych z jakościowymi, zwłaszcza z analizą treści (a tak jest w niniejszym badaniu), efekt kohorty związany z różnorodnością doświadczeń pokoleniowych rzadko umyka uwadze badacza i może być bardziej niż gdzie indziej świadomie wzięty pod uwagę przy interpretacji. Żeby zminimalizować wpływ pozostałych różnic między osobami (np. międzykulturowych czy społecznych), w badaniu ograniczono się do osób pochodzących z możliwie podobnego kontekstu społecznego. Wszyscy badani są mieszkańcami jednego miasta – Warszawy – o możliwie podobnym statusie edukacyjnym i społecznym.

BADANIE PIERWSZE: WCZESNA ADOLESCENCJA, ADOLESCENCJA I WYŁANIAJĄCA SIĘ DOROSŁOŚĆ

Badanie pierwsze objęło trzy grupy osób. Pierwszą z nich tworzyli gimnazjaliści, uczniowie klas 1–3 gimnazjów – 128 osób w wieku pomiędzy 13 a 16 rokiem życia. Do ostatecznej grupy badanej zakwalifikowano łącznie 125 prac (ze 128 oddanych) – trzy prace były niekompletne. Badanie przeprowadzano w szkole w trakcie lekcji. Udział był dobrowolny i anonimowy. Badanie to, podobnie jak i wszystkie pozostałe, badaczka przeprowadzała osobiście. Uzyskano zgodę rodziców osób niepełnoletnich na udział w badaniu. Badanie w grupie drugiej przebiegało identycznie jak badanie w grupie pierwszej. Osobami badanymi byli uczniowie liceów między 16 a 19 rokiem życia. Także i tu uzyskano zgodę rodziców osób niepełnoletnich na ich udział w badaniu. Zebrano łącznie 120 prac. W badaniu trzecim wykorzystano materiał zebrany wcześniej w ramach poprzednich badań autorki, tu potraktowanych jako badania pilotażowe. Do grupy badanej wybrano osoby, które mieściły się pomiędzy 19 a 30 rokiem życia, studentów filologii obcych wszystkich lat studiów. Z wcześniej zebranej większej próby usunięto wszystkich studentów starszych niż 30 lat i mających własne dzieci – jako że nie spełniali oni stawianych w tym badaniu kryteriów. Do ponownej analizy wybrano w efekcie z posiadanego przez badaczkę uprzednio zebranego korpusu tekstów liczącego 110 prac – 103 prace.

Procedura

Badani otrzymywali w dużych kopertach przygotowane poliniowane arkusze papieru zawierające bodziec narracyjny: „Opowiedz mi o swoich rodzicach...” i zwracali je anonimowo. We wszystkich pięciu badaniach poliniowany papier przeznaczony na opowiadania był wysokiej jakości, nieco grubszy niż normalny papier, w delikatnym odcieniu jasnożółtym i były to dwie kartki liniowane dwustronnie. Chodziło o to, aby przez staranną estetykę odróżnić tę część badania i zbudować większą motywację do napisania tekstu. Ilość papieru miała za zadanie wpłynąć na długość tekstów. Spodziewano się, na podstawie uprzednich doświadczeń z badaniami narracyjnymi, uzyskać przeciętnie teksty o objętości stanowiącej połowę długości dostarczonego papieru. Prowadzący badanie odpowiadał na pytania o zakres prac stwierdzeniem, żeby uczestnicy pisali to, co chcą i w takiej formie, w jakiej chcą. Do badanych należało zatem samodzielne określenie dokładnego tematu i zakresu ich pracy. Rozległość pisanych tekstów ograniczał także czas na wykonanie zadania – 45 minut.

Uczestnicy wypełniali dodatkowo specjalnie napisane dla nich arkusze-metryczki zawierające pytania o podstawowe dane demograficzne oraz, w drugiej kolejności – po napisaniu opowiadania, *Kwestionariusz oceny własnej sytuacji życiowej* (KOWSZ) autorstwa Wandy Zagórskiej (2002), mierzący subiektywne poczucie dorosłości. Kwestionariusz i metryczka były wypełniane dopiero po wykonaniu pierwszego zadania, aby treść swobodnych wypowiedzi nie pozostawała pod wpływem pytań w nich zadanych. Narzędzia te znajdowały się w osobnych mniejszych kopertach, zaklejonych i dołączonych do zestawów badawczych.

BADANIE DRUGIE: ŚRODKOWA I PÓŻNA DOROSŁOŚĆ

Badanie drugie objęło dwie grupy, jedną mającą reprezentować typową sytuację życiową osób we wczesnej środkowej dorosłości, drugą – w późniejszej dorosłości. Do grupy z okresu środkowej dorosłości dobrano osoby w wieku 30–45 lat, będące już same rodzicami i mające aktualnie przynajmniej jedno dziecko w wieku przedszkolnym (inne dzieci mogły być młodsze lub starsze). Założono, że faza życia rodzinnego charakteryzowana przez wiek dziecka jest prawdopodobnie lepszym wskaźnikiem zakresu doświadczeń życiowych niż jedynie sam wiek kalendarzowy, jako że współcześnie zakres wiekowy pełnienia różnych zadań rodzinnych i rodzicielskich podlega dużej zmienności. Okres własnego rodzicielstwa dostarcza wielu doświadczeń, które mogą modyfikować opowieść tożsamościową dotyczącą własnych rodziców. Celowo nie badano osób będących rodzicami zupełnie małych dzieci (niemowląt) ze względu na to, że w tym okresie opowieść tożsamościowa może być w fazie zbyt szybkiej i świeżej zmiany. Zakładano, że w przypadku rodziców przedszkolaków procesy przeformułowania opowieści tożsamościowych są już bardziej zaawansowane. Do osób badanych docierano poprzez przedszkola. Trudność powiązana z prowadzeniem badań narracyjnych z udziałem osób w okresie średniej dorosłości polega na tym, że osoby te z reguły pracują zawodowo i są trudno dostępne oraz nie dysponują dużą ilością czasu na udział w badaniach, zwłaszcza takich, które wymagają napisania tekstu. Z tego względu poprzestano na mniejszej grupie badanej (30 osób), do której dotarto za pośrednictwem kilku warszawskich przedszkoli. Procedura badania skierowana do ochotników ogranicza zakres interpretacji tak uzyskanych wyników o pewne charakterystyczne trudności. Procedura była podobna do stosowanej w grupach 1–3, jednak zastosowano kilka modyfikacji. Po pierwsze, w zestawach badawczych znalazła się specjalnie adresowana do osób dorosłych pisemna prośba o pomoc i instrukcja, jak wykonać zadanie. Po drugie, całość zadania osoby badane wykonywały u siebie w domu, a następnie zwracały koperty z wykonanym zadaniem do swoich przedszkoli (założono, że do napisania tekstu o własnych rodzicach potrzeba spokoju i skupienia). Trzecią różnicą był skonstruowany specjalnie na potrzeby tej grupy arkusz metryczki. Ponadto osoby te nie otrzymywały do wypełnienia kwestionariusza KOWSZ, jako że nie jest on przeznaczony do badania tej grupy wiekowej. Część narracyjna wyglądała identycznie jak w młodszych grupach. Wśród przebadanych osób znalazło się 20 kobiet i 10 mężczyzn – w końcowym etapie badania o udział proszono już tylko mężczyzn,

ojców przedszkolaków, tak aby mężczyźni stanowili przynajmniej 33% grupy. Mężczyźni byli z reguły mniej chętni do pomocy w badaniach niż kobiety, było ich też mniej niż kobiet wśród rodziców przychodzących po swoje dzieci do przedszkola. Badanie drugie ze względu choćby na mniejszą liczbę badanych grup ma charakter raczej wstępnej eksploracji tematu.

Do ostatniej, najstarszej grupy badanej dobierano osoby powyżej 50 roku życia, mające przynajmniej jedno dorosłe dziecko (> 18 lat). Procedura badania, instrukcja i narzędzia były identyczne jak w poprzednim badaniu. Do docierania do osób badanych wykorzystano wszystkie uniwersytety trzeciego wieku w Warszawie. Badaczka uczestniczyła, za zgodą organizatorów, w zajęciach tych instytucji edukacyjnych. Prosiła o pomoc w badaniach spotkane tam osoby oraz zachęcając je, by przekazały zestawy badawcze także swoim znajomym. W ten sposób mniej więcej połowa osób biorących udział w badaniu to słuchacze uniwersytetów trzeciego wieku, a reszta to ich znajomi, sąsiedzi, mężowie etc. Taka procedura miała na celu uniknięcie tego, aby w grupie znalazły się jedynie osoby doksztalcające się w uniwersytetach trzeciego wieku. W trakcie przeprowadzania badania okazało się, że dla osób starszych źle funkcjonujących (np. w depresji, poważnie chorych fizycznie) wykonanie zadania jest zbyt trudne. Niektóre osoby w widocznie gorszym stanie nie zgodziły się na udział, oddając koperty zaraz po obejrzeniu zawartości. Dwie osoby oddały prace bardzo krótkie, nie dotyczące tematu rodziców, a skoncentrowane na własnym cierpieniu. Prace te wykluczono z próby, dlatego próbę tę należy celowo traktować jako raczej dobrze funkcjonujące, zasadniczo zdrowe starsze osoby, które wypełniają sformułowane przez Eriksona zadanie rozwojowe swojego wieku, jakim jest odnalezienie integralności w całej swojej opowieści o życiu. Wskaźnikiem tej integralności jest chociażby wypełnienie postawionego przez badacza zadania, napisanie narracji o rodzicach, czego nie zdołały zrobić osoby bardzo źle funkcjonujące. Podobnie jak w poprzednim badaniu, na końcowym etapie proszono o udział jedynie mężczyzn, chcąc, aby było ich powyżej 33% w grupie. W sumie zbadano 20 kobiet i 10 mężczyzn. Najmłodsza osoba badana miała 50 lat, najstarsza 80. Fakt, że w badaniu drugim przedziały wiekowe są szersze niż w badaniach młodzieży, jest nieprzypadkowy i wynika z teorii. Zakładano, że w dorosłości opowieść tożsamościowa nie zmienia się już tak intensywnie jak w okresie dorastania, a ponadto jej zmienność jest bardziej zależna od wydarzeń kluczowych i doświadczeń, a więc na przykład od fazy życia rodziny, niż od samego wieku. W grupie nr 5 wszystkie osoby badane miały przynajmniej jedno dorosłe dziecko i przynajmniej jedno z ich rodziców (a z reguły oboje) już nie żyło (dla porównania w grupie nr 4 tylko jedna osoba miała już za sobą doświadczenie śmierci rodzica, co jest porównywalne z ilością takich doświadczeń w grupach uczniów i studentów). Także w tej grupie badanie miało na celu wstępną

eksplorację i dostarczenie materiału do porównań z trzema młodszymi grupami. Warto zaznaczyć, że docieranie z badaniami narracyjnymi do zwykłych osób dorosłych, a nie uczniów i studentów, jest czymś stosunkowo rzadkim ze względu na trudności, jakie się z tym wiążą. Tym samym badania w grupach 4 i 5 mają swoją odrębną wartość, nawet jeśli próby nie są tak liczne jak w grupach 1, 2 i 3.

Problem nierównomiernego rozkładu płci w badanych grupach

Nierównomierny rozkład płci w badanych grupach (przewaga kobiet) wynika z:

1) nierównomiernego rozkładu płci w badanych populacjach – według danych GUS (2007) w 2007 r. kobiety stanowiły większość populacji zarówno wśród uczniów liceów, jak i wśród studentów polskich szkół wyższych. Szczególnie wyraźna jest przewaga ilości kobiet wśród studentów studiów o profilu językowym. W miejscu przeprowadzenia badania (Wydział Neofilologii Uniwersytetu Warszawskiego) mężczyźni stanowili znacznie mniejszy procent studentów niż kobiety;

2) większej niechęci mężczyzn do udziału w badaniach, zwłaszcza zawierających rozbudowaną część pisemną;

3) mniejszego udziału mężczyzn w życiu instytucji, za pośrednictwem których dobierano osoby dorosłe – to jest przedszkoli i uniwersytetów trzeciego wieku.

Kwestię tę uwzględniono przy interpretacji wyników. Zdaniem niektórych badaczy proporcja powyżej jednej trzeciej mężczyzn w badaniach pozwala na ostrożną generalizację wyników na obie płcie. W najbardziej niezrównoważonej pod tym względem grupie (studenci neofilologii) warunek ten nie jest spełniony. Jednak analizy pokazały, że w rzeczywistości (jeśli w sekcji *Wyniki* nie zaznaczono inaczej) płeć nie różnicowała w grupie studenckiej uczestników badania pod względem wielu spośród analizowanych zmiennych.

TECHNIKI BADAWCZE – KWESTIONARIUSZ KOWSZ

Ponieważ osoby badane w okresie dorastania i wczesnej dorosłości nie są jednorodną grupą, ale mogą znajdować się, niezależnie od wieku, w różnych momentach swojej ścieżki do dorosłości, do badań oprócz kryterium wiekowego dołączono kwestionariusz mierzący subiektywne poczucie dorosłości – *Kwestionariusz oceny własnej sytuacji życiowej* (KOWSZ) autorstwa Wandy Zagórskiej (2002). Stanowi on narzędzie skonstruowane dla określenia momentu rozwojowego, w jakim znajduje się młody dorosły w procesie wchodzenia w dorosłość. Jak pisze autorka, za wskaźnik owego momentu rozwojowego uznano poczucie własnej dojrzałości psychicznej (dorosłości), przejawiające się m.in. subiektywną gotowością do samodzielnego podjęcia ważnych życiowo wyborów, zobowiązań na życie, zadań okresu dorosłości, jak też przeświadczenie o wypełnieniu zadań odpowiadających adolescencji – okresowi wcześniejszemu rozwojowo (Zagórska, 2002). Przy konstrukcji kwestionariusza autorka odwołała się do wszystkich głównych koncepcji dorastania i wczesnej dorosłości m.in. takich autorów jak Erikson, Marcia, Levinson, Havighurst i uwzględniła fakt znacznego subiektywnego zróżnicowania poczucia dorosłości u osób dorastających. Zgodnie z założeniami autorki kwestionariusz pozwala także na uchwycenie zjawiska moratorium psychospołecznego w znaczeniu nadanym temu pojęciu przez Eriksona (1968). Wybór narzędzia skonstruowanego w Polsce zwiększa trafność kulturową prowadzonych badań – dorastanie jest różnie konceptualizowane w różnych kulturach, natomiast w badaniach narracyjnych – w oczywisty sposób umiejscowionych, wręcz zanurzonych w języku i kulturze miejsca i czasu – trafność kulturowa ma duże znaczenie.

Poczucie dorosłości wyrażone za pomocą wyniku globalnego kwestionariusza KOWSZ jest sumą wyników mierzonych na 14 skalach graficznych ciągłych. Użycie skal ciągłych jest zaletą kwestionariusza. Pozwala ono na dokładniejszy pomiar niż w przypadku innego rodzaju skal. Wynik może zatem przyjmować wartości surowe od -140 do +140. W trakcie powstawania niniejszej pracy powstały dla tego narzędzia normy wiekowe. Ponieważ jednak wszystkie badania tu prezentowane były jednocześnie częścią próby normalizacyjnej, dla uniknięcia zniekształceń w niniejszej pracy zdecydowano w obliczeniach zachować wyniki surowe. Z punktu widzenia przeprowadzonych badań istotne jest uwzględnienie w opisywanym kwestionariuszu takich kwestii jak związek osoby badanej z jej rodziną pochodzenia i gotowość do założenia własnej rodziny. Znalazły się w nim także pytania dotyczące odnalezienia własnego miejsca w świecie i swojego powołania życiowego. Kwestionariusz uwzględnia także deklarowane miejsce na skali czasu własnego życia, własnej młodości i dorosłości,

gotowość do podjęcia pracy zawodowej, akceptację własnego wyglądu i stopień związania z grupą rówieśniczą oraz identyfikację ze światem dorosłych i stopień ukształtowania wizji własnego życia jako osoby dorosłej. Warto zauważyć, że sposób konceptualizacji zmiennej „poczucie dorosłości”, do pomiaru której przeznaczony jest opisywany kwestionariusz, pozwala na uchwycenie bardzo różnorodnych jej aspektów. Oprócz wyniku globalnego, KOWSZ posiada także trzy subskale mierzące różne aspekty „poczucia dorosłości”. Ponieważ badanie jest bardzo rozległe i znalazło się w nim dużo różnych zmiennych, w prezentacji wyników ograniczono się do pokazania jedynie wyników globalnych kwestionariusza.

METODY ANALIZY TEKSTU

Zagadnienia teoretyczne związane z różnymi tradycyjnymi i nowoczesnymi metodami analizy tekstu i powiązane z nimi paradygmaty metodologiczne są bardzo złożone. Sięgają one od tradycyjnej hermeneutyki, przez znane od dawna techniki analizy treści (*content analysis*) i szeroką gamę analiz strukturalnych, po nowoczesne paradygmaty badawcze odwołujące się do osiągnięć lingwistyki i cybernetyki. Brak tu miejsca na omówienie ich szczegółowo. Zainteresowany czytelnik więcej szczegółów może znaleźć w pracach Straś-Romanowskiej (2004), a także Dryll (2005) oraz Budziszewskiej i Dryll (2008). W pewnym uproszczeniu można jednak powiedzieć, że stosowane najczęściej metody analizy treści opowiadań są dlatego tak niejednorodne, że wywodzą się one nie z jednej, a z przynajmniej trzech zupełnie różnych tradycji metodologicznych. Tradycje te dysponują odmiennym zakresem stawianych pytań i odmienną filozofią nauki. Autorski sposób schematycznego uporządkowania tej różnorodności przedstawia tabela 1.

Tabela 1
Trzy tradycje w badaniach nad tekstem

| Tradycja | Założenie | Preferowana metodologia | Preferowany materiał |
|-------------------------|--|---|--|
| Tradycja hermeneutyczna | <u>Tekst odniesiony do siebie samego</u> – „tekst tłumaczy się przez tekst” | Metodologia „rozumienia”, a nie „wyjaśniania”; niepowtarzalny sens osoby; badania idiograficzne | Duże (długie) pojedyncze teksty lub zbiory tekstów jednego autora, powieści, pamiętniki, teksty literackie, teksty religijne |
| Tradycja strukturalna | <u>Tekst odniesiony do innych podobnych tekstów</u> (oraz do kontekstu społecznego, psychologicznego i kulturowego traktowanego jako realnie istniejący) | Badania porównawcze; analiza formalna; analiza strukturalna; analiza ilościowa; tekst i sens osoby w kontekście innych sensów – struktura umożliwia ich wzajemne porównanie, występują prawa w obrębie zbioru podobnych tekstów; badania nomotetyczne | Zbiory tekstów danej kultury; opowiadania o miłości, o dzieciach, biografie, teksty kultury, np. baśnie rosyjskie, współczesne nowele telewizyjne |
| Postmodernizm | <u>Intertekstualność</u> – niekończące się odnoszenie tekstów do kolejnych tekstów – ale nie do „poza-tekstu” | Złożone konteksty kulturowe; symulakrum; analizy „marginesów” kulturowych; analizy semantyczne, dekonstrukcja | Dowolny złożony materiał o charakterze intertekstualnym, wiele przenikających się nawzajem tekstów, „wielogłosowość”, niespójność, marginalność; dekonstrukcja „wielkich narracji” |

Typologię z tabeli 1 pokazano, aby sprecyzować rodzaj podejścia wybranego w niniejszej pracy. Ustanawia ona (jak każda typologia) granice zjawisk nieco ostrzej niż rzeczywistość. Metodologie hermeneutyczne i strukturalne przenikają się w ramach

podobnych przedmiotów badań, a myślenie postmoderny jest z natury synkretyczne. Posiadając własne ulubione i dość specyficzne zagadnienia badawcze, nie wyklucza ono korzystania z elementów wszystkich innych dostępnych sposobów myślenia (stosunkowo najrzadziej odwołując się jednak do metod ilościowych). Podejście wybrane w tej pracy odwołuje się do tradycji analiz strukturalnych. W ramach tego podejścia wykorzystano także z możliwości systematycznej, wspomaganej komputerowo analizy treści oraz wykorzystano niektóre osiągnięcia lingwistyki formalnej. Pomagają one analizować zarówno strukturę formalną, jak i treść wypowiedzi. Takie nastawienie badawcze Elżbieta Dryll (2005) określiła mianem „semantycznej analizy narracji”. Być może z perspektywy doświadczeń badawczych precyzyjniejsze byłoby nawet mówienie o analizie „semantyczno-strukturalnej”. Chodzi tu przede wszystkim o badanie kompozycji tekstu oparte na wskaźnikach językoznawczych z elementami analizy treści i analizy pól semantycznych, sięgające do dorobku tradycji strukturalnych, w tym językoznawstwa i tak zwanej gramatyki narracyjnej (choć nazwa ta jest kontrowersyjna; por. Głowiński, 2004). Jest to metoda łącząca walory podejścia jakościowego i ilościowego (por. Dryll, 2005). Jej zaletą jest możliwość ścisłego określenia za pomocą sprecyzowanych narzędzi (takich jak przykładowo „pozycja w strukturze predykatowo-argumentowej zdania”) wskaźników badanych zmiennych. Ten sposób formalizowania danych pochodzących z tekstu rywalizuje ze stosowaną tradycyjnie metodą opartą na ocenach sędziów kompetentnych. Jest on jednak bardziej precyzyjnym sposobem analizy, pomagającym dotrzeć do rzeczywistych tekstowych źródeł dzielonej przez sędziów kompetentnych intersubiektywności. Jego dodatkową, niezaprzeczną zaletą jest możliwość częściowej (a w przyszłości być może całkowitej) formalizacji niektórych zmiennych derywowanych z tekstu. Formalizacja oznacza, że elementy takiej analizy może następnie wykonywać komputer w sposób zautomatyzowany.

Z podobnej intuicji korzysta już szeroko zespół Jamesa Pennebaker, jednak ich narzędzie komputerowe program LIWC (*Linguistic Inquiry and Word Count*) stworzono jedynie dla tekstów napisanych w języku angielskim. Podobną próbę podejmuje w Europie zespół Janosa László, postulując stworzenie całej lingwistyczno-psychologicznej nauki o narracji (*science of stories*) i wykorzystując program NOOJ autorstwa Maxa Silbersteina (por. László, 2008). Narzędzia komputerowe NOOJ dostosowano jednak do tej pory głównie do użycia w języku węgierskim. W podejściu stosowanym w niniejszej pracy, które najdokładniej można nazwać właśnie analizą semantyczno-strukturalną, nie dąży się do całkowitej automatyzacji analizy, a jedynie do jej jak największej ścisłości, tak aby mogła być replikowana niezależnie od osoby kodującej. Dlatego zdecydowano się na wykorzystanie takich narzędzi komputerowych, które jedynie wspomagają, a nie zastępują badacza w trakcie pracy z tekstem. Celem tego

zabiegu jest, aby przy wykorzystaniu możliwie precyzyjnych narzędzi analizy nie gubić jednocześnie warstwy semantycznej, treściowej tekstu i to nie tylko na podstawowym poziomie tego „co jest mówione?” (bo taką podstawową analizę treści może przy wykorzystaniu słowników i słów kluczowych przeprowadzić także odpowiednio zaprogramowany komputer), ale także na poziomie głębszym dostępnym ludzkiemu interpretatorowi. Jeszcze jedno spostrzeżenie wydaje mi się konieczne. Cały powyższy podział na kryteria strukturalne (formę) i semantyczne (treść) wypowiedzi jest, jak wiedzą językoznawcy i literaturoznawcy (czyli przedstawiciele dziedzin zajmujących się tekstem dużo dłużej niż psychologia) pewną idealizacją. W rzeczywistości bowiem jedno nie istnieje osobno od drugiego. To tak, jakby próbować – w odniesieniu do wielkiej literatury – rozstrzygnąć, czy wybitność, prawda dzieła kryje się w jego formie, czy w treści. W rzeczywistości tajemnica każdego dobrego tekstu skrywa się w napięciu pomiędzy jednym i drugim, w jednoczesnym przeplataniu się struktury i treści wypowiedzi. Najambitniejszym zadaniem dla każdego badacza tekstu byłoby zatem nie tyle analizować każdą z tych rzeczy osobno, co uchwycić właśnie to specyficzne napięcie. Dlatego całkowite wyeliminowanie ludzkiego interpretatora z badań narracyjnych uważałabym za cel nie do końca właściwy, a analizy formalne przeprowadzane w niniejszej pracy przeplatam cytatami i analizami jakościowymi o charakterze interpretatywnym. Niektóre cytaty z wypowiedzi osób badanych zostały w nieznacznym stopniu zmienione w taki sposób, aby ukryć zbyt wyraźnie zaprezentowaną tożsamość bohaterów i nie dopuścić do ich identyfikacji.

PROGRAM ATLAS.TI

Większość prezentowanych w tej pracy analiz narracji wykonano przy wykorzystaniu programu komputerowego wspierającego analizę danych jakościowych, a więc należącego do kategorii CAQDA (*computer assisted qualitative data analysis*) – programu ATLAS.ti. Pierwszy prototyp programu ATLAS.ti został stworzony w kontekście interdyscyplinarnego projektu badawczego zatytułowanego ATLAS (1989–1992) na Politechnice Berlińskiej przez zespół inżynierów komputerowych we współpracy z lingwistami (w zespole byli też badacze psychologowie). W 1993 r. pojawiła się na rynku dostępna komercyjnie wersja programu. W roku 1997 powstała wersja ATLAS.ti for Windows 4.1, a w roku 2004 – ATLAS.ti 5.0. Dokonywane na przestrzeni lat zmiany w programie ATLAS.ti nie tylko rozszerzyły program o nowe funkcjonalności, ale przede wszystkim umożliwiły pracę z większą ilością rodzajów danych (dźwiękiem i obrazem) zapisanych w różnych formatach, a także, co ważne, umożliwiające pracę z danymi w różnych językach (nie tylko angielskim), a nawet pisanymi w różnych alfabetach. W chwili obecnej program ten jest jednym z najbardziej popularnych w kategorii CAQDA i istnieje w kilku wersjach, w tym w wersji komercyjnej, w wersji dystrybuowanej dla placówek prowadzących działalność naukową i badawczą oraz w wersji studenckiej. Dodatkowe informacje i bieżące aktualizacje dostępne są na stronach internetowych programu (ATLAS.ti, 2008). Autorzy podają, że ATLAS.ti znalazł jak do tej pory zastosowania w takich dziedzinach wiedzy jak: medycyna (przykładowo w analizach zdjęć z tomografii komputerowej i zdjęć mikroskopowych oraz analizie akt medycznych), antropologia (np. do analiz mikro-gestów i mimiki), grafologia (do analizy cech pisma odręcznego), kryminologia (do analizy akt sprawy zapisanych we wszystkich typach mediów), historia sztuki oraz inne (ATLAS.ti, 2008). Podstawowym obszarem użycia ATLAS.ti pozostają jednak badania naukowe w dziedzinie socjologii i psychologii oraz nauk społecznych.

Celem autorów projektu ATLAS zgodnie z tym, co sami podają, było stworzenie narzędzia skutecznie wspierającego człowieka w zarządzaniu dużą ilością materiału badawczego oraz związanych z nim teorii, notatek i interpretacji (ATLAS.ti, 2008). ATLAS.ti ma zatem ułatwiać większość takich aktywności, które są nieodłącznie związane z analizą danych jakościowych. Są to, zdaniem autorów, w szczególności: wybieranie, indeksowanie, kodowanie i notowanie. Celem nie jest jednak tutaj całkowita automatyzacja tych działań. Moduły umożliwiające analizy ilościowe stanowiły jedynie narzędzie pomocnicze dla programu. Jednak z czasem, zgodnie z trendami w naukach społecznych, rozbudowano je i poszerzono m.in. o możliwość prostego eksportowania danych z ATLAS.ti do programu SPSS.

Sami autorzy proponują, aby traktować ATLAS.ti nie tyle jako jedno narzędzie, ale raczej jako zbiór profesjonalnych narzędzi do analizy dużych korpusów tekstów (oraz danych graficznych i w formacie audio lub video). Chcą więc oni zaoferować narzędzia wspomagające systematyczną analizę i interpretację prawie każdego materiału – zwłaszcza takiego, który nie może być sensownie analizowany za pomocą zwykłych procedur statystycznych. Narzędzia te pomagają zarządzać materiałem, wydobywać z niego informacje, porównywać je, eksplorować i przywoływać z powrotem, co ma szczególne znaczenie w przypadku pracy na dużych ilościach danych. Program ma służyć odkrywaniu i wizualizacji złożonych zależności ukrytych w danych jakościowych – przykładowo w tekście narracyjnym lub przemówieniu politycznym. Ważny dla autorów jest ideał takiej analizy, która odbywa się blisko „materiału” i pozostaje na nim skoncentrowana, stąd pracując w ATLAS.ti, zasadniczo pracuje się na nieprzetworzonym, surowym materiale zapisanym i przechowywanym w zasobach programu.

Praca w ATLAS.ti odbywa się na dwóch poziomach. Pierwszy z nich – praca na poziomie tekstu (*text-level work*) – zawiera w sobie takie czynności jak wybieranie, kodowanie, anotowanie, dodawanie komentarzy, a także wyszukiwanie i zliczanie elementów. Przypomina to zakreślanie ołówkiem i opatrywanie komentarzami pliku kartek z materiałem badawczym, przy czym w ATLAS.ti materiał taki może liczyć tysiące elementów. Na drugim poziomie pracy – poziomie koncepcyjnym (*conceptual level work*) – ATLAS.ti dostarcza głównie łatwych w obsłudze przestrzeni graficznych do budowania sieci pojęciowych i wizualizacji teorii przy wykorzystaniu odwołań do surowego materiału. Odwołania te mogą mieć charakter hipertekstowy i może ich być dowolnie wiele, co nie byłoby możliwe bez jakiejś formy komputerowego wspomaganie. Autorzy programu odwołują się na tym poziomie zasadniczo przede wszystkim do metodologii teorii ugruntowanej (por. Glaser, Strauss, 1967), która zakłada budowanie kategorii, pojęć i teorii w sposób indukcyjny z materiału, a następnie kołowe nasycanie tak stworzonych konstruktów teoretycznych odwołaniami do danych źródłowych (Trutkowski, 1999).

W niniejszej pracy program ATLAS.ti wykorzystywano przede wszystkim do pracy na poziomie tekstu (*text-level work*) – po pierwsze do automatycznego kodowania niektórych zmiennych o charakterze lingwistycznym oraz do dokonywania obliczeń na tego typu elementach. W drugiej kolejności także całe kodowanie dotyczące analizy treści i struktury opowiadań oraz analizy poszczególnych wątków tematycznych – dokonywane przez badacza na podstawie ustalonych kryteriów – było zapisywane w programie za pomocą narzędzia umożliwiającego przypisywanie kodów do fragmentów tekstu. Pozwoliło to na automatyczne obliczanie frekwencji poszczególnych kodów oraz długości tekstu – liczby słów i zdań przypisanych do

danych kodów. Dzięki temu można było wykluczyć błędy obliczeniowe, które mogłyby popełnić człowiek, usiłując liczbowo podsumować obszerny zakodowany materiał słowny zebrany w kilkuset narracjach. Jedynie ta (tylko jedna) część analizy, w której odwołuję się do procedury sędziów kompetentnych, została wykonana metodą tradycyjną – papier-ołówek, bez udziału programu komputerowego.

Na potrzeby niniejszej pracy zakupiono odpowiednią licencję, pozwalającą na wykorzystanie programu do celów badań naukowych. Wykorzystanie tego i podobnych programów komputerowych do prowadzenia analizy tekstu omówione jest m.in. w pracach Koneckiego (2000), Bielińskiego, Iwińskiej, Rosińskiej-Kordasiewicz (2007) oraz Budziszewskiej (2010).

ANALIZA FORMALNEJ STRUKTURY TEKSTU

„Każde badanie semiotyczne – w sensie ścisłym będzie polegało na wyróżnieniu jednostek, opisie ich cech dystynktywnych i odkrywaniu coraz subtelniejszych kryteriów dystynktywności. W ten sposób każdy znak będzie coraz dokładniej potwierdzał swoje znaczenie wewnątrz układu, czy w zespole znaków”

(Benveniste, 1971, za: Janus, Mayenowa, 1975, s. 21)

Jedną z podstawowych kategorii, jakie mogą zostać wykorzystane w strukturalno- semantycznej analizie narracji, jest badanie tekstu pod kątem występowania, przeplatania się i dominacji któregoś z trzech (wspomnianych już w części teoretycznej) opisywanych w językoznawstwie trybów tekstowych (inaczej superstruktur, struktur ponadgatunkowych). Są nimi: tekst narracyjny (fabularny), tekst deskryptywny (opis) i tekst argumentacyjno-komentujący. Szczegółowy, językoznawczy opis tych struktur można znaleźć w pracy Kazimierza Wilkonia (2002) *Spójność i struktura tekstu*. Chociaż niektórzy badacze wyrażają wątpliwości co do ścisłości tych podziałów (por. Witosz, 2001), to jednak w przeważającej mierze różnice, zarówno na poziomie strukturalnym, jak i semantycznym są wyraźne i łatwe do sformalizowania. Dla dalszych rozważań zmierzających w stronę umieszczenia tych kategorii lingwistycznych w modelu badań empirycznych, ważne będą kryteria dystynktywności tych kategorii, a więc odpowiedź na pytanie: „co na poziomie lingwistycznym wyróżnia narrację?”, „jakie są cechy językowe tekstów argumentacyjno-komentujących?” oraz „co na poziomie językowym, decyduje o tym, że dany tekst jest opisem?”.

W tym miejscu prezentowane są szczegółowe kryteria analizy oraz wskaźniki lingwistyczne, które wykorzystano w niniejszej pracy. Zaprezentowany podział na trzy nadrzędne kategorie tekstów jest podziałem często spotykanym w językoznawczej literaturze przedmiotu. Także w tej pracy nie jest on moją autorską propozycją, ale przyjmuję go zasadniczo za podziałem Kazimierza Wilkonia przedstawionym w pracy *Spójność i struktura tekstu* (Wilkoń, 2002), gdzie omawia on to zagadnie dużo bardziej szczegółowo. Wykorzystałam także klasyczne prace strukturalistów zebrane w tomie *Narratologia* (Głowiński, 2004).

Kryteria wyróżnienia tekstów opowiadających – narracji

Jak już zaznaczono w części teoretycznej, wybrany poziom analizy dotyczy poziomu zdań, a właściwie jeszcze subtelniejszego poziomu predykatów czasownikowych

(które są elementami konstytutywnymi zdań). Decyzja ta wynika także z faktu, iż zebrana próba tekstów składa się w sposób konieczny z tekstów mieszanych, które rzadko są czystą narracją opisem lub argumentacją. Jednostką analizy stanowi tu więc odpowiednio: 1) zdanie narracyjne, 2) zdanie deskryptywne i 3) zdanie argumentacyjno-komentujące.

Wilkoń (2002, s. 114) pisze: „Od strony struktur powierzchniowych zdanie narracyjne może być wyrażone na różne sposoby (...). Statystycznie najczęstszą, a semantycznie najważniejszą jednostką narracyjną jest zdanie z predykcją wyrażoną czasownikiem osobowym”. Następnie zastanawia się, ile takich zdań stanowi minimalną strukturę i rozważa założenie arystotelesowskiej poetyki – trzy zdania i swoją własną tezę – dwa zdania. Dla potrzeb niniejszej pracy uznano za wskaźnik narracji obecność trzech takich zdań, gdyż to kryterium lepiej różnicowało grupy.

Na potrzeby niniejszej pracy przyjęto zatem jako strukturalne kryterium narracji wystąpienie w tekście (minimum) trzech kolejnych zdań narracyjnych (dotyczących wydarzeń i sformułowanych w czasie przeszłym), które uporządkowane są według linii czasu w taki sposób, że nie można by było zamienić ich kolejności bez utraty sensu.

Cechą konstytutywną zdania narracyjnego jest uporządkowanie na linii czasu i niemożność zamiany kolejności predykcyj. Tekst uporządkowany jest w czasie, a nie w przestrzeni. Obecność w tekście trzech zdań narracyjnych będących częścią historii, przy czym warunkiem koniecznym było wystąpienie w takim zdaniu także czasownika osobowego w czasie przeszłym, była więc wskaźnikiem zaklasyfikowania danego tekstu jako narracyjnego. Jednocześnie całkowita liczba takich zdań została wykorzystana jako wskaźnik „stopnia” narracyjności. Klasyfikacja taka okazała się być w praktyce dość poręcznym narzędziem. Należy zauważyć, że nie wymaga ona, aby cały tekst był czystą narracją, a jedynie by taka narracja po prostu wystąpiła. Statystycznie rzecz ujmując, teksty narracyjne nie były jednorodne. Dłuższe pasáže narracyjne w opowieściach o rodzicach przeplatały się często z fragmentami odautorskiego komentarza.

Patrząc od strony semantycznej predykaty stanowiące części opowiadań oznaczały – przyjmując tę klasyfikację za Lubomirem Doleżalem (1985) – motywy dynamiczne, którym on przypisuje strukturę zdarzenia (Arg) lub zdarzenia (Arg1, Arg2) i dzieli je na procesualne i związane z działaniem. Procesy mogą być fizyczne („zmęczył się”), psychiczne („pokochał”), psychofizyczne oraz metafizyczne, jeśli ich sprawcami są siły nadprzyrodzone. Wydarzenia stanowią podobną grupę, choć cechuje je inne tempo dziania się – wydarzeniem fizycznym jest zadanie ciosu, wydarzeniem psychicznym nagle zakochanie się, metafizycznym – gwałtowne nawrócenie. Klasyfikacja ta, jako semantyczna, uzupełnia podane przeze mnie wcześniej kryteria strukturalne. Mówiąc najprościej: za zdania narracyjne uznawano te, które dotyczyły zdarzeń lub procesów w podanym tu sensie.

Kryteria wyróżnienia tekstów opisowych – deskrypcji

Po odłączeniu spośród wszystkich badanych tekstów grupy zawierającej dobrze wyodrębnioną narrację, spośród pozostałych tekstów wyodrębniano te z wyraźną strukturą opisową. Ponownie nie było konieczne, aby cały tekst składał się ze zdań opisowych, ale warunkiem koniecznym było to, aby zdania takie zajmowały większą część wypowiedzi oraz aby występował przynajmniej jeden wyraźnie wyodrębniony kompleks trzech takich zdań.

„Zdanie opisowe to takie, które: 1) zawiera predykcję wyrażoną przez czasowniki stanowe, habitualne, omnitemporalne, duratywne; 2) zawiera formy czasu teraźniejszego tych czasowników, bądź formy czasu przeszłego niedokonanego; 3) zawiera różnorodne przydawki wyrażenia np. spacjalne. Kluczem w przypadku wszystkich tych zdań jest typ predykcji (...)” (Wilkoń, 2002, s. 137).

W klasyfikacji Doleżela odpowiada to motywom statycznym: 1) stany fizyczne („moja mama ma błękitne oczy”), 2) stany psychiczne („mama bardzo kocha swoje dzieci”), 3) stany prywatne („mama ma troje dzieci”), 4) stany społeczne („tata jest lekarzem”; Doleżel, 1985).

W praktyce zdania opisowe dotyczyły w większości cech wyglądu fizycznego, cech charakteru, stanu posiadania, tego, kim są rodzice, często także ich sposobu spędzania wolnego czasu i ich hobby. Takie teksty wyróżniały się istotnie spośród wszystkich innych, chociażby dlatego, że obecność jednego wątku opisowego zawsze pociągała za sobą (wynika to z reguł spójności stylistycznej) obecność kolejnych. Jedynie osoby opisujące wygląd i cechy charakteru rodziców poruszały także temat czasu wolnego i hobby. Ta forma wypowiedzi jest bardzo skonwencjonalizowana i właściwa typowi wypowiedzi szkolnej (opis bohatera).

Kryteria wyróżnienia tekstów argumentacyjno-komentujących

Dla potrzeb analitycznych wystarczyłoby właściwie stwierdzić, iż do tej grupy trafiły wszystkie teksty nie zakwalifikowane do dwóch grup powyższych. Także Wilkoń, za którym przejęty został ten podział, buduje przede wszystkim definicję negatywną tej grupy i stwierdza, iż są to teksty: „nienarracyjne, nieliryczne, niedeskrypcyjne i niedialogowo-potoczne” (Wilkoń, 2002, s. 157). Jednak nie ma potrzeby ograniczania się w opisie tylko do wykluczenia pozostałych gatunków, ponieważ także i ta grupa posiada sobie właściwe wyraźne cechy strukturalne. Tekst argumentacyjno-komentujący to przede wszystkim tekst broniący jakiegoś poglądu, założenia czy oceny bliskich osób. Układ tych tekstów podporządkowany jest zasadzie logiki,

perswazji i retoryki. Budowa argumentacji i komentarza jest specyficzna, zawiera wiele uogólnień i środków metatekstowych. Pojawiają się wyrażenia metatekstowe w postaci czasowników epistemicznych takie jak: „myślę, że”, „sądzę”, „moim zdaniem”, a także różnego rodzaju chwytów retorycznych. W praktyce większość tekstów z tej grupy miała dość prostą strukturę, skoncentrowaną wokół jednej tezy. Pojawiała się ona najczęściej na początku lub na końcu tekstu – przykładowo: „moi rodzice nie są dla mnie autorytetem”, „moi rodzice są najlepsi”. Kolejne wyraźne cechy tej grupy tekstów to intelektualizacja, wnioskowanie, abstrakcyjność, wysoki stopień organizacji mentalnej tekstu i inne. Tych cech nie obliczano liczbowo ze względu na złożoność takiego przedsięwzięcia, jednak wymieniam je w tym miejscu dla lepszego przybliżenia omawianego rodzaju tekstu. Choć do grupy tej zaklasyfikowano materiał, który nie spełnił warunków dla dwóch grup poprzednich, to jednak explicite wskaźnikiem tekstów z tej grupy jest obecność wyodrębnionej tezy. Za tezę uznawano zdanie lub zdania dotyczące rodziców lub siebie samego o charakterze ogólnym (a więc nie odnoszącym się do tylko konkretnego miejsca i czasu, ale do „zawsze” lub „wszyscy”), np. „moi rodzice nigdy mnie nie rozumieją”, „rodzice powinni kochać swoje dzieci” i/lub zdania o charakterze abstrakcyjnym (zgodnie ze słownikowym rozumieniem tego, czym są pojęcia/rzeczowniki abstrakcyjne) – przykładowo „miłość jest najważniejsza”. Semantycznie teza spaja różne wątki tekstu w jedną całość – nadaje temat lub główną myśl wypowiedzi. Teksty argumentacyjne nie opowiadają wydarzeń, nie opisują osób, ale dyskutują różne myśli, poglądy, opinie, oceny dookoła zadanego tematu. Najczęstsze tezy w narracjach o rodzicach dotyczyły oceny spełniania przez rodziców ich roli, kontaktu (doby lub zły), a także autorytetu, miłości i wdzięczności.

Na podstawie opisanych wskaźników formalnych podzielono zebrane opowiadania na trzy grupy. Do wskaźników formalnych można dołączyć również kryteria semantyczne, wówczas podział ten wyglądałby następująco:

1) Teksty opisowe

Kryterium semantyczne: teksty będące opisem wyglądu i cech charakteru rodziców, sposobu spędzania przez nich czasu, upodobań, hobby itp.

Kryterium formalne: większość zdań (w tym minimum trzy następujące kolejno po sobie) ma charakter opisowy – zgodnie z definicją Wilkononia (2002).

2) Teksty argumentacyjne

Kryterium semantyczne: teksty dotyczące w większości oceny rodziców w tej roli i własnego z nimi kontaktu oraz zagadnień abstrakcyjnych związanych z tematem rodziców.

Kryterium formalne: teksty nie-narracyjne i nie-opisowe (nie spełniające kryteriów dwóch pozostałych grup). Teksty zawierały (w praktyce) przynajmniej jedną tezę o charakterze abstrakcyjnym.

3) Teksty narracyjne

Kryterium semantyczne: teksty zawierające opisy działań bohaterów – rodziców lub siebie samego w przeszłości.

Kryterium formalne: przynajmniej trzy następujące po sobie zdania narracyjne, zgodnie z definicją Wilkonja (2002), z predykcją wyrażoną czasownikiem osobowym w czasie przeszłym, o niemożliwej do zamieniania kolejności. W praktyce spełnienie tego kryterium oznacza, że tekst opowiada przynajmniej jedną stanowiącą całość historię.

Poniżej przytoczono przykłady autentycznych tekstów zaklasyfikowanych do tych trzech grup.

Przykład 1. Tekst opisowy:

„Moja mama ma blond włosy i piwne oczy i jest średniego wzrostu. Mój ojciec jest brunetem i również ma piwne oczy. Moja mama jest kobietą impulsywną, spontaniczną, ceni sobie porządek, jest wyrozumiała i chętna do pomocy. W czasie wolnym moja matka chodzi na spacer, odwiedza znajomych, jeździ na wieś (...). Oboje moi rodzice lubią muzykę”.

Przykład 2. Tekst argumentacyjno-komentujący:

„Rodzice są dla mnie najwspanialszymi ludźmi na świecie. Są dla mnie ogromnym autorytetem. Kocham ich i jestem im za wszystko wdzięczna, co dla mnie robią. Nie potrafię nawet tego wyrazić w słowach tego, co dla mnie robią i kim są. Jestem świadoma tego i zdaje sobie sprawę, że poświęcają się dla mnie, bardzo mnie kochają i chcą zawsze dla mnie jak najlepiej”.

Przykład 3. Tekst narracyjny

„Moja mama pochodzi ze wsi. Nigdy nie uważała, że jest to dla niej czymś uwłaczającym. Uczyła się dobrze, chciała zdać na studia do Moskwy. Niestety nie zdała matury z polskiego. Wtedy musiała zadowolić się studium medycznym. Poznała mojego ojca. To była jej chyba pierwsza miłość, a może tylko zauroczenie. Dopiero teraz, kiedy mi opowiada o ojcu, mówi, że to był jedyny mężczyzna, którego kochała. (...) Małżeństwo moich rodziców nie było normalne. Ojciec rozpił się, a za ten stan jego rodzice obarczali moją mamę, która «nawet nie potrafiła utrzymać męża w domu»”.

Oprócz rozłącznego podziału tekstów na trzy kategorie obliczono dodatkowo poziom narracyjności dla każdego tekstu osobno, wyrażony proporcją ilości słów,

jakie znalazły się w zdaniach narracyjnych (długość samej narracji) w stosunku do długości całego tekstu. Miara ta przyjmuje wartości od 0% do 100%, ponieważ w danym tekście może w ogóle nie być narracji lub też może on być w całości narracją.

Kryteria kodowania dalszych zmiennych tekstowych (analiza treści)

Pozostałe zmienne łączące się z narracyjnością, takie jak zakres perspektywy czasowej opowiadań (czyli to, jak daleko sięgają one wstecz i w przyszłość), kodowano „ręcznie” w programie ATLAS.ti, przypisując każde z opowiadań do odpowiednich kategorii. Kategorie te i sposób ich wyłonienia opisują wraz z wynikami. Ze względu na charakter prezentowanego materiału taka logika prezentacji jest bardziej przejrzysta. Wszędzie tam, gdzie na podstawie tekstów tworzone są jakościowe kategorie ich analizy, już sama lista tych kategorii stanowi część wyników.

Zmienne formalne jak złożoność i długość wypowiedzi, używane spójniki i wyrażenia intencjonalne oraz metatekstowe kodowane były automatycznie poprzez umieszczenie w programie ATLAS.ti odpowiednich słowników. Słowniki te także są przytoczone w całości w rozdziale *Prezentacja wyników*. Dla wyników dotyczących przyjmowania perspektywy „ja” i „poza ja” analizę wykonano za pomocą kodowania tekstów do odpowiednich kategorii w programie ATLAS.ti. Dla przejrzystości również opisy tych kategorii i kryteria kodowania podają jednocześnie z prezentacją wyników liczbowych. Stanowią one jedną całość.

Najczęstsze emocje wyrażane przez dzieci wobec rodziców oceniało dwóch sędziów kompetentnych (psychologów) według przygotowanych arkuszy odpowiedzi. Arkusz stworzono na podstawie wstępnej oceny losowej próby 10% tekstów, z których wypisano wszystkie występujące w nich emocje i ustosunkowania do rodziców – tworząc wstępną listę dla sędziów, wykorzystaną w stworzeniu arkuszy oceny dla nich. Sędziowie mieli również możliwość dopisania własnych kategorii, jeśli ich zdaniem wystąpiła w tekście narracji emocja, która nie znalazła się na wstępnej liście. Jednak okazało się, że żadne z dodanych w ten sposób emocji nie wystąpiły więcej niż raz, nie było zatem potrzeby włączania ich dodatkowo do analiz ilościowych. Po oddaniu arkuszy oceny przez sędziów, dane wprowadzono do programu SPSS i policzono współczynniki zgodności ocen sędziów, a do dalszej analizy włączono tylko te emocje, których kodowanie przez sędziów osiągnęło zadowalający poziom zgodności. Współczynniki zgodności ocen sędziów prezentowane są w rozdziale *Dyskusja wyników* wraz z całościowymi wynikami dotyczącymi emocji.

Kolejną techniką wykorzystaną do analizy badanych testów jest technika badania pól semantycznych. Wykorzystano ją do zbadania znaczenia frazy „kochać rodziców”. Analiza ta nawiązuje do modelu teoretycznego analizy pól semantycznych

przedstawionego w pracy Robin (1980). Klasyczne metody badania pól semantycznych szczególnie często są wykorzystywane do analizy psychologicznej opisu osób znaczących. Na początku procedury wybiera się w tekście „słowa kluczowe” (Robin, 1980), albo „jądra odniesienia” (Wróblewska-Pawlak, 1994). Jądra te można albo, wychodząc z materiału, „wyłaniać z tekstu”, albo określać z góry na podstawie teorii lub problemu badawczego (np. matka, ojciec). Jeśli słowem kluczowym jest określenie osoby znaczącej, to następnie określa się wszystkie działania, jakie wykonuje ta osoba (działania przez) oraz działania, jakie są wobec niej wykonywane (działania na), jak również ich atrybuty, synonimy i opozycje, używane w tekście zamiennie ze słowem kluczowym. Procedura ta ma walor postępowania indukcyjnego. Z tekstu abstrahuje się sieć relacji i powiązań, w jakie wchodzi dane słowo. Pozwala to odtworzyć i uporządkować analitycznie znaczenie, jakie nadaje autor tekstu danej postaci lub pojęciu. Technika ta była pierwotnie wykorzystywana zarówno w badaniach literackich, jak i społeczno-historycznych (do analizy źródeł). Dopiero później przeszła stamtąd do badań psychologicznych. Wykonywanie analizy pola semantycznego dla frazy zawierającej czasownik jest mniej typowe niż dla pojęcia wyrażonego rzeczownikiem. Analiza taka jest analizą swobodną pozwalającą modyfikować procedurę w zależności od rodzaju badanych tekstów i potrzeb badacza. W niniejszej pracy zastosowano następującą procedurę. Wybrano z korpusu wszystkie zadania, w których występowała poszukiwana fraza, to znaczy czasownik wraz z odpowiednimi predykatami – w tym przypadku „(ja) ... Kocham – (kogo) rodziców...”. Rzeczowniki mogły być zastąpione także zaimkami. Czasownik mógł występować we wszystkich formach odmiany, także jako bezokolicznik. Następnie dokonano analizy korpusu złożonego tylko z tych zdań pod kątem ich klas, wyznaczonych przez różne grupy towarzyszących spójników. Spójniki mają bowiem różne kategoryzacje gramatyczne i jednocześnie różny sens semantyczny – rozwinięcie, uzasadnienie, dopełnienie, przeciwstawienie, a zatem bardzo dobrze nadają się do uporządkowania pola semantycznego. Dokonano także analizy zawartych w takim korpusie partykuł i elementów metatekstowych. Wszystkie te struktury opisane razem pokazują sieć sensów składających się na znaczenie danego czasownika. Nie chodzi tu o znaczenie w ogóle w języku naturalnym, ale o znaczenie w konkretnym badanym korpusie, a więc dla konkretnej badanej grupy osób.

Ostatnia wykorzystana metoda badawcza – analiza treści (*content analysis*) jest techniką pochodzącą pierwotnie z badań prasy (Konecki, 2000) i podobnie do analizy pól semantycznych ma wiele odmian i zastosowań. Pozwala ona na kategoryzację interesujących badacza znaczeń lub tematów w każdym większym korpusie tekstów oraz na ich opracowanie liczbowe. Techniki analizy treści rozwinęły się znacząco (od swojej klasycznej postaci do postaci współczesnej) dzięki wykorzystaniu możliwości programów

komputerowych oraz dostępności dużych elektronicznych korpusów tekstów (blogi, zawartość prasy, zasoby stron internetowych). Prezentowane w drugiej części rozdziału wyniki analizy narracji dla grup 4 i 5 miały na celu wyodrębnienie charakterystycznych tematów opowiadań o rodzicach dla tychże grup. Mają charakter jakościowy. Stworzono je w programie ATLAS.ti przy wykorzystaniu procedury nawiązującej do teorii ugruntowanej, to jest łącząc podobne tematy we wspólne kategorie wyłaniające się w trakcie analizy, a nie narzucając na materiał gotową sieć kategorii badacza.

Różnorodność technik analizy tekstu, jakie wykorzystano w niniejszych badaniach jest częściowo podyktowana charakterystycznymi wymogami badań narracyjnych (Creswell, 2003). Badania te same w sobie wywodzą się z różnych paradygmatów badawczych i wymagają tym samym integrowania różnych podejść. Do analizy tekstów w niniejszej pracy wykorzystano zarówno podejście ścisłe, oparte na wskaźnikach lingwistycznych zgodne z testowanym w psychologii paradygmatem Jamesa Pennebaker (Pennebaker i in., 2002), analizy odwołujące się do badań nad spójnością tekstu (Habermas, de Silveira, 2008), jak i autorskie metody odwołujące się do analizy superstruktury tekstu, bliskie tym stosowanym w lingwistyce formalnej, a do tej pory rzadko stosowane w psychologii (Duszak, 1998; Herman, 2008; Wilkoń, 2002). Do pogłębionej analizy jakościowej wykorzystano natomiast podejście indukcyjne, bliskie analizom wywodzącym się z teorii ugruntowanej (Glaser, Strauss, 1967), tworząc kategorie jakościowe na podstawie zebranego materiału. Analizy jakościowe uzupełniają także bardziej klasyczne techniki wywodzące się z analizy treści (Konecki, 2000), analizy pól semantycznych (Robin, 1980) i zdaniowej analizy dyskursu (Wróblewska-Pawlak, 1994). Użycie tak różnorodnych metod miało na celu jednoczesne uchwycenie tego, co w analizowanych narracjach można pokazać na poziomie ścisłym (np. różnic w strukturze tekstu), a dzięki sformalizowaniu wskaźników – przełożenie na język statystycznych różnic pomiędzy grupami przy jednoczesnym niepomijaniu warstwy semantycznej, tego, jakie znaczenia są przekazywane przy pomocy danych struktur językowych. Chodziło więc nie o rozdzielenie formy i treści (Budziszewska, Dryll, 2008; László, 2008), ale o niełatwą próbę ich wspólnego ujęcia.

OPOWIEŚĆ O WŁASNYCH RODZICACH OD ADOLESCENCJI DO WCZESNEJ DOROSŁOŚCI

CHARAKTERYSTYKA GŁÓWNYCH ZMIENNYCH NIEMAJĄCYCH CHARAKTERU NARRACYJNEGO

Wiek

W całej grupie wiek osób badanych zwiera się pomiędzy 13 a 30 lat. Średni wiek dla całej grupy wynosił w latach 17,89, a odchylenie standardowe dla tej wartości wniosło 3,78 roku.

W grupie *młodzież gimnazjalna* wiek osób badanych zwierał się pomiędzy 13 a 16 lat. Średni wiek wyniósł w latach 14,49, a odchylenie standardowe dla tej zmiennej wniosło 0,96 roku.

W grupie *młodzież licealna* wiek osób badanych zwierał się pomiędzy 16 a 19 lat. Średni wiek wyniósł w latach 17,13, a odchylenie standardowe dla tej zmiennej wniosło 0,92 roku.

W grupie *młodzi dorośli – studenci* wiek osób badanych zwierał się pomiędzy 19 a 30 lat. Średni wiek wyniósł w latach 22,89, a odchylenie standardowe dla tej zmiennej wniosło 2,51 roku.

Płeć

W całej grupie ($N = 348$) znalazło się 110 mężczyzn (31,6%) i 238 kobiet (68,4%). W grupie *młodzież gimnazjalna* znalazło się 44 mężczyzn (35,2%) i 81 kobiet (64,8%). W grupie *młodzież licealna* znalazło się 52 mężczyzn (43,3%) i 68 kobiet (56,7%). W grupie *młodzi dorośli – studenci* znalazło się 14 mężczyzn (13,6%) i 89 kobiet (86,4%).

Trudności i ograniczenia w interpretacji danych wynikające z nierównomiernego rozkład płci w badanych grupach (przewaga kobiet) dyskutowane są w rozdziale *Metoda*.

Poczucie dorosłości

Poczucie dorosłości wyrażono za pomocą wyniku globalnego w kwestionariuszu samoopisowym KOWSZ, stanowiącego sumę 14 pozycji. Wynik ten może przyjmować wartości od -140 do +140.

W całej badanej grupie ($N = 348$) najmniejsza taka suma wynosiła -126, a największa 88. Średni wynik kwestionariusza KOWSZ w całej grupie to - 30,09, a odchylenie standardowe dla tej zmiennej wyniosło 30,94. Średnie wyniki kwestionariusza KOWSZ w trzech badanych grupach przedstawia tabela 2.

Tabela 2

Średni wynik kwestionariusza KOWSZ w poszczególnych grupach

| Grupa | N | M | SD |
|---------------|-----|--------|-------|
| Gimnazjaliści | 125 | -35,55 | 28,93 |
| Licealiści | 120 | -35,17 | 28,30 |
| Studenci | 103 | -17,52 | 32,83 |
| Ogółem | 348 | -30,09 | 30,94 |

Osoby badane w najstarszej grupie (studenci) różniły się pod względem poczucia dorosłości od licealistów i gimnazjalistów – u studentów było ono istotnie wyższe: $F(2, 345) = 12,88$; $p < 0,01$. Różnica średnich pomiędzy studentami i licealistami wyniosła 17,64 (LSD; $p < 0,01$), a pomiędzy studentami a gimnazjalistami 18,02 (LSD; $p < 0,01$). Między pozostałymi grupami nie było istotnych statystycznie różnic. Brak różnic w subiektywnym poczuciu dorosłości mierzonym kwestionariuszem KOWSZ pomiędzy licealistami a gimnazjalistami można tłumaczyć charakterystycznym dla preadolescencji „przeszacowywaniem” własnej dorosłości. Osoby najmłodsze w badanej grupie, które właściwie stoją dopiero u progu dorosłości, przeżywają jednocześnie wkraczanie w nią najintensywniej i doświadczają największej liczby zmian rozwojowych, dlatego mogą mylnie oceniać się jako bardziej dorosłe, niż są w rzeczywistości.

Poczucie dorosłości mierzone kwestionariuszem KOWSZ wiązało się w całej grupie z wiekiem osób badanych, ale związek ten był przeciętny ($r = 0,31$; $p < 0,01$). Taka zależność jest zgodna z założeniami teoretycznymi kwestionariusza KOWSZ, gdzie subiektywne poczucie dorosłości jest wprawdzie cechą powiązaną z wiekiem osoby, ale na wielu wymiarach od niej także niezależną. Możemy sobie bowiem wyobrazić, jak już powiedziano, młode osoby, które czują się zasadniczo bardzo dorosłe, jak i osoby w bardziej zaawansowanym wieku, które czują, że bynajmniej nie osiągnęły dorosłego statusu lub nie wypełniły zadań dorosłości.

OGÓLNA CHARAKTERYSTYKA ZEBRANEGO KORPUSU TEKSTÓW

Cechy związane z ogólną charakterystyką zebranego korpusu tekstów, takie jak długość opowiadań, długość i złożoność zdań, stanowią punkt wyjścia dla dalszych analiz, w których nasycenie wypowiedzi konkretnymi elementami jest wyrażane jako procent całej długości tekstu, lub procent całkowitej liczby zdań. Stąd podano je w tym miejscu.

Długość opowiadań i długość zdań

Używając dwóch miar najprostszych, to jest liczby słów i długości zdań, stwierdzono, że licealiści i studenci piszą opowiadania podobne co do długości (średnia długość opowiadania wyniosła 264 słowa w grupie studenckiej i 224 słowa w grupie licealnej), natomiast gimnazjaliści pisali opowiadania (średnio 141 słów) istotnie krótsze: $F(2, 345) = 25,90$; $p < 0,001$ – różnice pomiędzy parą gimnazjaliści–studenci statystka Gamesa-Howella = $-123,40$; $p < 0,001$, a pomiędzy parą gimnazjaliści–licealiści = $-82,60$; $p < 0,001$. Ponadto studenci pisali dłuższe zdania niż licealiści i gimnazjaliści, a licealiści dłuższe zdania niż gimnazjaliści: $F(2, 345) = 14,85$; $p < 0,001$; LSD studenci–licealiści = $1,30$; $p < 0,05$; LSD studenci–gimnazjaliści = $3,60$; $p < 0,001$; LSD licealiści–gimnazjaliści = $2,19$; $p < 0,001$. Dodatkowo wiek korelował dodatnio zarówno z liczbą słów w opowiadaniu (jego długością) $r = 0,33$; $p < 0,001$, jak i z długością używanych zdań: $r = 0,32$; $p < 0,001$, a długość zdań wiązała się z rozległością tekstu $r = 0,32$; $p < 0,001$. Żadna z tych zmiennych nie wiązała się natomiast z wynikiem kwestionariusza KOWSZ (poczuciem dorosłości).

Złożoność zdań

Dobrą miarą złożoności tekstu jest relatywna ilość zdań złożonych, zwłaszcza zdań złożonych podrzędnie, gdyż takie zdania oznaczają z reguły bardziej złożone relacje między elementami. Do grupy spójników podrzędnych należą: spójniki w funkcji przyczynowej – „ponieważ”, „gdyż”, „bo”, spójniki w funkcji celowej – „aby”, „by”, „żeby”, spójniki w funkcji czasowej – „kiedy”, „gdy”, spójniki w funkcji warunkowej – „jeśli”, „jeżeli”, „gdyby”, „jeśliby” i przyzwalającej – „choć”, „choć”, „choćby”, „choćaby”, a także spójnik „że”. Można przyjąć, że tekst o bardziej złożonej konstrukcji zawiera także więcej zdań złożonych, zwłaszcza zdań złożonych podrzędnie o funkcjach wymienionych powyżej.

W badanych grupach studenci używali spójników podrzędnych częściej niż gimnazjaliści i była to jedyna istotna różnica pomiędzy badanymi grupami w tym zakresie: $F(2, 345) = 3,93$; $p < 0,05$; statystyka Gamesa-Howella dla pary studenci-gimnazjaliści = 0,004; $p < 0,05$. Użycie tej grupy spójników koreluje w całej badanej grupie z wiekiem na poziomie $r = 0,11$; $p < 0,05$, nie wiąże się natomiast z poczuciem dorosłości (wynik KOWSZ). Związek z wiekiem nie jest związkiem silnym i wydaje się być tu częściowo wyjaśniany przez różnice w poziomie edukacji, ponieważ osoby starsze uczęszczały do szkół na bardziej zaawansowanym poziomie, co może dostarczać treningu w pisaniu abstrakcyjnych, złożonych zdań. Sprawdzono także w ramach eksploracji badanego materiału różnice w zakresie użycia spójników współrzędnych występujących w języku polskim. Nie otrzymano tu jednak istotnych różnic. Podobnie nie znaleziono istotnych różnic w częstości użycia partykuły przeczącej „nie”. Wydaje się, że pojedyncze kategorie słów tego typu (spójników współrzędnych i partykuł) nie stanowią same w sobie cechy różnicującej grupy. Większa częstość w użyciu spójników podrzędnych w grupie studenckiej pokazuje natomiast, że ta najstarsza grupa przejawia istotną tendencję do pisania zdań bardziej złożonych gramatycznie.

WYNIKI 1. TRYB (SUPERSTRUKTURA) TEKSTU O RODZICACH W POSZCZEGÓLNYCH GRUPACH BADANYCH

Pojęcie trybu (lub superstruktury) tekstu odnosi się w tym badaniu do opisanego wcześniej podziału lingwistycznego na teksty narracyjne, argumentacyjne i opisowe. Pierwsza kategoryzacja odbyła się na poziomie całych opowiadań. Ponieważ jednak nawet teksty, w których jedna z powyższych kategorii przeważała, były często jednocześnie tekstami mieszanymi, zawierającymi fragmenty należące także do dwóch pozostałych struktur (np. narracja może zawierać w sobie dłuższe fragmenty opisu i podsumowującą część argumentacyjną, gdzie poddaje się refleksji i dyskutuje jakąś tezę czy wniosek z niej płynący), to dokonano także kolejnej, drugiej kategoryzacji na poziomie zdań. Zakwalifikowano wówczas każde pojedyncze zdanie w każdej z wypowiedzi do jednej z trzech kategorii. Umożliwiło to opisanie w każdym tekście dokładnej proporcji tekstu narracyjnego, argumentacyjnego i opisowego (wyrażonej liczbą słów). W tabeli 3 prezentowane są kolejno wyniki otrzymane przy pomocy obu tych procedur.

Tabela 3

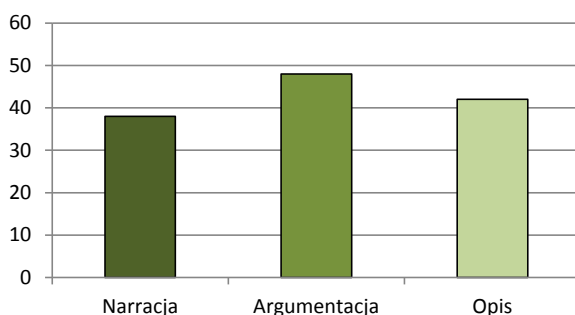
Procent wypowiedzi zakwalifikowanych jako narracyjne, argumentacyjne i opisowe w poszczególnych grupach badanych (kategoryzacja na poziomie całych tekstów)

| Grupa | Teksty narracyjne | | Teksty argumentacyjne | | Teksty opisowe | |
|---------------|-------------------|-------|-----------------------|-------|----------------|-------|
| | <i>N</i> | % | <i>N</i> | % | <i>N</i> | % |
| Gimnazjaliści | 35 | 28% | 48 | 38,4% | 42 | 33,6% |
| Licealiści | 31 | 25,8% | 66 | 55% | 23 | 19,2% |
| Studenci | 48 | 46,6% | 40 | 38,8% | 15 | 14,6% |
| Ogółem | 114 | 32,8% | 154 | 44,3% | 80 | 23% |

Rozłożenie tekstów narracyjnych, argumentacyjnych i opisowych pomiędzy badanymi trzema grupami nie jest losowe. Najwięcej tekstów w kategorii narracyjnej napisała grupa studencka, argumentacyjnej licealna, a opisowej gimnazjalna. Wartość testu $\chi^2 = 23,50$; $p < 0,01$.

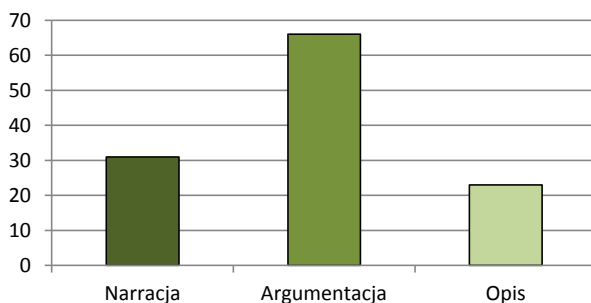
W całej zbadanej grupie najczęściej spotykanym rodzajem tekstu jest tekst argumentacyjny – takie wypowiedzi stanowią 44,3% wszystkich opowiadań. Najrzadsze są teksty o charakterze jedynie opisu (23% w całej grupie). Proporcje poszczególnych rodzajów tekstów są odmienne w różnych grupach wiekowych. Ilustrują to rysunki 1, 2 i 3.

Gimnazjaliści



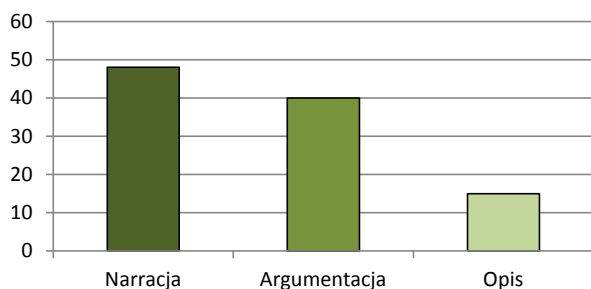
Rysunek 1. Ilość opowiadań zakwalifikowanych jako teksty narracyjne, argumentacyjne i opisowe w grupie uczniów gimnazjum.

Licealiści



Rysunek 2. Ilość opowiadań zakwalifikowanych jako teksty narracyjne, argumentacyjne i opisowe w grupie uczniów liceum.

Studenci



Rysunek 3. Ilość opowiadań zakwalifikowanych jako teksty narracyjne, argumentacyjne i opisowe w grupie studentów.

W całej badanej grupie pochodzącej ze wszystkich trzech wyróżnionych okresów adolescencji najczęstsze były teksty argumentacyjne, co świadczy o tym, że badani są w środku procesu intensywnych przemian i redefiniowania własnego stosunku do rodziców. Jednak w grupie uczniów gimnazjum najczęstsze były teksty argumentacyjne i opisowe, a teksty narracyjne były najrzadsze. Odwrotna sytuacja ma miejsce w grupie studenckiej, gdzie narracja stanowiła najczęściej pojawiający się rodzaj tekstu, a teksty opisowe występowały rzadko. Młodzież licealna preferowała natomiast zdecydowanie przede wszystkim argumentacyjny styl wypowiedzi – stanowiły one 55% wszystkich tekstów.

Struktura tekstu – kategoryzacja na poziomie zdań

Kategoryzacja na poziomie zdań pozwoliła na dokładny pomiar proporcji tekstu o danym charakterze (narracyjnym, argumentacyjnym, opisowym) w każdym z opowiadań. Miara liczbowa będąca wskaźnikiem tej zmiennej to stosunek liczby słów w zdaniach należących do danej kategorii (np. zdania narracyjne) w danym opowiadaniu do ogólnej liczby słów w tym samym opowiadaniu. Miarę tę należy zatem odczytywać jako procent tekstu mający dany charakter – narracyjny, argumentacyjny lub opisowy. Przykładowo średnia 0,74 dla tekstów argumentacyjnych w grupie licealnej oznacza, że aż 74% wszystkich słów w tekstach pochodzących od licealistów znajduje się w zdaniach mających charakter argumentacyjny. Rozkład proporcji poszczególnych rodzajów tekstu ilustruje tabela 4.

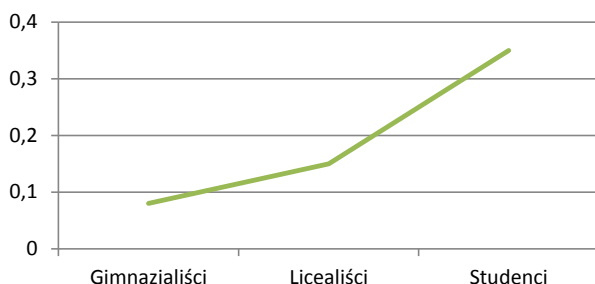
Tabela 4

Proporcja tekstu narracyjnego, argumentacyjnego i opisowego w poszczególnych grupach badanych (proporcja wyrażona liczbą słów)

| Grupa | | Ilość tekstu narracyjnego | Ilość tekstu argumentacyjnego | Ilość tekstu opisowego |
|---------------|-----------|---------------------------|-------------------------------|------------------------|
| Gimnazjaliści | <i>M</i> | 0,09 | 0,44 | 0,47 |
| | <i>SD</i> | 0,21 | 0,44 | 0,44 |
| Licealiści | <i>M</i> | 0,16 | 0,75 | 0,09 |
| | <i>SD</i> | 0,32 | 0,38 | 0,24 |
| Studenci | <i>M</i> | 0,36 | 0,58 | 0,07 |
| | <i>SD</i> | 0,42 | 0,44 | 0,21 |
| Ogółem | <i>M</i> | 0,19 | 0,59 | 0,22 |
| | <i>SD</i> | 0,34 | 0,44 | 0,37 |

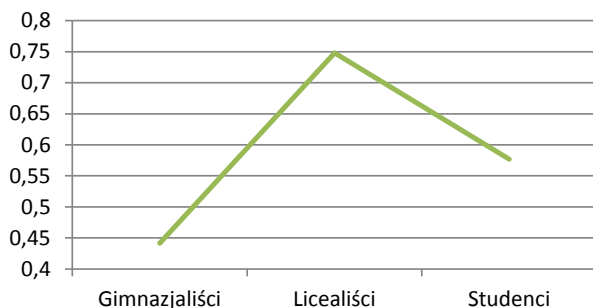
Wyniki uzyskane za pomocą pomiaru proporcji tekstu narracyjnego, argumentacyjnego i opisowego w całej puli zebranych opowiadań korespondują z tymi, jakie pokazała kategoryzacja na poziomie całych tekstów.

Zgodnie z hipotezą przewaga tekstu narracyjnego występuje w grupie najstarszej, studenckiej. Studenci używają większej ilości tekstu narracyjnego i robią to częściej, niż licealiści i niż gimnazjaliści $F(2, 345) = 20,47; p < 0,01$; test Gamesa-Howella dla pary studenci–licealiści = 0,19; $p < 0,01$; test Gamesa-Howella dla pary studenci–gimnazjaliści = 0,26; $p < 0,01$. Pozostałe różnice nie są istotne statystycznie. Wszędzie tam, gdzie w procedurze porównań wielokrotnych test LSD zastąpiony jest testem Gamesa-Howella, dobór testu wynika z braku spełnienia założenia o homogeniczności wariancji w testowanych grupach. Różnice średniego poziomu narracyjności w badanych grupach ilustruje rysunek 4.



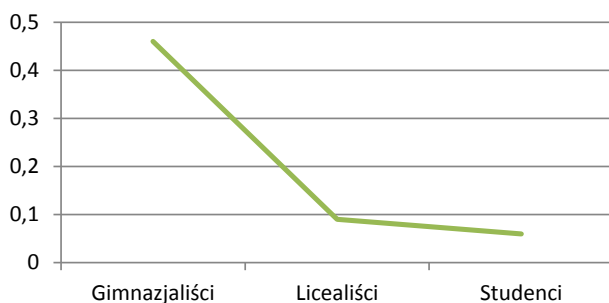
Rysunek 4. Procent tekstu narracyjnego w opowiadaniach w każdej z grup badanych.

W zakresie tekstu o charakterze argumentacyjnym ponownie, zgodnie z hipotezą i analogicznie do wyników w procedurze kategoryzacji całych tekstów, licealiści okazują się korzystać istotnie częściej z tej formy niż studenci i niż gimnazjaliści: $F(2, 345) = 16,56; p < 0,01$; test Gamesa-Howella dla pary licealiści–studenci = 0,17; $p < 0,01$; dla pary licealiści–gimnazjaliści = 0,30; $p < 0,01$. Pozostałe różnice nie są istotne statystycznie. Rozkład średnich ilości tekstu argumentacyjnego w badanych grupach przedstawia rysunek 5.



Rysunek 5. Procent tekstu argumentacyjnego w opowiadaniach w każdej z grup badanych.

W zakresie proporcji tekstu o charakterze opisowym, najwięcej tego typu tekstu zamieścili w swoich opowiadaniach uczniowie gimnazjum – istotnie więcej niż licealiści i studenci $F(2, 345) = 57,72; p < 0,01$; test Gamesa-Howella dla pary gimnazjaliści–licealiści = 0,37; $p < 0,01$; dla pary gimnazjaliści–studenci = 0,40; $p < 0,01$. Pozostałe różnice nie są istotne statystycznie.



Rysunek 6. Procent tekstu opisowego w opowiadaniach w każdej z grup badanych.

Podsumowując, etap rozwojowy osoby wiąże się z preferowaną strukturą tekstu wypowiedzi o własnych rodzicach w taki sposób, że osoby najstarsze najczęściej wybierają narracyjną formę wypowiedzi i poświęcają jej także najwięcej miejsca. Uczniowie liceów przejawiają w porównaniu z innymi grupami podobną preferencję dla tekstu dyskusyjnego z tematem „rodzice” i problematyzującego to zagadnienie, a więc dla formy argumentacyjnej. Natomiast najmłodsi w próbie uczniowie – gimnazjaliści – stosunkowo najczęściej wybierają zarówno formę opisową, jak i argumentacyjną wypowiedzi, przy czym najwięcej miejsca procentowo poświęcają wypowiedziom o charakterze opisowym. W pewnym uproszczeniu charakterystyczną strukturę wypowiedzi dla każdej grupy można zatem określić tak, jak pokazano w tabeli 5.

Tabela 5

Charakterystyczne rodzaje struktury tekstu dla każdej z grup wiekowych

| |
|--|
| Gimnazjaliści (wczesna adolescencja) → struktura opisowa |
| Licealiści (adolescencja) → struktura argumentacyjna |
| Studenci (młodzi dorośli) → struktura narracyjna |

Psychologiczna interpretacja takiego rozkładu struktury formalno-gatunkowej tekstu znajduje się w rozdziale *Dyskusja wyników*.

WYNIKI 2. POCZUCIE DOROSŁOŚCI A TRYB (SUPERSTRUKTURA) TEKSTU O RODZICACH

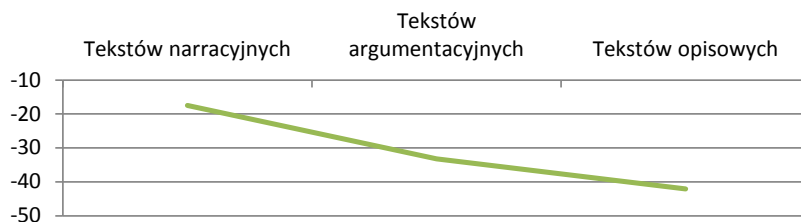
Autorzy opowiadań zaklasyfikowanych do poszczególnych kategorii tekstu w całej próbie ($N = 348$) różnili się między sobą poczuciem dorosłości mierzonym kwestionariuszem KOWSZ: $F(2, 345) = 17,82$; $p < 0,01$. Najwyższe wyniki w skali poczucia dorosłości uzyskali autorzy narracji, a potem kolejno autorzy tekstów argumentacyjnych i opisów. Rozkład średnich i istotności różnic prezentowane są w tabeli 6.

Tabela 6

Średnie i odchylenia standardowe dla poczucia dorosłości u autorów tekstów narracyjnych, argumentacyjnych i opisowych

| Rodzaj tekstu | Średnie poczucie dorosłości autorów (w punktach) | <i>N</i> | <i>SD</i> |
|---------------|--|----------|-----------|
| Narracja | -17,48 | 114 | 31,40 |
| Argumentacja | -33,19 | 154 | 29,52 |
| Opis | -42,08 | 80 | 26,70 |
| Ogółem | -30,09 | 348 | 30,94 |

Średnie poczucie dorosłości autorów tekstów



Rysunek 7. Średnie poczucie dorosłości u autorów różnych rodzajów tekstów.

Tabela 7

Istotności różnic między grupami dla poczucia dorosłości u autorów tekstów narracyjnych, argumentacyjnych i opisowych

| (I) | (J) | Różnica średnich (I-J) Test LSD | <i>p</i> |
|--------------|--------------|------------------------------------|----------|
| Narracja | Argumentacja | 15,71 | 0,001 |
| Narracja | Opis | 24,60 | 0,001 |
| Argumentacja | Opis | 8,89 | 0,030 |

Analogiczne wyniki uzyskano, sprawdzając związek poczucia dorosłości z poziomem narracyjności, argumentacyjności i opisowości każdego tekstu wyrażony za pomocą liczby słów (czyli z procentem tekstu, jaki zajmuje dana struktura gatunkowa). Tak obliczony poziom narracyjności koreluje dodatnio z poczuciem dorosłości, podczas gdy nasycenie wypowiedzi tekstem opisowym koreluje z nim ujemnie.

Tabela 8

Korelacje pomiędzy poczuciem dorosłości (KOWSZ) a nasyceniem wypowiedzi różnymi gatunkami tekstu

| KOWSZ | Poziom opisowości | Poziom argumentacyjności | Poziom narracyjności |
|----------|-------------------|--------------------------|----------------------|
| <i>r</i> | -0,15 | -0,01 | 0,18 |
| <i>p</i> | 0,005 | 0,825 | 0,001 |
| <i>N</i> | 348 | 348 | 348 |

Przy interpretacji tych danych wziąć pod uwagę należy jednak fakt, że analogiczne co do kierunku korelacje zachodzą także z wiekiem osób badanych. Korelacje przedstawiono w tabeli 9.

Tabela 9

Związki wieku osoby badanej i nasycenia wypowiedzi różnymi gatunkami tekstu

| Wiek <i>N</i> = 348 | Poziom opisowości | Poziom argumentacyjności | Poziom narracyjności |
|------------------------|-------------------|--------------------------|----------------------|
| <i>r</i> | -0,394 | 0,083 | 0,326 |
| <i>p</i> | 0,001 | 0,122 | 0,001 |

W tej sytuacji można zastanawiać się, czy związek poczucia dorosłości z poziomem narracyjności wypowiedzi nie jest w dużym stopniu wyjaśniany poprzez wpływ zmiennej wiek, jako że wszystkie te zmienne są ze sobą skorelowane. Oznaczałoby to, że to rzeczywisty przyrost doświadczeń związany ze starszym wiekiem osób, a nie deklarowane poczucie dorosłości wpływa na wyższy poziom narracyjności wypowiedzi.

Do modelu analizy regresji wprowadzono metodą krokową zmienne poczucie dorosłości (model 1) oraz poczucie dorosłości i wiek (model 2). Zmienną zależną był poziom narracyjności wypowiedzi (liczony na poziomie zdań). W tabeli 10 pokazano współczynniki regresji dla obu modeli.

Tabela 10

Wiek i poczucie dorosłości a narracyjność (współczynniki regresji)

| Współczynniki modelu | | Współczynniki niestandardyzowane | | Współczynniki standaryzowane | <i>t</i> | <i>p</i> |
|----------------------|---------------------|----------------------------------|-----------|------------------------------|----------|----------|
| | | <i>B</i> | <i>SE</i> | Beta | | |
| 1 | Poczucie dorosłości | 0,253 | 0,025 | | 10,06 | 0,001 |
| | | 0,002 | 0,001 | 0,181 | 3,42 | 0,001 |
| 2 | Poczucie dorosłości | -0,260 | 0,095 | | -2,73 | 0,007 |
| | | 0,001 | 0,001 | 0,087 | 1,62 | 0,105 |
| | Wiek | 0,027 | 0,005 | 0,298 | 5,58 | 0,001 |

Adnotacja. W modelu 1: $R^2 = 0,03$; $p < 0,01$; w modelu 2: $R^2 = 0,11$; $p < 0,001$.

Jak pokazują powyższe wyniki, samo poczucie dorosłości wyjaśnia zaledwie 3% wariacji zmienności zmiennej zależnej. Dopiero wprowadzenie do modelu wieku osób badanych zwiększa odsetek wariacji wyjaśnianej do 11%. Porównując wpływ obu zmiennych wprowadzonych jednocześnie do równania regresji, widzimy wyraźnie, że to wiek (Beta = 0,30; $p < 0,001$), a nie poczucie dorosłości (Beta = 0,09; n.i.) jest istotnym predyktorem narracyjności wypowiedzi. Należy zatem rozumieć, że obserwowana współzmiennność poczucia dorosłości z narracyjnością jest zasadniczo wyjaśniana poprzez wpływ wieku osób badanych. Analiza ta dowodzi, że to rzeczywista ilość doświadczeń życiowych wyznaczana przez wiek osób badanych, a nie ich deklarowane poczucie dorosłości, wpływa na poziom narracyjności wypowiedzi.

WYNIKI 3. POZIOM NARRACYJNOŚCI WYPOWIEDZI – ANALIZA POGLĘBIONA

Ze względu na znaczenie koncepcji narracyjności w podejmowanych badaniach, poświęcono szczególną uwagę dodatkowym kryteriom zarówno formalnym, jak i treściowym, które są powiązane z narracyjną formą tekstu. Wypowiedź o charakterze narracyjnym wyróżnia się spośród pozostałych superstruktur tekstu czasowym uporządkowaniem wypowiedzi – narracje, podobnie jak doświadczenia związane z ludzkim życiem, dzieją się w czasie, odzwierciedlają dynamiczny proces rozpostarty pomiędzy przeszłością a teraźniejszością. Opis może być statyczny, dotyczyć obiektu uchwyconego w jednej chwili, argumentacja może poruszać się w sferze praw uniwersalnych – nie ulega jednak wątpliwości, że dla narracji kluczowym wymiarem jest czas. Perspektywa czasowa może typowo rozciągać się w przeszłość lub przyszłość, może sięgać w nią różnie daleko i dotyczyć wydarzeń o różnym stopniu konkretności i typowości. Dla każdego opowiadania oznaczono rodzaj i zakres perspektywy czasowej, to jest opisano typowe rodzaje wydarzeń i stanów z przeszłości lub przyszłości, jakie opisywali autorzy. Wyniki te omówiono kolejno w dwóch podrozdziałach: *Rodzaj przywoływanym wydarzeń z przeszłości* oraz *Uwzględnianie perspektywy czasowej dotyczącej przyszłości*. Pozwalają one jeszcze bardziej przybliżyć wymiar narracyjności kluczowy dla prezentowanych tu badań.

Innym sposobem pozwalającym obejrzeć różne aspekty wymiaru narracyjności w badanych opowiadaniach jest analiza poziomu nasycenia poszczególnych wypowiedzi elementami organizującymi tekst, spośród których jedne są charakterystyczne dla narracyjnych form wypowiedzi, a inne są charakterystyczne dla form nienarracyjnych. Na szczególną uwagę zasługują wskaźniki dotyczące poziomu intencjonalności, jako że intencjonalne działania bohaterów stanowią, obok wymiaru czasowości, centralny element wielu definicji narracji (Trzebiński, 2002). Tekst narracyjny to taki, którego strukturę wyznaczają intencje bohaterów, ich zamiary i cele nadające bieg wydarzeniom dziejącym się w czasie. Poziom intencjonalności tekstu w przyjętym tu rozumieniu oznacza to, na ile tekst jest nasycony charakterystycznymi słowami oznaczającymi intencje, cele i zamierzenia bohaterów i na ile te właśnie zamiary nadają ton opisywanym wydarzeniom. Na podstawie przytoczonej w poprzednich rozdziałach definicji narracji można wręcz przyjąć, że uporządkowanie tekstu poprzez świadome działania bohaterów stanowi jeden z najsilniejszych wskaźników poziomu narracyjności. Jest tak, ponieważ kanoniczna narracja opowiada przede wszystkim, jak to określa Paul Ricoeur (1984), o ludziach którzy „działają i cierpią”, przy czym

działanie jest wyznaczone przez ludzką motywację, intencję, która dopiero nadaje dynamikę fabule. Analogicznie, cierpienie wywoływane jest poprzez uniemożliwienie działania, to jest zablokowanie intencji. Logika intencjonalna występuje zatem przede wszystkim w tekstach wysoce uporządkowanych narracyjnie.

Rodzaj przywoływanych wydarzeń z przeszłości

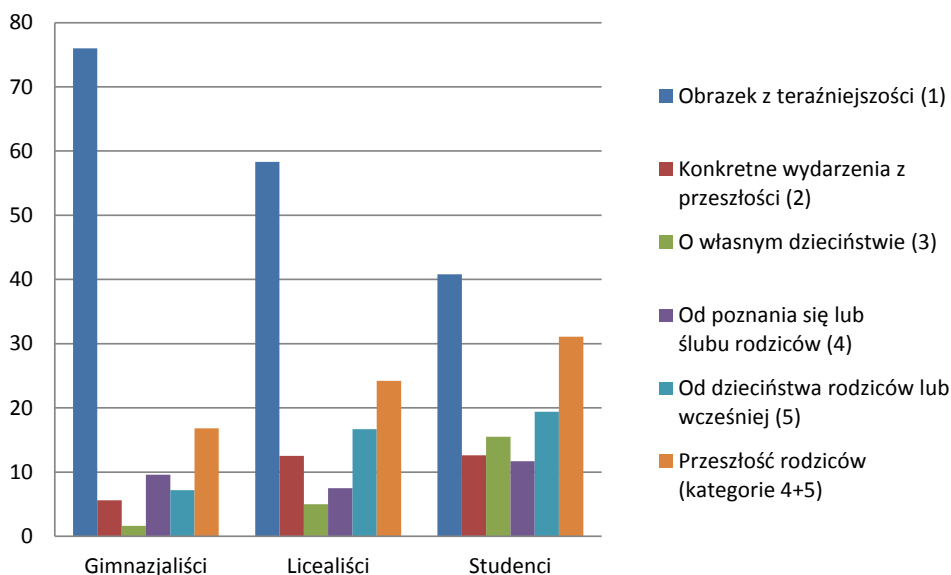
Na podstawie analiz wykonanych w programie ATLAS.ti określono dla każdego opowiadania rodzaj wydarzeń z przeszłości, jakie zostały w nim wymienione, określając każdorazowo to wydarzenie, które sięgało najdalej w przeszłość. Następnie metodą indukcyjną stworzono kategorie, na jakie można było podzielić te wydarzenia ze względu na to, jak daleko i do jakiego rodzaju wydarzeń w przeszłości one sięgały. Kategorie te są rozłączne i obejmują wszystkie rodzaje wypowiedzi, jakie wystąpiły w próbie. Tą metodą powstało pięć kategorii określających rodzaj perspektywy czasowej opowiadania w odniesieniu do przeszłości. Kategorie zaprezentowano w tabeli 11.

Tabela 11

Typologia opowiadań ze względu na odniesienia do przeszłości

| Nazwa kategorii | Opis kategorii |
|--|---|
| Obrazek z terażniejszości | W opowiadaniu nie są wymieniane żadne wydarzenia z przeszłości. Całość tekstu jest opisem obecnej sytuacji. Ewentualna przeszłość, która się pojawia, jest bezpośrednio związana z terażniejszością. Wydarzenia opisywane są maksymalnie do jednego miesiąca wstecz, np.: „wczoraj miałem klasówkę”. |
| Konkretne wydarzenia z przeszłości | W opowiadaniu najdalszy moment w przeszłości dotyczy jakiegos konkretnego wydarzenia mającego miejsce pomiędzy okresem, kiedy rodzice się poznali/zawarli związek małżeński a terażniejszością. Wydarzenie to nie jest zupełnie niedawne i odbyło się powyżej miesiąca od momentu napisania opowiadania. Najczęstsze wydarzenia tego typu to poważny kryzys lub zmiana w rodzinie (np. rozwód), przeprowadzka, choroba, utrata pracy etc., np.: „trzy lata temu mama poważnie zachorowała, miała raka”. |
| O własnym dzieciństwie | Najwcześniejsze wydarzenia wymieniane w opowiadaniu pochodzą z okresu własnego dzieciństwa i dotyczą przeżyć z nim związanych (dotyczących własnej osoby), np.: „kiedy byłem dzieckiem, tata często zabierał mnie do zoo i na spacery”. |
| Od momentu poznania się lub ślubu rodziców | Najwcześniejszym momentem wymienianym w opowiadaniu jest moment, w którym rodzice się poznali lub zawarli związek małżeński, np.: „rodzice poznali się na studiach i po roku postanowili, że zostaną ze sobą na zawsze”. |
| Od dzieciństwa rodziców lub wcześniej | Najwcześniejsze wydarzenia wymieniane w opowiadaniu pochodzą z dzieciństwa jednego/obojsa rodziców lub dotyczą jeszcze dalszego okresu – wspomnień z życia dziadków tuż przed narodzinami rodziców. Wymieniane jest trzecie pokolenie wstecz, np.: „kiedy tata był mały, musiał dużo pracować, żeby pomóc w gospodarstwie”. |

Po przypisaniu opowiadań do tak powstałych typów sprawdzono, które z nich i jak często pojawiają się w poszczególnych grupach badanych (gimnazjalnej, licealnej i studenckiej). Wyniki te ilustrują rysunek 8 i tabela 12.



Rysunek 8. Częstość opowiadań zaliczonych do poszczególnych typów wyodrębnionych ze względu na odniesienie do przeszłości w poszczególnych grupach badanych.

Jak pokazuje rysunek 8, najmłodsi uczniowie stosują najczęściej perspektywę terażniejszą. Przyjęto ją aż w 95 ze 125 wszystkich opowiadań. Można zatem powiedzieć, że większość opowiadań w grupie uczniów gimnazjum stanowią jak gdyby fotografie stanu aktualnego – „obrazki z terażniejszości”. Opowiadania wybiegające w przeszłość są w tej grupie bardzo nieliczne. W grupie licealnej koncentracja na terażniejszości jest nadal wyraźna – poza terażniejszość nie wykracza 70 ze 120 opowiadań. Pojawia się jednak nieco więcej opowiadań dotyczących wydarzeń przeszłych, czasem sięgających także aż do trzeciego pokolenia wstecz, a więc najdalej w przeszłość. W najstarszej grupie najwięcej opowiadań przekracza perspektywę terażniejszą. W starszych grupach częściej przywoływane są wydarzenia dotyczące przeszłości rodziców (kategorie 4+5). Co ciekawe, w grupie studenckiej znacząco więcej osób wspomina także przy okazji opowiadania o rodzicach o swoim własnym dzieciństwie (aż 15,5% opowiadań w grupie). Dokładne liczebności i związane z nimi statystyki przedstawiono w tabeli 12.

Tabela 12

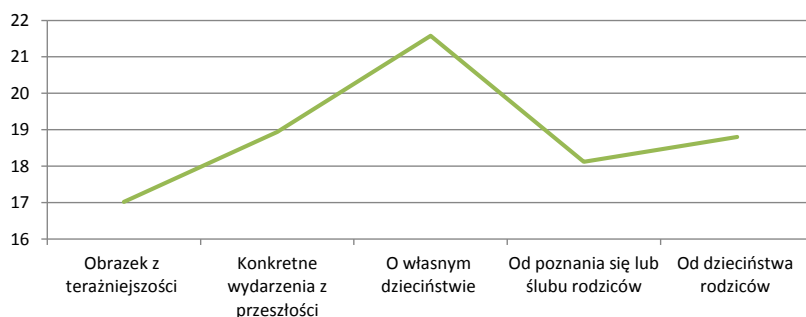
Ilość opowiadań rozpoczynających się w różnych momentach przeszłości w poszczególnych grupach badanych (liczebności i procent w danej grupie)

| Grupa | | Obrazek z teraźniejszości | Od poznania się lub ślubu rodziców | Od dzieciństwa rodziców | Konkretne wydarzenia z przeszłości | We własnym dzieciństwie |
|---------------|---|---------------------------|------------------------------------|-------------------------|------------------------------------|-------------------------|
| Gimnazjaliści | N | 95 | 12 | 9 | 7 | 2 |
| | % | 76% | 9,6% | 7,2% | 5,6% | 1,6% |
| Licealiści | N | 70 | 9 | 20 | 15 | 6 |
| | % | 58,3% | 7,5% | 16,7% | 12,5% | 5% |
| Studenci | N | 42 | 12 | 20 | 13 | 16 |
| | % | 40,8% | 11,7% | 19,4% | 12,6% | 15,5% |
| Ogółem | N | 207 | 33 | 49 | 35 | 24 |
| | % | 59,5% | 9,5% | 14,1% | 10,1% | 6,9% |

Wartość χ^2 Pearsona = 40,30; $p < 0,001$. Współczynnik kontyngencji dla tych wyników (siła związku pomiędzy zmiennymi nominalnymi) wynosi 0,322; $p < 0,001$, a statystyka V Kramera = 0,241; $p < 0,001$. A zatem istnieją istotne statystycznie różnice w preferencji długości perspektywy czasowej w opowiadaniach pisanych przez uczniów z różnych grup.

Długość pespektywy czasowej – przeszłość a wiek i poczucie dorosłości autorów opowiadań

Sprawdzono, czy autorzy opowiadań należących do pięciu opisanych typów różnią się między sobą wiekiem i poczuciem dorosłości. Okazało się, że pomiędzy autorami tych opowiadań wystąpiły różnice zarówno co do wieku ($F[4, 343] = 11,00$; $p < 0,001$), jak i poczucia dorosłości ($F[4, 343] = 4,56$; $p < 0,001$). Kierunek i zakres tych różnic ilustrują wykresy. W tabelach 13 i 14 przedstawiono statystyki dla różnic między grupami (prezentowane są jedynie wyniki istotne).



Rysunek 9. Średni wiek (w latach) autorów opowiadań o poszczególnych typach wyodrębnionych ze względu na perspektywę czasową w przeszłości.

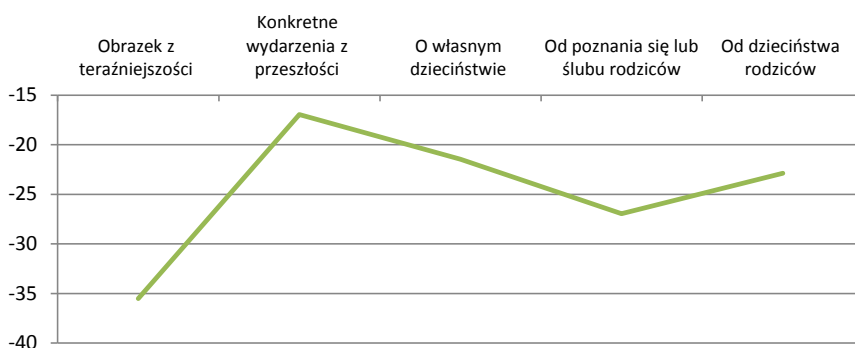
Istotne różnice wystąpiły pomiędzy autorami tekstów poruszających temat własnego dzieciństwa a innymi kategoriami – średnio są to osoby starsze. Natomiast autorzy tekstów z kategorii „obrazek z terażniejszości” okazali się być statystycznie młodszy od pozostałych autorów za wyjątkiem autorów tekstów kategorii „od poznania się lub ślubu rodziców” – tu różnica nie jest istotna. Ten typ opowiadania jest stosunkowo najmniej świadomym wybiegnięciem w przeszłość, ponieważ ślub rodziców należy do najczęstszych typowych wymienianych wydarzeń w opowiadaniu dotyczącym rodziców. Można powiedzieć, że jest on elementem konwencji bardziej niż wskaźnikiem świadomej refleksji nad przeszłością.

Tabela 13

Istotność różnic w zakresie wieku autorów piszących różne typy opowiadania wyznaczona ze względu na perspektywę czasową w przeszłości

| (I) Kategorie | (J) Kategorie | Różnica średnich (I-J) – test LSD | p |
|--|------------------------------------|-----------------------------------|-------|
| Obrazek z terażniejszości | Od dzieciństwa rodziców lub dalej | -1,77 | 0,002 |
| Obrazek z terażniejszości | Konkretne wydarzenia z przeszłości | -1,91 | 0,004 |
| Obrazek z terażniejszości | O własnym dzieciństwie | -4,56 | 0,000 |
| Od momentu poznania się lub ślubu rodziców | O własnym dzieciństwie | -3,46 | 0,000 |
| Od dzieciństwa rodziców lub dalej | O własnym dzieciństwie | -2,78 | 0,002 |
| Konkretne wydarzenia z przeszłości | O własnym dzieciństwie | -2,64 | 0,006 |

Podobnie kształtują się różnice pomiędzy średnim poczuciem dorosłości u autorów opowiadań z pięciu omawianych kategorii. Zakres i kierunek różnic przedstawia rysunek 10, a ich istotności tabela 14 (prezentowane są tylko wyniki istotne). Ponownie istotna – widoczna na wykresie – zależność dotyczy tych opowiadań, które w ogóle nie przekraczają perspektywy terażniejszości – ich autorzy mają najniższe subiektywne poczucie własnej dorosłości.



Rysunek 10. Średnie poczucie dorosłości (w punktach) u autorów różnych rodzajów tekstów.

Tabela 14

Istotność różnic w zakresie poczucia dorosłości u autorów piszących różne typy opowiadania – wyznaczone ze względu na ze względu na perspektywę czasową (przeszłość)

| (I) Kategorie | (J) Kategorie | Różnica średnich (I-J) – test LSD | p |
|---------------------------|------------------------------------|-----------------------------------|-------|
| Obrazek z terażniejszości | Od dzieciństwa rodziców lub dalej | -12,63 | 0,009 |
| Obrazek z terażniejszości | Konkretne wydarzenia z przeszłości | -18,56 | 0,001 |
| Obrazek z terażniejszości | O własnym dzieciństwie | -14,05 | 0,032 |

W odróżnieniu od różnic związanych z wiekiem, różnice związane z poczuciem dorosłości nie wystąpiły dla ostatniej z badanych kategorii opowieści „o własnym dzieciństwie”. Różni się ona jedynie od opowiadań w ogóle nie wybiegających w przeszłość, ale nie różni się od pozostałych. Można zatem wnioskować, że chociaż temat dzieciństwa w badanej próbie podejmowały statystycznie rzecz biorąc osoby starsze, to jednak jednocześnie te same osoby nie oceniały samych siebie wysoko na skali subiektywnego poczucia dorosłości. Można wyjaśniać to dwojako. Albo osoby omawiające własne dzieciństwo to te spośród osób badanych, które niezależnie od wieku ciągle są na etapie osiągania dorosłości i zmagania się z jej zadaniami (jednym z nich jest pewna niezależność od domu rodzinnego), albo poruszenie tematu dzieciństwa w wypowiedzi pisemnej powodowało w wypełnianym następnie kwestionariuszu, jakby „wczucie się” w to dzieciństwo i aktualizację mniej dorosłych aspektów „ja” (zjawisko torowania).

Uwzględnianie perspektywy czasowej dotyczącej przeszłości

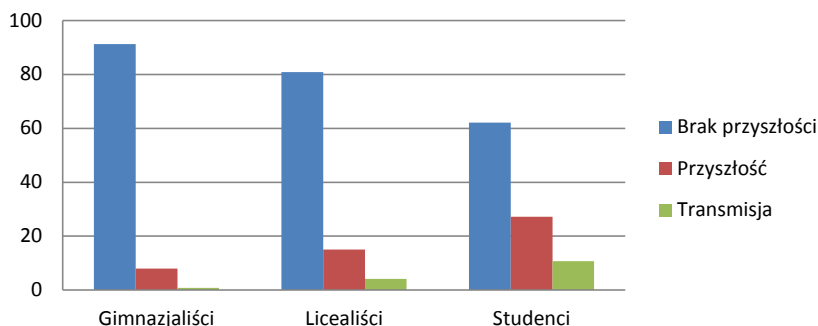
Procedurę zastosowaną w odniesieniu do perspektywy czasowej w przeszłości powtórzono następnie w odniesieniu do przyszłości. Na podstawie analizy treści w programie ATLAS.ti utworzono trzy typy spełniające analogiczne kryteria obejmowania wszystkich przypadków i rozłączności. Typy te zostały przedstawione w tabeli 15.

Tabela 15

Typy opowiadań wyróżnione na podstawie odniesienia do przyszłości

| Nazwa kategorii | Opis kategorii |
|-------------------------------|---|
| Brak przyszłości | W opowiadaniu przyszłość nie jest wspomniana w ogóle lub jest przytaczana tylko w kontekście najbliższym, jako rozszerzona terażniejszość (do jednego tygodnia) – np. „jutro mam klasówkę”. |
| Przyszłość swoja lub rodziców | W opowiadaniu rozważa się lub planuje, co będzie we własnej przyszłości lub przyszłości rodziców, np.: „w przyszłości chcę wyjechać zagranicę (do Niemiec), ale zawsze będę się o nich troszczył i o nich pamiętał”; „rodzice na emeryturze planują przeprowadzić się na działkę”. |
| Transmisja | W opowiadaniu pojawia się temat przekazu tego, co otrzymało się od rodziców i co można wykorzystać w swoim własnym przyszłym związku i/lub przekazać swoim dzieciom (trzecie pokolenie), ewentualnie temat uniknięcia tego przekazu, np. „chciałbym, aby rodzina, która założyła była nie gorsza od tej, w której się wychowałem”; „w przyszłości swoje dzieci na pewno będę chciał wychować zupełnie inaczej”. |

Częstość występowania opowiadań z tych kategorii w poszczególnych grupach badanych ilustruje rysunek 11.



Rysunek 11. Częstość opowiadań należących do różnych typów na podstawie odniesienia do przyszłości.

Tabela 16

Ilość opowiadań należących do różnych typów na podstawie odniesienia do przyszłości w poszczególnych grupach badanych (liczebności i procent w danej grupie)

| Grupa | | Przyszłość własna lub rodziców | Transmisja | Brak przyszłości | Ogółem |
|---------------|----------|--------------------------------|------------|------------------|--------|
| Gimnazjaliści | <i>N</i> | 10 | 1 | 114 | 125 |
| | % | 8% | 0,8% | 91,2% | 100% |
| Licealiści | <i>N</i> | 18 | 5 | 97 | 120 |
| | % | 15% | 4,2% | 80,8% | 100% |
| Studenci | <i>N</i> | 28 | 11 | 64 | 103 |
| | % | 27,2% | 10,7% | 62,1% | 100% |
| Ogółem | <i>N</i> | 56 | 17 | 275 | 348 |
| | % | 16,1% | 4,9% | 79% | 100% |

Wartość χ^2 Pearsona = 30,64; $p < 0,001$. Współczynnik kontyngencji dla wyników zaprezentowanych w tabeli 16 wynosi 0,21; $p < 0,001$, a statystyka V Kramera = 0,24; $p < 0,001$. Zatem różnice w zakresie wybiegania w przyszłość w opowiadaniach pisanych przez uczniów z różnych grup są istotne.

Większość osób w badanych grupach nie uwzględnia w tekście opowiadania dotyczącego własnych rodziców perspektywy przyszłości, przy czym liczba osób jej nieuwzględniających maleje z wiekiem – wśród gimnazjalistów jest to 91,2% osób, wśród licealistów 80,8%, a wśród studentów – 62,1%. Odpowiednio tylko 8% gimnazjalistów, 15% licealistów i 27,2% studentów porusza ten temat. Jeśli chodzi o perspektywę transmisji to temat ten poruszył tylko jeden gimnazjalista (zresztą w wersji transmisji negatywnej, zaznaczając, że w przyszłości zrobi wszystko inaczej niż rodzice), 4,2% licealistów i 10,7%

studentów. Perspektywę przyszłości lub transmisji uwzględniały osoby statystycznie rzecz biorąc starsze niż te, które pozostawały w swoich opowiadaniach przy terażniejszości: $F(2, 345) = 13,77$; $p < 0,001$; LSD przyszłość versus brak przyszłości = 2,16; $p < 0,001$; LSD transmisja versus brak przyszłości = 3,39; $p < 0,001$. Osoby, które pisały o przyszłości własnej lub rodziców, miały także średnio wyższe poczucie dorosłości niż te, które tego nie robiły: $F(2, 345) = 5,57$; $p < 0,01$; LSD przyszłość versus brak przyszłości = 16,64; $p < 0,001$. Zatem oderwanie się od terażniejszości i uwzględnianie zarówno własnej przyszłości, jak i transmisji wartości, sposobów życia w rodzinie i wychowania dzieci staje się stopniowo ważnym tematem u osób ze starszych grup. Potwierdza to wyniki z wcześniejszych analiz dotyczących przeszłości, że koncentracja na „teraz” jest cechą opowiadań osób młodszych, natomiast ujmowanie życia w perspektywie czasowej wydarzeń, zarówno jeśli chodzi o przeszłość, jak i o przyszłość, a więc większa narracyjność w patrzeniu na omawianą tematykę, pojawia się dopiero wraz z wiekiem.

Intencjonalność działań bohaterów

Jak już wspomniano wyrażenia intencjonalne są elementami organizującymi tekst – istotnymi w odniesieniu do poziomu jego narracyjności. Poziom intencjonalności określono dwoma sposobami. Jeden z nich oparty jest na propozycji J. Paluchowskiego (2010), który zaproponował kilka słowników do automatycznej oceny poziomu narracyjności wypowiedzi. Jednym z nich jest słownik wyrażen wskazujących na uporządkowanie intencjonalne wypowiedzi. Został on przedstawiony w wersji zaproponowanej przez autora w tabeli 17.

Tabela 17

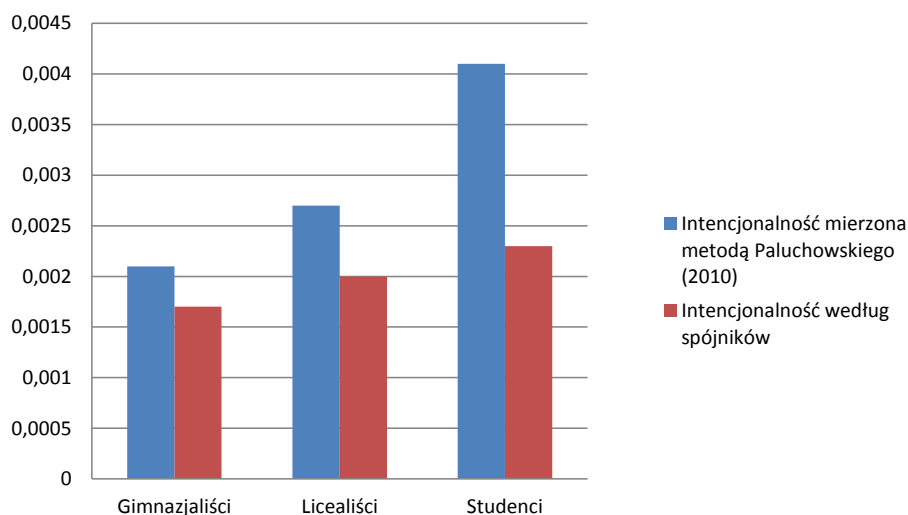
Słownik wyrażen wskazujących na uporządkowanie intencjonalne wypowiedzi (Paluchowski, 2010)

do celu, nie bez przyczyny, pojawiła się nadzieja, pojawiły się nadzieje, z rozmysłem, chciał, chciała, chciały, dążenia, dążenie, dążyć, dążyła, dążono, decydowało, decydować, decydowano, doprowadz, doprowadza, doprowadzę, doprowadzą, intencja, intencją, intencji, intencjami, intencję, intencją, oczekiwać, oczekiwał, oczekiwać, oczekiwano, oczekiwali, plan, planowano, planowali, planują, podjęli, podjęliśmy, postanowi, postanowiono, postanowiliśmy, program, przeszkadza, przeszkoda, przeszkody, przygotowano, przygotowali, przygotowała, przygotować, przypadkowo, przypadkiem, przypadki, samorzutny, samorzutnie, umyślnie, urzeczywistnić, cele, celu, bezcelowo, bezcelowy, marzyłem, marzyłam, oddziaływać, oddziaływała, planowali, planował, wcielić, wcielił, wymyśliłem, wymyśliłam, cel, celowo, chcąc, chcący, chcę, chęć, decyzja, gotowość, naumyślnie, niechcący, nieumyślnie, perfidnie, podjąłem, postanowienie, rozmyślnie, rozstrzygnięcie, rozwiązanie, specjalnie, wynik, wytwór, wola, zamiar, zamierzenie, zamysł

Ponieważ powyższy słownik został stworzony z myślą o automatycznej, wspomaganej komputerowo analizie treści, zastosowano go bez zmian w programie ATLAS.ti, określając tą metodą nasycenie wypowiedzi wymienianymi elementami. Wskaźniki zważono, dzieląc ilość elementów ze słownika, jakie wystąpiły w każdym opowiadaniu przez liczbę słów w tym opowiadaniu.

Druga metoda szacowania poziomu intencjonalności oparta została na analizie spójników. Spójniki są zasadniczym elementem organizującym tekst i wyznaczającym relacje pomiędzy zdaniami. W języku polskim spójniki podrzędne – „aby”/„by”/„żeby” – oznaczają związek celowy pomiędzy elementami. Przyjęto, że proporcja liczby tych spójników do długości każdego tekstu może oznaczać oszacowanie ilości związków celowych na tle innych związków w badanych tekstach.

Zastosowano zatem dwie metody szacowania poziomu intencjonalności – w oparciu o słownik Paluchowskiego (2010) i w oparciu o spójniki. Na rysunku 12 prezentowane są różnice pomiędzy badanymi grupami w zakresie intencjonalności szacowanej przy użyciu tych dwóch wskaźników.



Rysunek 12. Różnice w zakresie średniego poziomu intencjonalności w tekstach w poszczególnych grupach.

Jak pokazuje powyższy wykres, obie metody pomiaru, choć różne, przynoszą analogiczne rozkłady rezultatów. Im starsza grupa, tym wyższą ma średnią ocenę poziomu intencjonalności. Analiza wariancji pokazuje, że zarówno dla intencjonalności mierzonej metodą Paluchowskiego (2010; metoda 1; $F[2, 345] = 5,18; p < 0,05$), jak i szacowanej metodą spójników (metoda 2; $F[2, 345] = 5,29; p < 0,05$) występują istotne różnice pomiędzy grupami. Przy metodzie pierwszej istotna jest różnica pomiędzy studentami a pozostałymi grupami (LSD dla pary studenci–licealiści = 0,001; $p < 0,05$; LSD dla pary studenci–gimnazjaliści = 0,002; $p < 0,05$). Przy metodzie drugiej istotna różnica zachodziła w parze studenci–gimnazjaliści (statystyka Gamesa-Howella = 0,002; $p < 0,05$), a w parze studenci–licealiści istotność osiągnęła poziom tendencji (statystyka Gamesa-Howella = 0,001; $p = 0,053$).

Ponadto wiek osób badanych koreluje z poziomem intencjonalności mierzonym metodą Paluchowskiego (2010): $r = 0,16$; $p < 0,05$ i podobnie z poziomem intencjonalności mierzonym metodą spójników: $r = 0,15$; $p < 0,05$, natomiast poczucie dorosłości nie wiąże się z omawianą zmienną.

Można zatem wnioskować, że w porównaniu z osobami z innych grup wypowiedzi osób z grupy studenckiej cechuje wyższy poziom intencjonalności, a co za tym idzie – poziom narracyjności, a ponadto że poziom intencjonalności tekstów w badanej grupie rośnie wraz z wiekiem. Koresponduje to z poprzednimi wynikami, wskazującymi na przyrost także innych miar narracyjności wraz z wiekiem i przyrastaniem doświadczeń życiowych osób badanych.

WYNIKI 4. PRZYJMOWANIE PERSPEKTYWY – PERSPEKTYWA „JA” I „POZA JA” – DECENTRACJA INTERPERSONALNA

Znaczenie psychologiczne przekraczania perspektywy własnej w rozwoju i związane z tym hipotezy zostały już wcześniej opisane w pracy. W tym miejscu opisane zostaną przykłady takich perspektyw w tekstach narracyjnych, sposób ich kodowania oraz uzyskane wyniki – zarówno ilościowe (ile i jakie perspektywy występują w badanych opowiadaniach u różnych grup wiekowych), jak i jakościowe (jaka jest treść wypowiedzi pisanych z różnych perspektyw).

Dla poszczególnych pozycji w narracji opracowano kryteria kodowania ze względu na perspektywę osoby, z punktu widzenia której opisywane są wydarzenia. Przyjęto zatem, że w danym fragmencie tekstu uwzględniona została perspektywa tej osoby, której myśli, stany wewnętrzne, emocje lub refleksje są przedstawione. W analizowanych tekstach wyróżniono cztery perspektywy: 1) perspektywę ja (własną), 2) perspektywę matki, 3) perspektywę ojca, 4) perspektywę obojga rodziców. Sporadycznie pojawiała się także perspektywa piąta – perspektywa rodzeństwa.

Opowiadania, zwłaszcza dłuższe, nie są jednolite pod względem perspektywy. W jednym tekście może pojawić się kolejno kilka perspektyw, np. perspektywa matki, ojca i na koniec własna. Co zrozumiałe, najczęściej przedstawianą perspektywą, występującą w zasadzie we wszystkich tekstach, jest perspektywa „ja”. Związana jest ona z tym, że opowiada się o rodzicach i opisuje ich, przyjmując perspektywę dziecka (czyli własną). W niektórych przypadkach narracje przyjmujące jedynie własną perspektywę tak dalece odbiegają od zadanego polecenia „Opowiedz mi o swoich rodzicach...”, że stają się opowiadaniem już tylko o sobie samym. W innych przypadkach (i tak jest najczęściej) pokazują rodziców widzianych z punktu widzenia ich dziecka, to jest przez pryzmat wypełniania przez nich tylko jednej roli – roli rodzicielskiej.

Przykłady wypowiedzi przyjmujących perspektywę „ja”:

„Moi rodzice są bardzo fajni. Pomagają mi w lekcjach, rozumieją moje problemy. Są dla mnie bardzo wyrozumiali” (licealistka).

„Z obydwójgiem rodziców mam dobry kontakt. Często ze sobą rozmawiamy i raczej nie ma spraw, które chciałabym przed nimi ukryć” (studentka).

„Niespecjalnie ich lubię, ale widywani od czasu do czasu są do wytrzymania. Na szczęście nie mieszkam z nimi oboma, tylko z mamą. Ma do mnie pretensje o byle co, więc staram się z nią za często nie rozmawiać” (gimnazjalistka).

Dużo mniej liczne są wypowiedzi przyjmujące perspektywę matki. Zwraca się w nich uwagę dla odmiany na jej stany wewnętrzne, poglądy, myśli i uczucia oraz historię jej życia:

„Mama twierdzi, że jest jej dobrze, że jest zadowolona ze wszystkiego. Z biednej dziewczynki urodzonej na wsi stała się elegancką kobietą pracującą w dobrej firmie. Dla niej to spełnienie marzeń” (licealistka).

„Mimo ogromu pracy nie może sobie pozwolić na duże zakupy. To ją chyba załamuje. Jak się teraz okazuje, mamie zawsze coś w ojcu przeszkadzało. To, że przychodził z pracy i kładł się od razu przed telewizorem, nigdy nie okazywał jej uczuć” (licealistka).

„Jest osobą bardzo wrażliwą i często trzeba ją pocieszać. Wtedy, po kilku ciepłych słowach, poprawia jej się humor. Mama przede wszystkim chce czuć się potrzebna i najbardziej zależy jej na rodzinie” (gimnazjalistka).

W podobny sposób kształtują się jeszcze rzadsze (najrzadsze w badanej próbie) wypowiedzi uwzględniające perspektywę ojca. Na przykład:

„Natomiast tata nie miał tak łatwo, bo w wieku 6 lat zmarła mu mama, a jego tata był wojskowym i nie poświęcał mu zbyt wiele czasu” (student).

„Kilka lat temu, gdy został nagle zwolniony, bardzo się przejął i zaczęły się problemy z sercem. Dwa razy wyładował w szpitalu w stanie przedzawałowym i raz leżał tam prawie dwa tygodnie” (licealista).

„Jego marzeniem jest powrót do miasta, gdzie chodził do liceum i spotkanie z dawnymi kolegami. Ale wie, że tamtego miejsca już nie ma i nigdy nie będzie” (licealista).

W nieco innych kontekstach i statystycznie częściej pojawiają się natomiast wypowiedzi przyjmujące wspólną perspektywę obojga rodziców, perspektywę nierozdzielnej „oni”. Przykładowo: „zależy im na sobie nawzajem i na tym, co ich łączy, na dzieciach, domu, na gospodarstwie, w którym wspólnie pracują” (licealista), „Moi rodzice nie są szczęśliwi. Już się nie kochają. Mają osobne pokoje” (gimnazjalista).

Przyjmowanie różnych perspektyw – wyniki analizy ilościowej

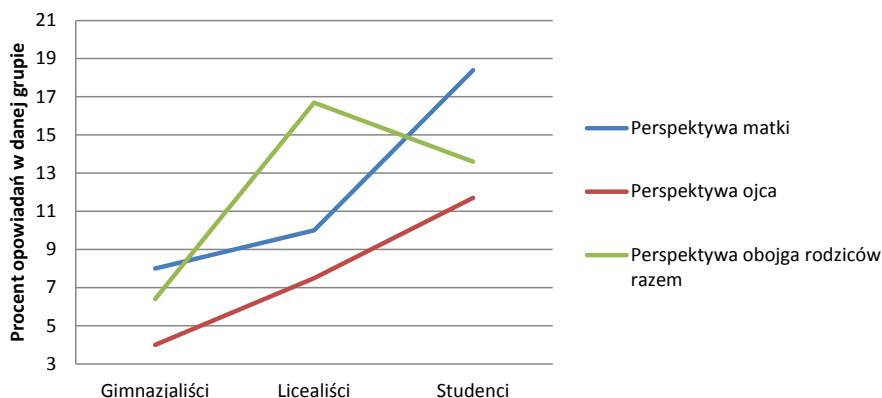
We wszystkich trzech analizowanych grupach badawczych, to jest w całej próbie 348 narracji, najpowszechniejszą przyjmowaną perspektywą była perspektywa „ja”. Pojawia

się ona w 341 z 348 analizowanych opowiadań i z reguły obejmuje całość lub większość napisanego tekstu. Częstość występowania pozostałych perspektyw narracyjnych (w postaci obejmującej całość lub częściej fragment tekstu) z podziałem na trzy grupy obrazuje tabela 18.

Tabela 18
Ilość opowiadań uwzględniających różne perspektywy

| Grupa | Ilość opowiadań, w których została uwzględniona perspektywa matki | Ilość opowiadań, w których została uwzględniona perspektywa ojca | Ilość opowiadań, w których została uwzględniona perspektywa obojga rodziców razem |
|---------------|---|--|---|
| Gimnazjaliści | 10 (8%) | 5 (4%) | 8 (6,4%) |
| Licealiści | 12 (10%) | 9 (7,5%) | 20 (16,7%) |
| Studenci | 19 (18,4%) | 12 (11,7%) | 14 (13,6%) |
| Ogółem | 41 (11,8%) | 26 (7,5%) | 42 (12,1%) |

Oznacza to, że w przypadku perspektyw matki i ojca najczęściej występują one w opowiadaniach grupy najstarszej, studenckiej, następnie kolejno grupy licealnej i najrzadziej u gimnazjalistów. Natomiast perspektywa obojga rodziców traktowanych jako swego rodzaju byt zbiorowy wykorzystywana jest najczęściej w opowiadaniach licealistów. Istotność statystyczna różnic dla perspektywy matek mierzona testem χ^2 Pearsona = 6,48; $p < 0,05$; dla perspektywy ojców: $\chi^2 = 4,78$; $p = 0,09$ (tendencja), a dla perspektywy obojga rodziców: $\chi^2 = 6,40$; $p < 0,05$. Zatem starsi badani na kolejnych etapach edukacji znacząco częściej uwzględniają w narracjach perspektywę swoich matek oraz ojców, choć tu wnioskować należy ostrożniej, jako że ta perspektywa pojawia się w ogóle rzadko. Ponadto młodzież licealna najczęściej spośród badanych grup uwzględnia także perspektywę obojga rodziców razem.



Rysunek 13. Procent opowiadań w każdej z badanych grup, w których uwzględniono perspektywę matki, ojca i obojga rodziców razem.

W dalszej kolejności sprawdzono także, jak uwzględnienie perspektyw ojca, matki oraz obojga rodziców wiąże się z poczuciem dorosłości mierzonym skalą KOWSZ.

Różnice w poczuciu dorosłości u osób uwzględniających i nieuwzględniających w narracjach perspektywy własnej matki. Różnice w poczuciu dorosłości u osób uwzględniających i nieuwzględniających w narracjach perspektywy własnej matki przedstawia tabela 19. Testowano hipotezę, że osoby uwzględniające perspektywę „poza ja”, w tym przypadku perspektywę własnej matki, cechuje wyższe poczucie dorosłości mierzone skalą KOWSZ.

Tabela 19

Różnice w poczuciu dorosłości u osób uwzględniających i nieuwzględniających w narracjach perspektywy własnej matki

| Grupa | Perspektywa matki | KOWSZ | df | t | p |
|---------------|-------------------|--------|-----|-------|-------|
| Gimnazjaliści | Tak | -36,48 | 123 | -2,27 | 0,025 |
| | Nie | -37,26 | | | |
| Licealiści | Tak | -11,24 | 118 | -3,20 | 0,002 |
| | Nie | -37,86 | | | |
| Studenci | Tak | 5,37 | 101 | -3,5 | 0,001 |
| | Nie | -22,70 | | | |
| Ogółem | Tak | -4,68 | 346 | -5,8 | 0,001 |
| | Nie | -33,48 | | | |

Uzyskane wyniki potwierdziły stawianą hipotezę. Osoby o wyższym poczuciu własnej dorosłości mierzonym skalą KOWSZ istotnie częściej uwzględniały w swoich opowiadaniach perspektywę własnej matki. Zależność ta zachodzi zarówno w całej próbie jak i dla każdej z badanych grup wiekowych osobno.

Różnice w poczuciu dorosłości u osób uwzględniających i nie uwzględniających w narracjach perspektywy własnego ojca. Analogiczną hipotezę postawiono w odniesieniu do przyjmowania perspektywy ojców. Wyniki zostały przedstawione w tabeli 20.

Tabela 20

Różnice w poczuciu dorosłości u osób uwzględniających i nieuwzględniających w narracjach perspektywy własnego ojca

| Grupa | Perspektywa ojca | KOWSZ | df | t | p |
|---------------|------------------|-------|-----|-------|-------|
| Gimnazjaliści | Tak | -5,5 | 123 | -2,14 | 0,034 |
| | Nie | -36,5 | | | |
| Licealiści | Tak | -18,9 | 118 | -1,79 | 0,075 |
| | Nie | -36,4 | | | |
| Studenci | Tak | 1,3 | 101 | -2,15 | 0,034 |
| | Nie | -20 | | | |
| Ogółem | Tak | -7,8 | 346 | -3,88 | 0,000 |
| | Nie | -31,8 | | | |

Również w odniesieniu do uwzględniania perspektywy ojców uzyskane dane potwierdzają stawianą hipotezę. Jedynie w grupie licealnej wynik okazał się nieistotny i wskazuje na możliwość istnienia takiej tendencji.

Różnice w poczuciu dorosłości u osób uwzględniających i nieuwzględniających w narracjach perspektywy obojga rodziców jednocześnie. Należy przypomnieć, że jako uwzględniające perspektywę obojga rodziców kodowano takie teksty, w których ojciec i matka nie występują jako osobne postaci, ale jako swojego rodzaju bohater zbiorowy – „rodzice”. Jest to ważne dla interpretacji uzyskanych wyników, które przedstawia tabela 21.

Tabela 21

Różnice w poczuciu dorosłości u osób uwzględniających i nieuwzględniających w narracjach perspektywy obojga rodziców jednocześnie

| Grupa | Perspektywa obojga rodziców | KOWSZ | df | t | p |
|---------------|-----------------------------|--------|-----|-------|-------|
| Gimnazjaliści | Tak | -34,97 | 123 | 0,92 | 0,032 |
| | Nie | -45,28 | | | |
| Licealiści | Tak | -32,35 | 118 | -0,48 | 0,627 |
| | Nie | -35,73 | | | |
| Studenci | Tak | -8,86 | 101 | -1,06 | 0,290 |
| | Nie | -18,89 | | | |
| Ogółem | Tak | -26,57 | 346 | -0,85 | 0,392 |
| | Nie | -30,37 | | | |

W odróżnieniu od osobnych perspektyw ojca i matki, przyjęcie perspektywy obojga rodziców razem nie różnicowało badanych grup pod względem poziomu poczucia dorosłości mierzonego skalą KOWSZ. Wyjątkiem jest grupa gimnazjalna. Zależność ta nie zaszła natomiast w grupie studenckiej i licealnej oraz całej badanej próbie. Oznacza to, że tylko przyjęcie perspektywy jednej osoby, ojca lub matki, wiąże się znacząco z poczuciem dorosłości. Natomiast widzenie i opisywanie rodziców razem w roli konotowanej słowem-kluczem „rodzice” nie wiązało się ze zróżnicowaniem w zakresie poczucia dorosłości. Być może nieco inaczej jest w grupie gimnazjalnej, gdzie już samo oderwanie się od perspektywy „ja” i przyjęcie na chwilę perspektywy rodziców, chociaż widzianych tylko razem i w roli rodzicielskiej, może być jakimś momentem rozwojowym i łączyć się z większym subiektywnym poczuciem dorosłości.

Uzyskane wyniki pokazały, że w sposobie postrzegania i opisywania domu rodzinnego osoby starsze częściej niż młodsze były skłonne wyjść poza perspektywę własną i uwzględnić perspektywę innych najbliższych osób. W przedstawionym badaniu licealiści czynili to częściej niż uczniowie gimnazjów, a studenci częściej niż

licealiści. Uzyskane wyniki oraz ich związek z wynikami skali KOWSZ potwierdzają zatem postulowany przez teorię związek pomiędzy wiekiem i poziomem deklarowanego poczucia własnej dorosłości a umiejętnością przekraczania perspektywy „ja” i przyjmowania perspektywy „poza ja” (Selman, 1980). Szczególnie ważny wydaje się fakt, że wynik ten pojawił się w odniesieniu do relacji z rodzicami, która jest pierwszym laboratorium relacji społecznych (Labouvie-Vief i in., 1995). Zmiana perspektywy narracyjnej w tym rodzinnym kontekście świadczy nie tylko o różnicy w zakresie sposobu opowiadania, ale o całościowej zmianie sposobu myślenia, gdyż, jak stwierdza Trzebiński (2002), to właśnie narracja jest jednocześnie sposobem „rozumienia świata”.

Pogłębiona analiza jakościowa – wyniki dotyczące przyjmowania perspektywy. Jakiego rodzaju jest zatem narracja, która uwzględnia perspektywę własnych rodziców, świadczy o wyjściu „poza ja” i, jak pokazują powyższe wyniki, wiąże się z wiekiem osób i większym poczuciem własnej dorosłości? Analiza jakościowa wątków dotyczących przekraczania perspektywy w zebranej próbie 348 opowiadań pozwoliła określić cztery podstawowe cechy takiej narracji.

1) W widzeniu rodziców przekracza ona rolę rodzicielską jako wyłączną – rodzice są pokazani także poza rolą rodziców, np. w roli kobiety z własną historią miłosną lub w kontekście własnych marzeń i aspiracji).

2) Indywidualizacja – ojciec i matka zaczynają w narracji „mówić oddzielnym głosem”, nie są abstrakcyjnym bytem, który ma każdy człowiek, „rodzicami”, ale konkretnymi i rozłącznymi osobami. Poczucie dorosłości okazało się wiązać z rozdzieleniem głosów ojca i matki w narracji.

3) Uwzględnienie zmiany w czasie – zwiększa się „narracyjność” opowiadań, to znaczy wyraźniej zaznacza się linia czasu i wydarzeń oraz motywacji bohaterów. Rodzice nie są całe życie takimi samymi osobami, ale zaczynają mieć swoją przeszłość – ich dzieciństwo oraz swoją przyszłość – starość, którą można uczynić przedmiotem troski.

4) Uwzględnienie własnej sprawczości – narracja uwzględnia uczucia, których samemu jest się sprawcą i możliwość tego, że nie tylko rodzice mają wpływ na dzieci, ale także dzieci na rodziców. Pojawiają się wątki troski o rodziców, dbania o ich zdrowie, własna sprawczość i opieka w działaniu wobec nich. Warto zauważyć, że dla ekspresji sprawczości i troski potrzebne jest jakby oderwanie „ja” od „rodziców”.

Wraz z wiekiem dziecko w swoim patrzeniu na rodziców przekracza także własną rolę (początkowo jedyną), przestaje być tylko dzieckiem, a staje się autonomiczną osobą. Rodzice, choć nadal pozostają w wewnętrznym świecie dorastającego człowieka

ka jego rodzicami, nabierają bardziej zindywidualizowanych cech, są widziani jako konkretni mężczyzna i kobieta, obdarzeni własnym głosem i unikalnym zasobem przeżyć oraz sposobem rozumienia własnego życia. Kiedy najpierw dziecko, potem adolescent i młody dorosły, mówiąc nieco metaforycznie, w coraz większym stopniu rezygnuje z roli biernego odbiorcy systemu znaczeń i rzeczywistości rodzinnej (Dryll, Cierpka, 1996), a staje się twórcą, który dostrzega i konstruuje rzeczywistość innych osób, uwzględniając także ich perspektywy – wówczas wkracza na drogę ku większej własnej dorosłości.

Zdolność do myślenia biograficznego w odniesieniu do siebie samego i rodziców okazuje się być umiejętnością pomagającą w braniu odpowiedzialności za własne losy i inne osoby wokół siebie (Gurba, 2001). Jak pokazał ten fragment badań, umieć i chcieć patrzeć cudzymi oczami, jest zatem cechą takiego typu narracji i zarazem sposobu widzenia świata, jaki w odniesieniu do własnych rodziców wyłania się na drodze od dzieciństwa do dorosłości.

Pogłębiona analiza formalna – metatekst w warstwie powierzchniowej wypowiedzi. Związek pojęcia metatekstu z przyjmowaniem perspektywy własnej versus innych osób w tekście jest niejednoznaczny. Istnieje wiele sposobów konceptualizacji pojęcia metatekstu (por. Wierzbicka, 1971). Elementami metatekstowymi są w pewnym przybliżeniu te elementy wypowiedzi, które zawierają komentarz do samego faktu mówienia o czymś, jak pisze Wierzbicka – można dokonać ich eksplikacji ze słowem „mówię”. A więc z jednej strony większe nasycenie wypowiedzi elementami metatekstowymi to większa koncentracja na sobie, to ja „mówię”, „myślę”, „uważam”, mam własne zdanie, oceniam autorsko to, względem czego się wypowiadam. Subiektywna perspektywa narratora jest tu wyraźnie zaznaczona. Jednak z drugiej strony, większa ilość metatekstu to większa świadomość subiektywnego charakteru wypowiedzi, a zatem większa odpowiedzialność za słowa i za opinie, świadomość różnorodności ocen i różnorodności punktów widzenia. To, co ja widzę i oceniam, jak odczuwam, może nie być podzielane przez innych. Większa świadomość subiektywności musi chociaż w minimalnym stopniu wiązać się z przekroczeniem perspektywy własnej.

Osobny problem wiąże się z tym, jak oceniać nasycenie wypowiedzi metatekstem. Metatekst może być w różnym stopniu widoczny na powierzchni tekstu – najbardziej widoczny jest tam, gdzie organizuje on cały tekst lub modyfikuje znaczenie zdania lub jego fragmentu. Czasem jednak znaczenie metatekstowe wypowiedzi mogą nadawać spójniki lub partykuły (które same w sobie nie zawsze mają funkcję metatekstową). Wówczas taki metatekst jest trudniejszy do zidentyfikowania.

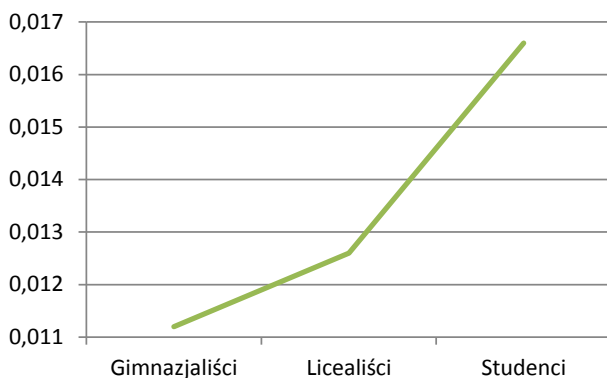
Na potrzeby niniejszego badania uwzględniono tylko takie elementy, które wyraźnie występują na powierzchni tekstu. W większości były to czasowniki mentalne i epistemiczne, słowa od nich pochodne oraz słowa odsłaniające stosunek narratora do wypowiedzi i stopień jej subiektywnej pewności („chyba”, „na pewno”), a także własną ocenę sytuacji („oczywiście”, „niestety”). Pominięto elementy metatekstowe w wypadkach wieloznacznych (spójniki) ze względu na to, że ich automatyczna ekstrakcja z tekstu jest niemożliwa, a kodowanie nawet przez odpowiednio przygotowanych lingwistów byłoby również w wielu przypadkach kwestią umowną. Dla potrzeb badania stworzono indukcyjnie, na podstawie tekstów badanych opowiadań, słownik wyrażen używanych metatekstowo i zakodowano opowiadania przy jego pomocy w programie ATLAS.ti. Słownik ten przedstawiony jest w tabeli 22.

Tabela 22

Indukcyjnie stworzony słownik wyrażen metatekstowych zastosowany w badaniu

| |
|--|
| <p>META: banał banały brzmi banalnie chyba dochodzę do wniosku dodać dodam jestem pewna jestem pewny moim zdaniem mówię mówiłam mówiłem myślę napisać napisałam napisałem napisania na szczęście nic więcej mi nie przychodzi do głowy niestety obiektywna obiektywnie oczywiście ogólnie określam określe określić opisać opowiadać opis opisałam opisałem opowiedz owszem podsumowując podsumowującym postrzegam powiedziałam powiedziałam powiedzieć powiedzmy powtarzam przede wszystkim przybliżyć sądzę scharakteryzuję stwierdzam to tyle tych wspomnień tyle wystarczy twierdę uważam wiedzieć wiem w gruncie rzeczy w moim odczuciu w mojej opinii w sumie wydaje się wyobrażam zasadniczo zastanawia zastanawiam zastanowienia zrozumiałam zrozumiałem </p> |
|--|

Rysunek 14 przedstawia średni procentowy udział elementów metatekstowych w wypowiedziach osób należących do każdej z trzech grup badanych.



Rysunek 14. Średni procentowy udział elementów metatekstowych w wypowiedziach osób z różnych grup badanych.

Obserwowane różnice pomiędzy grupami są istotne statystycznie ($F[2, 345] = 5,86; p < 0,01$), przy czym grupy gimnazjalna i licealna nie różnią się istotnie między sobą.

dzy sobą, ale różnią się od grupy studenckiej, której wyniki w zakresie nasycenia metatekstem są najwyższe (LSD dla pary licealiści–studenci = 0,004; $p < 0,05$; LSD dla pary gimnazjaliści–studenci = 0,005; $p < 0,001$). Ponadto nasycenie wypowiedzi elementami metatekstowymi koreluje w całej badanej grupie z wiekiem na poziomie $r = 0,19$; $p < 0,001$. Nie wiąże się natomiast z poczuciem dorosłości (wynik KOWSZ).

Wyniki wskazują, że swoje wypowiedzi elementami metatekstowymi częściej niż osoby młodsze nasycali osoby z grupy studenckiej. Taki wynik może świadczyć o większej refleksji nad własną wypowiedzią i o większym poziomie samoświadomości zawartym w teź wypowiedzi. Można zaryzykować ostrożną interpretację psychologiczną tego zjawiska. Posługiwanie się konstrukcjami typu metatekstowego jest dosyć proste językowo. Chodzi tu z reguły o konstrukcje typu: „myślę, że”, „moim zdaniem”, „w moim odczuciu” etc. Zatem niekoniecznie tylko poziom edukacji, odbijający się, jak już pokazano, w większej złożoności budowanych zdań, ale również większa świadomość, że to, co mówimy, jest naszym własnym subiektywnym odbiorem rzeczywistości, obarczonym pewnym błędem, mogło zaważyć na nasyceniu wypowiedzi osób starszych tymi elementami. Taka większa samoświadomość może oznaczać także większą kontrolę nad wypowiedzią – sprawy związane z rodzicami przestają istnieć „po prostu”, a zaczynają być relatywizowane. Autorzy wypowiedzi zdają się być bardziej świadomi, że ktoś inny być może ująłby omawiany temat inaczej. W kontekście diskutowanych wyników dotyczących perspektywy własnej versus perspektywy innych osób świadczy to być może nie tyle o empatii polegającej na wczuwaniu się w odczucia innych, co o pewnej dorosłej racjonalności, która mówi, że w kwestiach rodzinnych trzeba liczyć się ze zdaniem i oglądem wielu osób, a własna wersja rodzinnej historii może być inna niż wersja rodziców czy rodzeństwa. Relatywizując własną wypowiedź, pozostawia się tym samym, nawet jeśli tylko w domyśle, miejsce na te inne głosy.

WYNIKI 5. BOHATEROWIE OPOWIADAŃ I ICH RELACJE MIĘDZY SOBĄ

Zebrany korpus 348 opowiadań skategoryzowano na poziomie poszczególnych zdań pod kątem tego, jakich osób dotyczył dany fragment wypowiedzi. Większość zdań, zgodnie zresztą z oczekiwaniami, dotyczyła nie tyle pojedynczych osób – ojca, matki, siebie itp., ale relacji pomiędzy tymi osobami. Także poszczególne zdania relacyjne przypisano do odpowiednich kategorii w zależności od tego, których osób dotyczyły. Powstała w ten sposób sieć kodów przedstawiona w tabeli 23.

Tabela 23

Sieć relacji pomiędzy osobami – kody i ich objaśnienia

| Nr | Nazwa kodu | Opis kodu |
|----|---------------------|--|
| 1 | „o matce” | Wypowiedzi na temat mamy (samej) |
| 2 | „o ojcu” | Wypowiedzi na temat taty (samego) |
| 3 | „o rodzicach razem” | Wypowiedzi o rodzicach (widzianych razem jako „oni”, „moi rodzice”) |
| 4 | „o sobie” | Wypowiedzi tylko o sobie samym (nie w relacji do rodziców) |
| 5 | „mama do ja” | Wypowiedzi zawierające czynności, ustosunkowania, postawy matki wobec narratora |
| 6 | „tata do ja” | Wypowiedzi zawierające czynności, ustosunkowania, postawy ojca wobec narratora |
| 7 | „rodzice do ja” | Wypowiedzi zawierające czynności, ustosunkowania, postawy rodziców (ujmowanych razem) wobec narratora |
| 8 | „o parze” | Wypowiedzi na temat rodziców jako pary lub ich ustosunkowania wzajemne |
| 9 | „inne” | Abstrakcyjne wstępy i zakończenia opowiadań, komentarze metatekstowe do wypowiedzi, zwroty do badacza, wypowiedzi o tematyce ogólnej |
| 10 | „my” | Wypowiedzi w pierwszej osobie liczby mnogiej, których podmiotem jest „my – rodzina” |
| 11 | „ja do nich” | Wypowiedzi zawierające czynności, ustosunkowania, postawy własne względem rodziców |
| 12 | „ja do mamy” | Wypowiedzi zawierające czynności, ustosunkowania, postawy własne względem matki |
| 13 | „ja do taty” | Wypowiedzi zawierające czynności, ustosunkowania, postawy własne względem ojca |

Kodowanie zostało wykonane w programie ATLAS.ti według tego, jacy bohaterowie byli przedmiotem danego zdania lub fragmentu tekstu. Nieliczne niejasne sytuacje (np. zdania napisane niepoprawnie gramatycznie, w których nie jest oczywiste, kto jest ich podmiotem) rozstrzygano zawsze ten sposób, że dołączano wątpliwą frazę do tego samego kodu, jakim kodowano zdanie bezpośrednio je poprzedzające. Niejednoznaczności semantyczne rozstrzygano konsekwentnie, przypisując kod według kryterium podmiotu gramatycznego zdania. Dalsze obliczenia (liczbę słów w danym opowiadaniu i w danym kodzie oraz procentowy rozkład różnych kodów) wykonał komputer i wyeksportował tak przetworzone dane do programu statystycz-

nego. Analizowane wyniki są wynikami ważonymi – tzn. liczba słów przypisanych do danego kodu w danym opowiadaniu została podzielona przez całkowitą liczbę słów w tymże opowiadaniu (np. wynik 0,5 dla kodu „o matce” oznaczałoby, że 50% tekstu dotyczy matki). Taki sposób obliczania umożliwia następnie porównywanie między sobą tekstów o różnej długości. Tabela 24 przedstawia procentowy rozkład poszczególnych kodów w całym badanym korpusie i w poszczególnych grupach.

Tabela 24

Rozkład tematów opowiadań w poszczególnych grupach – według osób i ich wzajemnych relacji

| | Kategorie (kody) | Procent tekstu na dany temat | | | |
|----|---------------------|------------------------------|------------|----------|--------|
| | | Gimnazjaliści | Licealiści | Studenci | Ogółem |
| 1 | „o matce” | 15,1% | 10,3% | 11,5% | 12,5% |
| 2 | „o ojcu” | 13,7% | 8,7% | 6,9% | 9,9% |
| 3 | „o rodzicach razem” | 9,5% | 11,1% | 3,9% | 8,4% |
| 4 | „o sobie” | 2% | 1,6% | 2,7% | 2,1% |
| 5 | „mama do ja” | 11,1% | 11,1% | 7,9% | 10% |
| 6 | „tata do ja” | 7,8% | 8,1% | 6,4% | 7,4% |
| 7 | „rodzice do ja” | 14,3% | 12,5% | 11,1% | 12,8% |
| 8 | „o parze” | 3,7% | 6,2% | 8,5% | 6% |
| 9 | „inne” | 3,1% | 2,8% | 2% | 2,7% |
| 10 | „my” | 2% | 1,6% | 0,9% | 1,5% |
| 11 | „ja do nich” | 10,1% | 14,8% | 28,1% | 17,1% |
| 12 | „ja do mamy” | 4,1% | 5,9% | 5,4% | 5,1% |
| 13 | „ja do taty” | 3,5% | 5,3% | 4,7% | 4,5% |
| | Ogółem | 100% | 100% | 100% | 100% |

Dla większej czytelności w tabeli 25 pokazano także całkowite ilości tekstu dotyczącego kolejno matek (samyh i w relacjach), ojców (samyh i w relacjach) i rodziców razem (analogicznie) w poszczególnych opowiadaniach.

Tabela 25

Rozkład tematów opowiadań w poszczególnych grupach – według proporcji tekstu o ojcu, matce i rodzicach razem

| Kategorie (kody) | Procent tekstu na dany temat | | | |
|--|------------------------------|------------|----------|--------|
| | Gimnazjaliści | Licealiści | Studenci | Ogółem |
| Całość wypowiedzi dotyczących matki (suma kodów: „o matce” + „mama do ja” + „ja do mama”) | 36,3% | 36,2% | 47,5% | 39,6% |
| Całość wypowiedzi dotyczących ojca (suma kodów: „o ojcu” + „tata do ja” + „ja do tata”) | 25,6% | 22,6% | 18,6% | 22,5% |
| Całość wypowiedzi dotyczących rodziców razem (suma kodów: „o rodzicach razem” + „rodzice do ja” + „ja do nich”) | 27,2% | 28,9% | 19,7% | 25,6% |

Dla przybliżenia charakterystyki treściowej poszczególnych kodów w pierwszym kroku przedstawiane będą autentyczne przykłady ich użycia. Następnie przedstawione zostaną porównania wewnątrzgrupowe (dla prób zależnych) w ramach każdej z podgrup i całej próby. Pozwoli to pokazać, które tematy są podejmowane w poszczególnych grupach statystycznie częściej niż inne. Wreszcie przedstawione zostaną porównania międzygrupowe (dla danych niezależnych) dla pokazania różnic w podejmowaniu poszczególnych tematów między gimnazjalistami, licealistami i studentami. Uwzględnione zostaną także różnice pomiędzy częstością poszczególnych kodów ze względu na dodatkowe zmienne kontrolowane (płeć, struktura rodziny). Taka logika prezentacji zostanie zachowana tam, gdzie to możliwe (z nielicznymi wyjątkami, gdzie sztucznie rozdzieliłoby to wyniki tworzące jedną całość znaczeniową). Dla większej przejrzystości poszczególne fragmenty wyników opatrzone dodatkowo tytułami opisującymi główną uzyskaną zależność.

Najwięcej tekstu we wszystkich grupach mówi o matkach

W zebranych korpusie 348 opowiadań zapoczątkowanych bodźcem narracyjnym „Opowiedz mi o swoich rodzicach...” osobą, której tekst dotyczy najczęściej, jest matka – tekst jej dotyczący stanowi 39,6% całości tekstu. Temat matki jest podejmowany obszerniej niż temat ojców: $t(347) = 8,78; p < 0,001$ i nawet obszerniej niż temat obojga rodziców razem: $t(347) = 5,62; p < 0,001$. Takie same zależności zachowane są w grupie studenckiej, gdzie opowiadania dotyczące matek zyskują jeszcze na długości i stanowią 47,5% wypowiedzi, są obszerniejsze niż opowiadania dotyczące ojców: $t(103) = 7,80; p < 0,001$ i opowiadania dotyczące rodziców razem: $t(103) = 6,21; p < 0,001$. W grupie licealnej temat matek zajmuje 36,2% wypowiedzi i różni się długością od wątków dotyczących ojców: $t(119) = 3,96; p < 0,05$, ale nie od wypowiedzi dotyczących rodziców razem – obserwowana różnica średnich nie jest istotna statystycznie. Także w grupie gimnazjalnej badani piszą istotnie więcej o matkach niż o ojcach: $t(124) = 4,36; p < 0,001$ i niż o obojgu rodzicach razem: $t(124) = 2,62; p < 0,01$.

Większość tekstu ma charakter relacyjny, co narasta wraz z wiekiem

Pewna część wypowiedzi w badanym korpusie nie ma charakteru zdań relacyjnych i opowiada o każdej osobie pojedynczo lub o rodzicach jako bycie zbiorowym. Mogą to być wypowiedzi o sobie samym, np. „jestem osobą ambitną”; o matce „jest stanowcza, odpowiedzialna i rozważna”; o ojcu: „tata jest zabawny i uwielbia naprawiać samochody”; o rodzicach zbiorowo – np. „lubią jeździć na działkę” (tekst o samym sobie bez odniesienia do postaci rodziców wyróżnia dodatkowo fakt, że

wykracza on poza zadanie postawione osobom badanym, jest to nieco na przekór poleceniu – co zresztą niektórzy badani sami zauważali). Do zdań nierelacyjnych zaliczono kody: „o matce” + „o ojcu” + „o rodzicach razem” + „o sobie”. Zdania takie zajmują łącznie 32,8% tekstu w korpusie.

Natomiast większość zebranych tekstów miała charakter zdań relacyjnych i dotyczyła wzajemnych ustosunkowań w rodzinie. Do zdań relacyjnych zaliczono kody: „mama do ja”, „ja do mama”, „tata do ja”, „ja do tata”, „rodzice do ja”, „ja do nich” oraz zdania mówiące o relacjach w parze małżeńskiej „para”. Poza tymi kategoriami znalazły się zdania abstrakcyjne dotyczące innych jeszcze postaci oraz komentarze metatekstowe. Zdania relacyjne zajmowały łącznie 62,9% miejsca w korpusie, a więc jego większość i było ich oczywiście więcej niż zdań nierelacyjnych: $t(348) = 9,78$; $p < 0,001$. Zależność ta zachowana jest w każdej grupie, a różnice w proporcji są większe w grupach starszych – gimnazjaliści: 54% zdań relacyjnych i 40% zdań nierelacyjnych ($t[124] = 3,09$; $p < 0,01$), licealiści: 63% zdań relacyjnych i 31% zdań nierelacyjnych ($t[119] = 6,20$; $p < 0,001$), studenci: 72% zdań relacyjnych i 25% zdań nierelacyjnych ($t[102] = 7,80$; $p < 0,001$). Proporcja tekstu relacyjnego w wypowiedzi wiąże się pozytywnie z wiekiem osób badanych – osoby starsze w próbie piszą takich zdań więcej ($r = 0,22$; $p < 0,001$). Różnice w ilości takiego tekstu pomiędzy licealistami a studentami i gimnazjalistami są także istotne statystycznie: $F(2, 345) = 10,48$; $p < 0,001$; LSD studenci–licealiści = 0,08; $p < 0,05$; LSD studenci–gimnazjaliści = 0,17; $p < 0,001$; LSD licealiści–gimnazjaliści = 0,09; $p < 0,01$. Z wiekiem badani przypisują większą ważność wzajemnym relacjom osób w rodzinie i postrzegają te osoby jako powiązane. Charakterystykę samych bohaterów zastępuje charakterystyka sieci relacji między nimi. Najwięcej tekstów w postaci prostej charakterystyki poszczególnych osób znajdujemy w grupie gimnazjalnej. Należy wziąć pod uwagę, że tym wieku także odbywa się trening szkolny pisania standardowych charakterystyk postaci (wymienianie cech wyglądu, charakteru), jednak gimnazjaliści, nawet odchodząc od tego typu wypowiedzi w stronę swobodnych, nie szkolnych, humorystycznych opisów (badanie było anonimowe), pozostają często bardziej niż ich starsi koledzy na etapie opisywania kolejnych bohaterów w sposób niepowiązany.

Matki a dzieci

Zdania opowiadające o relacjach matek i dzieci podzielone były w kategoryzacji kodów na czynności i ustosunkowania matki wobec dziecka (autora opowiadania) oraz dziecka (autora opowiadania) wobec matki. Analogiczna sytuacja ma miejsce z ustosunkowaniami wobec ojca i wobec obojga rodziców. Poniżej pokazano przykłady wypowiedzi należących do tych kategorii w odniesieniu do matek.

Czynności i ustosunkowania matek wobec dziecka (przykłady)

Kod: „mama do ja”:

- ▷ „Mama akceptuje wszystkie moje wybory i daje mi pełną niezależność w ich podejmowaniu”
- ▷ „Codziennie rano robi kanapki dla mnie”
- ▷ „Zawsze stara się narzucić mi swoją wolę”

Czynności i ustosunkowania dziecka wobec matki (przykłady)

Kod: „ja do mama”:

- ▷ „Jest dla mnie najważniejszą osobą w moim życiu”
- ▷ „Z mamą nie zawsze umiem się dogadać”
- ▷ „Pomagam jej sprzątać i gotować”

Różnica pomiędzy tymi dwiema kategoriami wypowiedzi wiąże się przede wszystkim z kwestią tego, kto jest sprawczy i kto inicjuje działania, a kto jest ich adresatem. O ile w wypowiedziach należących do kodu „mama do ja” to zasadniczo matka jest inicjatorem i sprawcą zdarzeń, architektem opisywanej sytuacji (typowa – choć nie jedyna – struktura formalna tych zdań to „mama” w podmiocie zdania, a „ja sam” w dopełnieniu), o tyle w wypowiedziach należących do kodu „ja do mama” jest odwrotnie.

Wypowiedzi dotyczące czynności i ustosunkowania matek wobec dzieci stanowiły w przybliżeniu 10% całości tekstu w badanym korpusie i było ich istotnie więcej niż wypowiedzi dotyczących czynności i ustosunkowań dziecka wobec matki, które stanowiły 5% ilości tekstu: $t(348) = 4,66; p < 0,001$. Jednak proporcja ta nie rozkłada się równomiernie pomiędzy trzema badanymi grupami. W grupie gimnazjalnej do kategorii „mama do ja” należy aż 11% wypowiedzi i jest to istotnie więcej niż do kategorii „ja do mama”, gdzie znajduje się około 4% wypowiedzi gimnazjalistów. Oznacza to, że autorzy opowiadań w wieku gimnazjalnym więcej miejsca poświęcają działaniom i stosunkowi matek wobec nich niż odwrotnie. Analogicznie uczniowie liceów: 11% do 5,8% – tu także różnica jest istotna. Natomiast proporcja tych kategorii wśród studentów okazała się nieistotna statystycznie. Wypowiedzi odnoszące się do relacji matka–ja i ja–matka ulegają zrównoważeniu z wiekiem. Wyniki testów t dla omawianych różnic wraz z ich istotnością prezentuje tabela 26. Ponadto proporcja tekstu podejmującego stosunek matki do siebie wiąże się ujemnie z wiekiem ($r = -0,11; p < 0,05$), nie wiąże się natomiast z poczuciem dorosłości. Poszczególne grupy badane nie różnią się też między sobą poziomem omawianych tu dwóch zmiennych (brak różnic międzygrupowych), a wyłącznie tym, że w grupie gimnazjalnej i licealnej kategoria ustosunkowań matki wobec siebie samego była istotnie częstsza niż siebie samego wobec matki, a nie było tak w grupie studenckiej.

Tabela 26

Różnice pomiędzy częstością ustosunkowań i czynności matki wobec siebie oraz siebie do matki (statystyki dla prób zależnych)

| Grupa | Kod | M | t | df | p |
|---------------|--------------|------|------|-----|-------|
| Gimnazjaliści | „mama do ja” | 0,11 | 4,94 | 124 | 0,000 |
| | „ja do mama” | 0,04 | | | |
| Licealiści | „mama do ja” | 0,11 | 2,42 | 119 | 0,017 |
| | „ja do mama” | 0,06 | | | |
| Studenci | „mama do ja” | 0,08 | 1,26 | 102 | 0,210 |
| | „ja do mama” | 0,05 | | | |

W młodszych grupach badanych – gimnazjalnej i licealnej – matki są tymi postaciami, które aktywnie działają i ustosunkowują się do „ja”. W tej części wypowiedzi widzi się matkę przez pryzmat tego, co ona dla mnie robi, jak się ustosunkowuje do mnie. Zakres tematyczny wypowiedzi dotyczy czynności domowych i związanych z nauką, rzadziej wykonywanych poza domem, kontaktu emocjonalnego, miłości i odrzucenia oraz sposobu wychowania – tego, co dozwolone lub nie. Często przywoływanymi kategoriami w związku z matkami są kontrola i zaufanie. W opowiadaniach osób starszych (studentów) pojawia się natomiast wyraźny wątek refleksji and własnym ustosunkowaniem się do matki.

Ojcowie a dzieci

Podobny kształt zależności wyłania się w przypadku wypowiedzi opisujących relacje z ojcami, ich czynności, ustosunkowania wobec siebie i własne ustosunkowania oraz czynności wobec nich. Poniżej zaprezentowane są przykłady tego typu wypowiedzi. Interpretacja psychologiczna (podmiotowość, aktywność) może być analogiczna jak w przypadku matek.

Czynności i ustosunkowania ojców wobec dziecka (przykłady)

Kod: „tata do ja”:

- ▷ „Często podsuwa mi dobre pomysły na myślenie, sporo opowiedział mi o muzyce”
- ▷ „Interesuje się moimi wynikami w szkole”
- ▷ „Staje po mojej stronie, kiedy kłócę się z siostrą”

Czynności i ustosunkowania dziecka wobec ojca (przykłady)

Kod: „ja do tata”:

- ▷ „Lubię go, szczerze mówiąc, bardziej niż mamę”
- ▷ „Zazwyczaj dygocę na sam dźwięk jego kroków, boję się powiedzieć mu o ocenach czy swoich problemach”
- ▷ „Nie mam z nim kontaktu, ale mi to nie przeszkadza, bo go nie potrzebuję”

W całym korpusie 7,4% tekstu należy do kodu „tata do ja”, a 4,4% do kodu „ja do tata”. Różnica w częstości ich występowania jest istotna na poziomie $t(347) = 3,35$; $p < 0,001$. Tabela 27 przedstawia średnie i istotności różnic pomiędzy tymi kategoriami wewnątrz poszczególnych grup badanych, analogicznie jak w przypadku matek.

Tabela 27

Statystyki dla prób zależnych – różnice pomiędzy częstością ustosunkowań i czynności ojca wobec siebie oraz siebie wobec ojca

| Grupa | Kod | M | t | df | p |
|---------------|--------------|------|------|-----|-------|
| Gimnazjaliści | „tata do ja” | 0,08 | 4,05 | 124 | 0,001 |
| | „ja do tata” | 0,03 | | | |
| Licealiści | „tata do ja” | 0,08 | 1,56 | 119 | n.i. |
| | „ja do tata” | 0,05 | | | |
| Studenci | „tata do ja” | 0,06 | 1,01 | 102 | n.i. |
| | „ja do tata” | 0,05 | | | |

W grupie gimnazjalnej do kategorii „tata do ja” należy 7,7% wypowiedzi i jest to istotnie więcej niż do kategorii „ja do tata”, gdzie przynależy około 4% wypowiedzi gimnazjalistów. Różnica jest istotna. Oznacza to, że autorzy opowiadań w wieku gimnazjalnym więcej miejsca poświęcają działaniom i stosunkowi ojców wobec nich niż swojemu stosunkowi do ojców. U uczniów liceów proporcja ta wynosi 8% do 5,3% – różnica nie jest istotna. Podobnie w grupie studentów: 6,4% do 4,6% – różnica nie jest istotna. A zatem istotna różnica w dysproporcji omawianych dwóch perspektyw w odniesieniu do ojców istnieje tylko w grupie najmłodszej – gimnazjalnej. Żadna z omawianych tu dwóch zmiennych nie koreluje też z wiekiem ani z poczuciem dorosłości u osób badanych.

Zdania relacyjne wobec matek a zdania relacyjne wobec ojców

W całym badanym korpusie 10% tekstu opisuje ustosunkowania matek wobec dzieci, a 7,5% – ustosunkowania ojców ($t[347] = 2,90$; $p < 0,04$). Oznacza to, że matki częściej widziane są jako osoby aktywnie działające i ustosunkowujące się do dzieci. Nie ma natomiast istotnej różnicy w proporcji tekstu opisującego własne ustosunkowania do ojca versus do matki (w całym korpusie 5,1% tekstu zajmują ustosunkowania i działania kierowane do matek, a 4,4% ustosunkowania do ojców). Zatem własne ustosunkowania do obojga rodziców są w wewnętrznej przestrzeni psychicznej osób piszących podobnie ważne (o ile miarą tego może być ilość tekstu poświęcona temu zagadnieniu).

Można powiedzieć, że reprezentacje matek w tekstach osób badanych są generalnie bardziej rozbudowane, matki są w tych opowiadaniach także postaciami bardziej aktywnymi, ustosunkowującymi się wobec dziecka i działającymi. Nie ma

natomiast różnicy pomiędzy rozbudowaniem reprezentacji własnych działań i uczuć względem matki czy względem ojca.

„Ja moim rodzicom” versus „moi rodzice mi”

Kolejną grupą wypowiedzi relacyjnych dotyczących wzajemnych ustosunkowań i działań są te obejmowane poprzez kody: „rodzice do ja” oraz „ja do nich”. Są one analogiczne względem omawianych powyżej, ale mówią o rodzicach jako bycie zbiorowym określanym przez rolę. Ta perspektywa jest bardzo częsta, sugeruje ją sam bodziec narracyjny: „Opowiedz mi o swoich rodzicach...”. Poniżej podano przykłady wypowiedzi tego typu.

Czynności i ustosunkowania rodziców wobec dziecka (przykłady):

Kod: „rodzice do ja”:

- ▷ „Pomagają mi w lekcjach; rozumieją moje problemy”
- ▷ „Kochają mnie”
- ▷ „Moi rodzice ciągle mówią, żebym odszedł od telewizora i zaczął się uczyć”

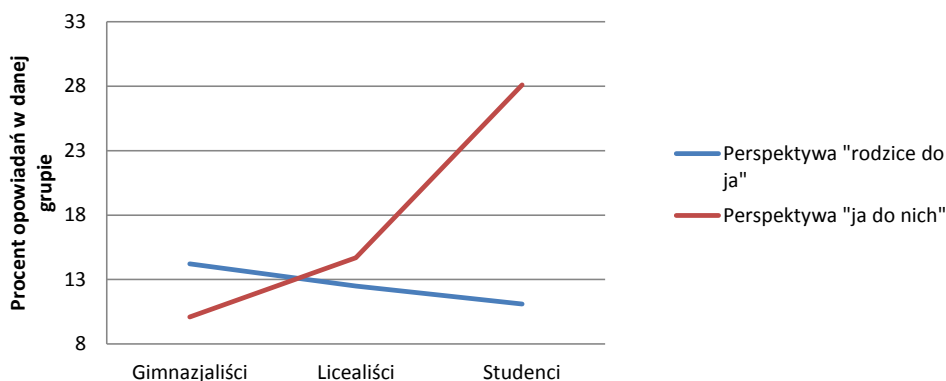
Czynności i ustosunkowania dziecka wobec rodziców (przykłady)

Kod: „ja do nich”:

- ▷ „Spędzam z nimi dużo czasu”
- ▷ „Uważam, że moi rodzice są wspaniali”
- ▷ „Bardzo kocham moich rodziców i choć czasami jestem na nich zły, to wiem, że chcą dla mnie jak najlepiej”

Czynności i ustosunkowania rodziców wobec dzieci i odwrotnie stanowią najczęstszą kategorię wypowiedzi relacyjnych, stanowią aż 30% tekstu w całym korpusie. Oznacza to w badanej grupie dominację perspektywy, którą można w przybliżeniu określić jako „pomiędzy mną i nimi”. Efekt ten może być po części zasugerowany samym sformułowaniem zadania. Jednak w rzeczywistości bodziec „Opowiedz mi o swoich rodzicach...” nie musi i nie był, zwłaszcza w starszych grupach, zawsze rozumiany jako „Opowiedz mi o swoich relacjach z rodzicami...”.

Ponownie, podobnie jak w przypadku ojców i matek widzianych osobno, proporcje kategorii „rodzice do ja” i „ja do nich” nie rozkładają się równomiernie. W całym korpusie przewagę ma perspektywa „ja do nich”, zajmująca 17% przestrzeni tekstu. Perspektywa „rodzice do ja” zajęła 12,7% tekstu (różnica jest istotna: $t[347] = 2,31$; $p < 0,05$). Proporcje tych dwóch perspektyw do siebie nawzajem są różne w poszczególnych grupach i, jak pokazuje rysunek 15, układają się przeciwstawnie.



Rysunek 15. Procent opowiadań w każdej z badanych grup na temat czynności i ustosunkowań rodziców do siebie, a siebie do rodziców.

Różnice wewnątrzgrupowe w proporcji tych perspektyw pokazuje tabela 28.

Tabela 28

Różnice pomiędzy częstością ustosunkowań i czynności rodziców wobec siebie, a siebie wobec rodziców (statystyki dla prób zależnych)

| Grupa | Kod | <i>M</i> | <i>T</i> | <i>df</i> | <i>p</i> |
|---------------|-----------------|----------|----------|-----------|-------------------|
| Gimnazjaliści | „rodzice do ja” | 0,14 | 1,96 | 124 | 0,052 (tendencja) |
| | „ja do nich” | 0,10 | | | |
| Licealiści | „rodzice do ja” | 0,12 | -0,67 | 119 | n.i. |
| | „ja do nich” | 0,14 | | | |
| Studenci | „rodzice do ja” | 0,11 | -4,19 | 102 | 0,001 |
| | „ja do nich” | 0,28 | | | |

W przypadku studentów istnieje istotna przewaga perspektywy „ja do nich” nad perspektywą „rodzice do ja”, natomiast w przypadku gimnazjalistów perspektywy te rozkładają się odwrotnie, a różnica między nimi jest istotna na poziomie tendencji. W grupie licealnej obie perspektywy występują na zbliżonym poziomie (różnica nieistotna statystycznie). Wiek osób badanych koreluje z przyjmowaniem perspektywy podmiotowej „ja do nich” ($r = 0,29$; $p < 0,001$), natomiast perspektywa „rodzice do ja” nie koreluje z wiekiem ani żadną z omawianych zmiennych, nie wiąże się też z poczuciem dorosłości mierzonym kwestionariuszem KOWSZ.

Istotne różnice międzygrupowe występują w przypadku zmiennej „ja do nich” ($F[2, 245] = 15,16$; $p < 0,001$) pomiędzy parami zmiennych studenci–licealiści (różnica średnich mierzona testem Gamesa-Howella = $0,13$; $p < 0,01$) oraz studenci–gimnazjaliści (różnica średnich mierzona testem Gamesa-Howella = $0,28$; $p < 0,001$). Natomiast

różnica średnich dla pary licealiści–gimnazjaliści jest nieistotna statystycznie. Dla zmiennej „rodzice do ja” nie ma statystycznie istotnych różnic pomiędzy grupami.

Z wiekiem narasta ogólna perspektywa uwzględniająca własną sprawczość względem rodziców

Do tej pory zajmowaliśmy się przyjmowanymi perspektywami „rodzic do ja” i odwrotnie w rozbiciu na trzy podkategorie – na matki, ojców i rodziców jako bohatera zbiorowego. W dalszej kolejności sprawdzono, jakie zależności zachodzą pomiędzy generalną perspektywą „od innych do siebie” (kody: „mama do ja” + „tata do ja” + „rodzice do ja”) i generalną perspektywą „od siebie do innych” (kody: „ja do mamy” + „ja do taty” + „ja do nich”) a wiekiem osób badanych. Tabela 29 pokazuje, że wraz z wiekiem wyraźnie narastał w badanych opowiadaniach udział perspektywy, w której „ja” było w podmiocie zdania – perspektywy „ja do innych”, a zmniejszał się udział perspektywy „inni do ja”. Istotność korelacji jest obliczana jednostronnie, gdyż interesuje nas jedynie wpływ wieku na badane zmienne. Zależność odwrotna jest niemożliwa.

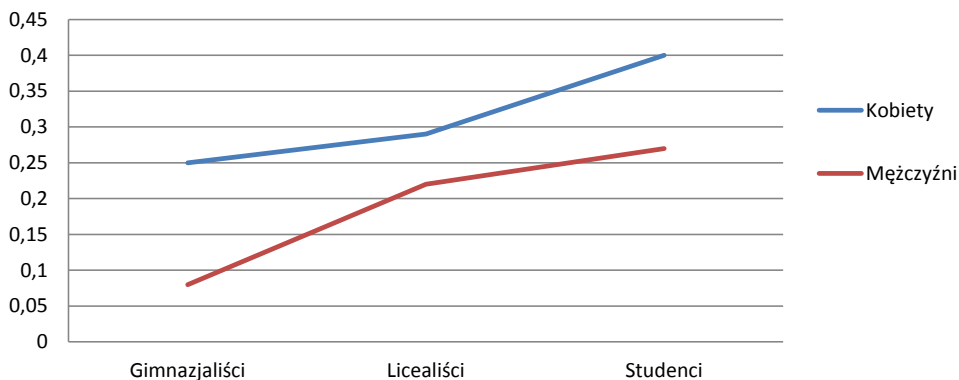
Tabela 29

Korelacje pomiędzy wiekiem osób badanych a perspektywą „ja do innych” i „inni do ja”

| | | Perspektywa „ja do innych” | Perspektywa „inni do ja” |
|------|----------|----------------------------|--------------------------|
| | <i>r</i> | -0,125 | 0,285 |
| Wiek | <i>p</i> | 0,010 | 0,000 |
| | <i>N</i> | 348 | 348 |

Istotne różnice międzygrupowe w badanym zakresie występują w przypadku perspektywy „ja do innych”: $F(2, 245) = 14,07$; $p < 0,001$. Istotne są różnice pomiędzy wszystkimi parami zmiennych (różnica średnich mierzona testem Gamesa-Howella dla pary studenci–licealiści = 0,12; $p < 0,01$; dla pary studenci–gimnazjaliści = 0,20; $p < 0,001$; dla pary licealiści–gimnazjaliści = 0,08; $p < 0,05$), natomiast dla perspektywy „inni do ja” nie ma statystycznie istotnych różnic pomiędzy grupami (ale istnieje pewna tendencja średnich: $F[2, 245] = 2,34$; $p = 0,098$).

Zaobserwowane różnice międzygrupowe w przyjmowaniu perspektywy „ja do innych” sprawdzono także przy uwzględnieniu wpływu płci osób badanych, jako że średnio kobiety przyjmowały tę perspektywę częściej ($t = -4,61$; $p < 0,001$). Wpływ płci sprawdzano także dla pozostałych do tej pory omówionych zmiennych, ale nie wnosił on w tamtych przypadkach istotnego zróżnicowania. Rysunek 16 przedstawia oszacowane średnie brzegowe dla perspektywy „ja do innych” dla poszczególnych grup badanych z podziałem na płcie.



Rysunek 16. Oszacowane średnie brzegowe dla perspektywy „ja do innych” w poszczególnych grupach badanych z podziałem na płeć.

Dwuczynnikowa analiza wariancji (czynnik grupa i czynnik płeć) dla zmiennej perspektywa „ja do innych” dała wyniki przedstawione w tabeli 30.

Tabela 30

Dwuczynnikowa analiza wariancji dla perspektywy „ja do innych”

| Źródło zmienności | df | F | p |
|-------------------|----|--------|-------|
| Model skorygowany | 5 | 8,62 | 0,001 |
| Stała | 1 | 190,32 | 0,001 |
| Grupa | 2 | 7,80 | 0,001 |
| Płeć | 1 | 10,63 | 0,001 |
| Grupa * Płeć | 2 | 0,59 | 0,557 |

Adnotacja. $R^2 = 0,112$ (skorygowane $R^2 = 0,099$).

Wystąpił zarówno efekt główny dla grupy – starsze grupy używały perspektywy „ja do innych” częściej niż młodsze, jak i efekt główny dla płci – kobiety używały jej częściej niż mężczyźni. Brak jest istotnego efektu interakcyjnego. W zakresie perspektywy „inni do ja” brak jest różnic zarówno związanych z grupą, jak i z płcią.

Wraz z wiekiem osób badanych narasta w ich opowiadaniach ogólna perspektywa uwzględniająca własną sprawczość względem rodziców. Jest to przejaw symetryzacji relacji. O ile osoby młodsze w większym stopniu widzą siebie głównie jako obiekt działań i ustosunkowań rodziców, o tyle osoby starsze stają się w większym stopniu współarchitektami swoich relacji z rodzicami. Zaczynają zauważać i opisywać w swoich opowiadaniach to, w jaki sposób postępują wobec rodziców i jak się do nich ustosunkowują. Jednocześnie nie zmienia się zainteresowanie stosunkiem rodziców do siebie. Temat ten być może jest jednym z tematów uniwersalnych, ważnych w ciągu całego życia ludzkiego.

Z wiekiem częściej uwzględniany jest temat wzajemnej relacji rodziców w parze małżeńskiej

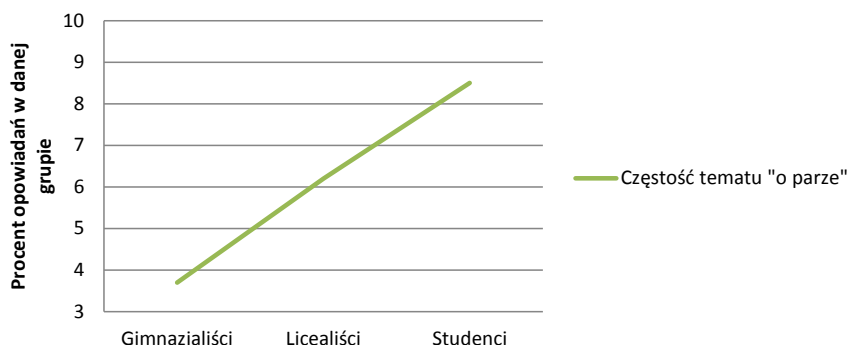
Osobną kategorią wypowiedzi, także mówiącą o relacjach w rodzinie, ale tym razem z wyłączeniem dziecka jest kategoria „o parze”. Dotyczy ona rodziców widzianych nie tylko w roli rodzicielskiej, ale jako dwoje osób będących w związku.

Rodzice jako para (przykłady):

Kod: „o parze”

- ▷ „Moi rodzice są ze sobą szczęśliwi”
- ▷ „Rodzice niestety często się kłócą i nie potrafią dojść do ładu w żadnej rozmowie”
- ▷ „Ojciec często zdradzał mamę, a mama, ponieważ go nie kochała, nie miała mu tego za złe. Chociaż, odkąd pamiętam, była chora i smutna”

Zainteresowanie i dostrzeganie relacji rodziców jako pary jest ważnym wskaźnikiem zmiany zainteresowań – od tematów szkolno-codziennych i własnych spraw dziejących się na bieżąco, teraźniejszych, do tego, co dzieje się w relacji pomiędzy kobietą a mężczyzną. Refleksji nad związkiem rodziców towarzyszy oderwanie się od perspektywy własnej. Temat ten wiąże się z decentracją i umiejętnością wczucia się w perspektywę drugiego człowieka. Historia miłosna często, choć nie zawsze, opowiadana jest z perspektywy jednego z rodziców, częściej z perspektywy matki. Tylko nieliczne opowiadania mężczyzn uwzględniały jednie perspektywę ojca i tematy takie jak trwałość związku („zastanawiam się, jak mógł być tyle lat w związku z jedną kobietą”) czy wzajemna atrakcyjność („moja matka nadal «kręci» mojego ojca”). Historie z perspektywy matek dotyczą z reguły szczęścia lub nieszczęścia w związku, kilka z nich także sytuacji tragicznych – dramatycznych rozwodów lub przeciwnie bardzo szczęśliwych („starsi ludzie nadal bardzo w sobie zakochani”). Rysunek 17 obrazuje proporcję tekstu na temat rodziców jako pary w trzech badanych grupach.



Rysunek 17. Proporcja tekstu na temat rodziców jako pary w każdej z badanych grup.

W grupie studenckiej omawiany temat zajął 8,5% korpusu, w grupie licealnej 6,3% a w grupie gimnazjalnej – 3,7%. Proporcja tekstu o parze wiąże się pozytywnie, acz nie bardzo silnie, z wiekiem osób badanych ($r = 0,11$; $p < 0,05$). Różnica pomiędzy skrajnymi grupami – grupą gimnazjalną a studencką – jest istotna statystycznie. Wynik testu Welcha wybranego tu ze względu na nierównoliczność grup i niespełnione założenie o homogeniczności wariancji (przy nie uwzględnieniu tych okoliczności wynik byłby istotny jedynie na poziomie tendencji) wynosi $F(2, 196) = 4,63$; $p < 0,05$; test Gamesa-Howella = 0,47; $p < 0,05$. Pozostałe różnice między grupami nie są istotne statystycznie. Poruszanie tematu pary w badanej grupie nie wiązało się także z płcią osób badanych.

Ilość tekstu opowiadania poświęconego tematowi pary rodzicielskiej rośnie, zgodnie z oczekiwaniami, wraz z wiekiem, choć nieznacznie. Różnica ta jest istotna jedynie w porównaniu grupy najmłodszej – gimnazjalnej z najstarszą – studencką. Warto zwrócić uwagę, że w badanym przedziale wiekowym (od wczesnej adolescencji do wczesnej dorosłości) temat ten jest generalnie dość rzadki – w grupie najstarszej zajmuje w sumie 8,5% korpusu, w grupie gimnazjalnej – 3,7% wypowiedzi. Większość badanych, jeśli w ogóle, na temat rodziców jako pary mówi bardzo niewiele. Zadany bodziec narracyjny „Opowiedz mi o swoich rodzicach...” w badanych grupach nie wywoływał myśli na temat relacji rodziców między sobą, ale raczej refleksję na temat charakterystyk rodziców i swoich relacji z nimi.

Mówienie o samym sobie – interakcja płci i wieku.

Teksty mówiące o samym sobie, nie bezpośrednio w kontekście relacji z rodzicami, stanowią w badanych wypowiedziach fenomen dwójakiego rodzaju. Po pierwsze, idą one nieco „w poprzek” poleceniu, którym nie było opowiadanie o samym sobie, lecz o rodzicach. Z drugiej strony, zwłaszcza w wypowiedziach osób starszych, ich niepowiązanie z tematem jest właściwie pozorne. Treści te zostały przypisane do kategorii „ja”, ponieważ w sensie formalnym są to wypowiedzi o sobie, wypowiedzi w pierwszej osobie, niewspominające o rodzicach. Jednak z kontekstu ich pojawienia się wynika czasem, że są skutkiem refleksji nad własnym życiem w odniesieniu do życia rodziców. Związek ten, choć nienazwany wprost, może być dwójaki: być kontynuacją linii rodzinnej lub próbą jej przełamania i osiągnięcia czegoś innego niż rodzice. Zaliczenie takich zdań do kodu „ja” wynika z przestrzegania ścisłych kryteriów kodowania dotyczących zasadniczo powierzchni tekstu. W sensie formalnym osoby rodziców nie są tam wymieniane. Związek z tematem pozostaje w domyśle. Takie wypowiedzi kodowano zgodnie „z powierzchnią”, a nie zgodnie „z domysłem”, aby uniknąć arbitralności. Ponadto mimo kontekstu zdania te mówią jednak bardziej o sobie niż o rodzicach. Jedynie zdania o sobie w najmłodszej badanej grupie są bar-

dziej jednoznaczne i stanowią opisy siebie względem tematów codziennych (z reguły hobby i zainteresowań). Sporadycznie pojawiają się także opisy własnych problemów natury emocjonalnej. Heterogeniczność wypowiedzi o sobie została wzięta pod uwagę przy interpretacji. Poniżej przykłady wypowiedzi przypisanych do kodu „ja”.

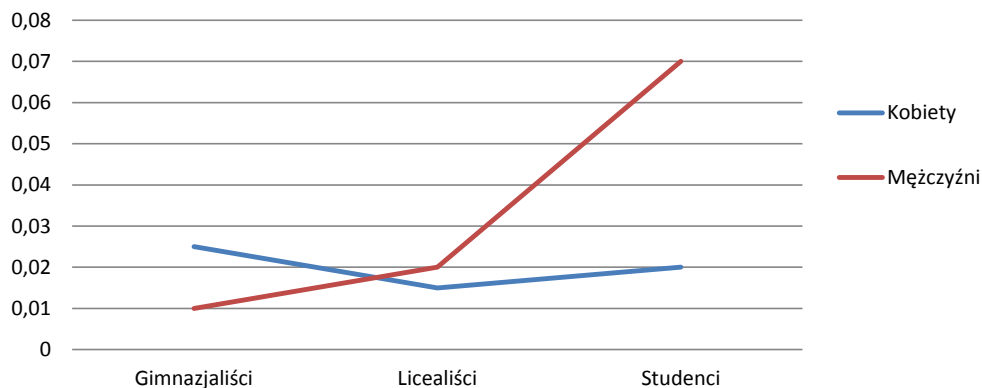
Wypowiedzi o sobie (przykłady)

Kod: „ja”:

- ▷ „Ja jestem bardzo ambitna i chciałabym w życiu wiele osiągnąć”
- ▷ „Jestem bardzo rozrywkowy”
- ▷ „Co jest moją pasją? Żeglarstwo. Kocham to”
- ▷ „Pragnę założyć własną rodzinę z tym, któremu oddałam serce i duszę. Może nie będziemy żyli dostatnio, ale jestem pewna, że uda się nam stworzyć kochającą się rodzinę. To właśnie rodzina jest dla mnie najważniejsza. Pieniądze? To też, ale nigdy nie postawię ich na pierwszym miejscu!”
- ▷ „Zastanawiam się nadal nad tym, czy sam będę potrafił wytrwać w związku z jedną osobą przez okres kilku lat, nie mówiąc o życiu. Z drugiej strony jednak, decydując się na dziecko, które w przyszłości chciałbym mieć, nie potrafię sobie wyobrazić wychowywania go z inną osobą niż jego matka”

Ostatnie dwa spośród pokazanych przykładów (pochodzące z grupy studenckiej) nie omawiają wprost wpływu rodziny pochodzenia, jednak kontekst ten jest widoczny. Wplecenie takich wypowiedzi w tekst o własnych rodzicach sugeruje, że pośrednio odnoszą się także do nich. Czasami, zwłaszcza tam gdzie przedmiotem opowieści są własne problemy emocjonalne, autorzy opowiadań sami orientują się, że odeszli od tematu rodziców w stronę własnych spraw. Łatwość takiego przejścia potwierdza, że opowieść o własnych rodzicach jest sensu stricto częścią własnej opowieści tożsamościowej. Przykładem komentarza do zmiany tematu wypowiedzi jest: „Być może powinnam inaczej podejść do tego tematu. Napisać charakterystykę moich rodziców. Nie mogłam się jednak powstrzymać, żeby nie napisać o swoim problemie”. Takie czyste wypowiedzi „o sobie” w ramach narracji o rodzicach stanowią kategorię wyjątkowo interesująca, jednak rzadką. Stanowią 2,7% całości korpusu w grupie studenckiej, 1,6% wypowiedzi w grupie licealnej i 2% w grupie gimnazjalnej (w całym korpusie 2,1%). Jeśli w modelu dwuczynnikowej analizy wariancji uwzględnimy także płeć autorów opowiadań, wówczas uzyskamy istotny efekt główny dla przynależności do grupy, ale, co ciekawe, także istotny efekt interakcyjny dla płci osoby i jej przynależności do danej grupy badanej. U badanych mężczyzn studentów teksty o sobie samym są najobszerniejsze, chociaż, jak wspomniano przy opisie procedury kodowania, mają one raczej formę refleksji nad własnymi planami życiowymi i postawami dotyczący-

mi przyszłego życia w związku lub w rodzinie albo życia w ogóle, własnych ambicji i planów. Są ona zatem na głębszym poziomie powiązane z postaciami rodziców, którzy mogą być źródłem wzorców, na tle których kształtuje się własne życie. Uzyskana interakcja i statystyki dla modelu analizy wariancji prezentowane są na rysunku 18.



Rysunek 18. Oszacowane średnie brzegowe dla zmiennej „o sobie” w poszczególnych grupach badanych z podziałem na płeć.

Tabela 31

Dwuczynnikowa analiza wariancji dla zmiennej „o sobie”

| Źródło zmienności | df | F | p |
|-------------------|----|-------|-------|
| Model skorygowany | 5 | 2,43 | 0,035 |
| Stała | 1 | 50,51 | 0,000 |
| Grupa | 2 | 4,32 | 0,014 |
| Płeć | 1 | 3,44 | 0,064 |
| Grupa * Płeć | 2 | 4,81 | 0,009 |

Adnotacja. $R^2 = 0,034$ (skorygowane $R^2 = 0,02$).

Pozostałe dwie kodowane kategorie, kategoria „my – rodzina” i kategoria „inne” były stosunkowo nieliczne w badanych wypowiedziach i nie generowały istotnych różnic między grupami. Kategoria „my – rodzina” zawierała zdania w pierwszej osobie liczby mnogiej, mówiące o rodzinie, np.: „wszyscy w naszym domku lubimy zwierzęta”. Kategoria „inne” dopełniała klasyfikację wypowiedzi, tak by była ona kompletna i wyczerpująca. Należały do niej zdania, które miały w podmiocie pojęcia abstrakcyjne lub mówią o sprawach ogólnych np. „miłość jest najważniejsza”, „kłótnie zdarzają się w każdej rodzinie” (Virginia Satir nazywa je nominalizacjami; por. Bandler, Grinder, Satir, 1988) oraz wypowiedzi o charakterze komentarzy metatekstowych, takie jak: „napiszę krótko”, „nie wiem, od czego zacząć”.

WYNIKI 6. RELACJE MIĘDZY DZIEĆMI A RODZICAMI – ASPEKT TREŚCIOWY

Emocje i wzajemne ustosunkowania przeżywane między dziećmi a rodzicami i opisywane w opowiadaniach pisanych przez dzieci na ich temat składają się na ostatnią część obrazu zmieniających się relacji dzieci–rodzice w okresie od wczesnej adolescencji do wyłaniającej się dorosłości. Najważniejszą, wręcz kanoniczną, emocją, jaka przynależy do obrazu relacji dzieci–rodzice, jest miłość. Dlatego w tej części pracy poświęcono jej szczególnie dużo miejsca, analizując całkowite pole semantyczne frazy „kocham rodziców” w badanych opowiadaniach. Pozwoliło to na bliższe przyjrzenie się temu, co właściwie znaczy miłość dzieci do rodziców dla osób badanych w kolejnych przedziałach wiekowych. Ale nie tylko miłość, ale także cała grupa burzliwych i różnorodnych emocji, potrzeb i nacechowanych emocjonalnie ocen oraz postaw przynależy do obrazu relacji dzieci–rodzice. Dlatego w drugiej kolejności dokonano wspólnej analizy wszystkich tych elementów, kodując je do stworzonych oddolnie z materiału kategorii i dokonując ich liczbowego podsumowania. Emocje i ustosunkowania składają się na treściowy aspekt relacji między bohaterami, które wcześniej pokazano pod kątem tego, kto działa wobec kogo oraz z czyjej perspektywy prowadzona jest narracja. Pokazują one inny kawałek obrazu tych samych relacji, które były już przedmiotem analizy w poprzednich rozdziałach.

Pole semantyczne słowa „kocham” w odniesieniu do rodziców

Pole semantyczne frazy „kocham moich rodziców” rozumiane jest w tej pracy jako zespół tych wszystkich określeń różnego rodzaju, które z tą frazą współwystępują, tworząc jej sieć semantyczną. Celem tworzenia takiego pola jest wyjście poza proste stwierdzenie niejako banalnego faktu, że dzieci w swoich opowiadaniach dotyczących rodziców często deklarują miłość do nich i pokazanie tego, co dla tych dzieci znaczy mówienie o miłości. Ze względów technicznych (wykonanie pola semantycznego na podstawie 348 opowiadań jest pracą koronkową) ograniczono się do takich określeń, które współwystępują z badanym wątkiem w jednym zdaniu.

Procedura tworzenia pola semantycznego wyglądała następująco: 1) zidentyfikowano wszystkie zdania zawierające słowo „kocham” w odniesieniu do rodziców, w wersji najprostszej brzmiące po prostu „kocham moich rodziców”, ale często i bardziej rozbudowane (były one w analizowanych tekstach wszechobecne – dokładnie

51% spośród wszystkich tekstów zawierało przynajmniej jedno takie zdanie); 2) dla celów analizy wybrano wszystkie te zdania z opowiadań i umieszczono w osobnym pliku tekstowym; 3) zastosowano metodę analizy pola semantycznego wzorowaną na typowych sposobach jej przeprowadzania, w tym przypadku na klasycznej metodzie opisanej przez Robin (1980) nieco zmodyfikowanej o elementy lingwistyczne (wykorzystanie elementów analizy spójników). Procedura ta polegała na wyodrębnieniu wszystkich wyrażen współwystępujących w jednym zdaniu z frazą „... (ja) kocham (moich) rodziców (ich)...” zgodnie z ich znaczeniem (semantyką); 4) wyodrębniono, idąc za sugestią Robin (1980), kolejne klasy semantyczne: a) klasę „asocjacji” – frazy które występowały wraz z „kochaniem rodziców” na zasadzie łączliwości, często ze spójnikiem „i” – „kocham i ...”, b) klasę „przejawów”, która obejmuje swoim znaczeniem sposoby, na jakie miłość przejawia się lub jest wyrażana, c) klasę „uzasadnień” oznaczającą rodzaj odpowiedzi na pytanie „dlaczego ich kocham?”, łączącą się ze spójnikami „kocham, ponieważ/bo” oraz frazą „kocham za (coś)”, d) klasę „zastrzeżeń”, łączącą się ze spójnikami „kocham, ale/jednak/pomimo/chociaż” i wnoszącymi treści pokazujące warunki graniczne miłości (kocham, ale nie potrafię im pewnych rzeczy wybaczyć), modyfikujące tę miłość lub takie, pomimo których ona występuje; 5) posegregowano w grupy podobne znaczeniowo wyrażenia, aby uchwycić ich wspólne znaczenie i zinterpretować je.

Zespół takich znaczeń w sumie składa się na pole semantyczne wyrażenia „kocham rodziców”. Dodatkowo, aby analiza była pełna – to jest obejmowała dokładnie każde słowo w analizowanym zbiorze zdań – konieczne okazało się dołączenie jeszcze dwóch kategorii analizy. Jedną z nich jest klasa „modulatorów” – słów (często przysłówków np. „bardzo”) modyfikujących lub wzmacniających znaczenie słowa „kocham”. Niektóre z nich mają charakter metatekstowy, np. „kocham naprawdę”. Drugą klasą okazały się zdania i frazy o charakterze czysto metatekstowym, stanowiące nie tyle wypowiedzi o „kochaniu rodziców”, ile komentarze do tego, że o kochaniu właśnie się mówi. Pod koniec analizy przedstawiono dane liczbowe dotyczące częstości występowania różnych kategorii z tak opisanego pola semantycznego w badanych grupach. Sama częstość występowania zdań o kochaniu nie różniła się istotnie w poszczególnych grupach badanych ($F[2, 345] = 0,59$; n.i.), jednak, jak pokazała analiza, były to w różnych grupach zupełnie różne zdania.

Tabela 32 przedstawia przykłady wyrażen z pierwszej wyróżnionej klasy semantycznej – klasy asocjacji. Niektóre z tych wyrażen występowały kilkakrotnie w różnych opowiadaniach.

Tabela 32

Pole semantyczne – asocjacje

| Kochać (rodziców) | Przykłady | Propozycja interpretacji |
|---|---|---|
| Asocjacje: „Kochać i ...” | ▷ „I oni mnie też kochają” | Powiążane z wzajemnością |
| | ▷ „Wiem, że oni mnie też” | |
| | ▷ „I nie mam wątpliwości, że oni kochają mnie i moich braci” | |
| | ▷ „Wiem, że oni też mnie kochają” | |
| | ▷ „I szanuję” | Powiążane z przypisywaniem pozytywnych cech i wysokiej wartości |
| | ▷ „I cenię” | |
| | ▷ „I podziwiam” | |
| | ▷ „I uważam, że są najlepsi na świecie” | |
| | ▷ „Są dobrzy i fajni” | |
| | ▷ „I potrzebuję” | Powiążane z potrzebowaniem |
| | ▷ „I nie mógłbym sobie wyobrazić, jakby moje życie wyglądało, gdyby ich nie było” | |
| | ▷ „Zawsze, gdy mam problem, zwracam się do nich” | |
| | ▷ „I nie potrafiłabym bez nich żyć” | |
| | ▷ „I nie potrafiłbym bez nich pokonywać trudności, jakie ciągle napoty- kam” | Powiążane z lubieniem |
| | ▷ „Lubię z nimi rozmawiać” | |
| | ▷ „I lubię” | Powiążane z więzią emocjonalną |
| | ▷ „Czuję się związana” | |
| | ▷ „I czuję silną więź emocjonalną” | |
| | ▷ „I tęsknię” | |
| | ▷ „I czuję przywiązanie” | Powiążane z dogłębną znajomością |
| ▷ „Z roku na rok poznaję ich coraz bardziej” | | |
| ▷ „I znam ich wady, kłócę się z nimi” | | |
| ▷ „I mają swoje wady” | Powiążane z zaprzeczeniem ich śmiertelności | |
| ▷ „I chciałbym, żeby żyli wiecznie !!!!!!!!” | | |
| ▷ „I przeraża mnie myśl, że kiedyś mogę ich stracić” | | |
| ▷ „I jeszcze nie myślę o czasie, kiedy.....nie! w ogóle nie dopuszczam do siebie takiej myśli!” | Powiążane z wdzięcznością | |
| ▷ „I jestem wdzięczny x 2” | | |
| ▷ „To dwie najważniejsze osoby” | Powiążane z przypisywaniem ważności | |
| ▷ „Są ważni” | | |
| ▷ „Są najważniejsi” | Powiążane z życzeniami szczęścia | |
| ▷ „I chcę, abyśmy ciągle byli szczęśliwą rodziną” | | |
| ▷ „I oni też się kochają” | Powiążane z miłością w parze rodzicielskiej | |
| ▷ „I tylko kilka rzeczy mam im za złe” | | |

Lista asocjacji jest długa i różnorodna. Nie przytoczono tu ich wszystkich. Niektóre z nich powtarzały się lub występowały wielokrotnie w bardzo podobnych wariantach. Wszystkich asocjacji było w sumie w całej próbie aż 60. W tym 19 pochodziło z grupy gimnazjalnej, 13 z grupy licealnej i aż 28 z grupy studenckiej. Ta przewaga wypowiedzi

studenckich (ponad dwukrotna w stosunku do grupy licealnej) to pierwsza z wielu wskazówek, że w najstarszej grupie pole semantyczne było najbogatsze treściowo. W klasie asocjacji najczęstszą kategorią była kategoria, w której miłość łączyła się z przypisywaniem pozytywnych cech, szanowaniem i ceniением. Taką kategorię – łączącą kochanie, a może uzupełniającą je o szacunek i wysoką ocenę „obiekta miłości” – wprowadzali do pola semantycznego głównie studenci. Jedną z możliwych interpretacji takiego połączenia u tej najstarszej grupy jest fakt, że w odróżnieniu od miłości, która jest uczuciem niejako „naturalnym” – szacunek i ceniение kogoś są pewną bardziej dojrzałą, świadomą oceną, tym, co wobec rodziców mogą odczuwać dorosłe dzieci, od których oczekuje się własnych ocen w wielu sprawach życiowych.

Drugą bardzo częstą kategorią jest kategoria wzajemności, obecna we wszystkich grupach, polegająca na wspólnym wymienianiu w jednym zdaniu faktu swojej miłości do rodziców i ich miłości do siebie – „kocham moich rodziców i oni mnie kochają”. Wzajemność wydaje się być szczególną cechą relacji rodzice–dzieci, jej uniwersalną cechą, jednak trudno ocenić, czy za licznymi takimi połączeniami semantycznymi, które wystąpiły w badanej grupie, kryje się pewien zwyczaj językowy – jakby o tych dwóch miłościach raczej mówiło się razem niż oddzielnie, czy też większa refleksja nad takim połączeniem. Niewątpliwie miłość do rodziców i miłość rodziców są uczuciami przywołującymi się wzajemnie. Powiedzenie o miłości rodziców w naturalny sposób może łączyć się z potrzebą powiedzenia, że tę miłość się odwzajemnia. Wzajemność taka jest zatem wymienianym elementem badanego pola semantycznego. Tylko w jednym przypadku „kochanie rodziców” łączyło się w jednym zdaniu ze stwierdzeniem o ich wzajemnej miłości między sobą. Tutaj także mówienie o jednej „miłości” przywoływało drugą.

Na uwagę zasługuje grupa asocjacji powiązana z opisywaniem więzi emocjonalnej, przywiązania, a także ich ważności dla siebie i tego, że się rodziców potrzebuje – taka konstelacja przywiązania potrzeby i wagi rzeczywiście wydaje się odzwierciedlać coś z bliskości i wagi relacji, jaką ma w rzeczywistości więź z rodzicami. Podobnie naturalną emocją wynikającą ze szczególnego znaczenia rodziców i drogi rozwojowej, jest wdzięczność. Zaskakującym elementem wiążącym się z długą więzią emocjonalną jest też kategoria, która pojawiła się w analizowanych zdaniach – miłości łączącej się z poznawaniem i znajomością drugiej osoby, także od strony jej wad.

Inny charakter miały asocjacje łączące w jednym zdaniu „kochanie” i „lubienie”. Jedna z osób badanych sformułowała to w taki sposób: „kocham ich i, co chyba ważniejsze, lubię”. Zestawianie kochania i lubienia podkreśla pozytywną więź emocjonalną. Być może dzieje się to poprzez odwołanie się do kategorii mniej typowej. Jeśli kochać rodziców jest „jak gdyby obowiązkowe”, to „lubić” staje się deklaracją bardziej osobistą. Spośród pozostałych asocjacji składających się na pole semantyczne

słowa „kocham” w odniesieniu do rodziców, na osobny komentarz zasługuje jeszcze jedna. Wystąpiła ona trzykrotnie, tylko w grupie studentów – kochanie łączyło się tu w myślach i wypowiedzi z chęcią zatrzymania rodziców na zawsze, z lękiem przed ich śmiercią. Wraz z wiekiem myśl o śmierci rodziców nabiera być może większej realności. Częścią znaczenia miłości jest jej połączenie – opozycja do śmierci.

Kolejną część pola semantycznego przedstawia tabela 33.

Tabela 33

Pole semantyczne – przejawy

| Kochać (rodziców) | Przykłady | Propozycja interpretacji |
|-------------------|---|---|
| Przejawy | ▷ „I jeśli będę mieszkać daleko, to zawsze będę o nich myśleć i chętnie będę ich odwiedzać” | Przejawy polegające na trosce, opiece i dbaniu o to, aby rodzice wiedzieli, że są kochani |
| | ▷ „I nie odwrócę się” | |
| | ▷ „Zamierzam zawsze dbać o to, żeby pokazywać, jak bardzo [ich] kocham i jak są ważni” | |
| | ▷ „Mam nadzieję, że to moja miłość jest dla nich odczuwalna i że wiedzą, jak ważni dla mnie są” | |
| | ▷ „I wiem, że i oni czują moją miłość do nich” | |
| | ▷ „I mam nadzieję, że kontakty między nami będą coraz lepsze” | |
| | ▷ „I wiele bym [dla nich] poświęciła” | |
| | ▷ „I zawsze będę się starała im pomóc, osłodzić życie” | |
| | ▷ „I zawsze będę mieli mój szacunek” | |
| | ▷ „I nie zamieniłabym na żadnych innych” | Przejawy polegające na uznaniu wyjątkowości i stałości ich roli |
| | ▷ „Zawsze pozostaną dla mnie moimi rodzicami” | |
| | ▷ „I zawsze będę im córką” | |
| | ▷ „Staram się [kochać], chociaż nie zawsze mi się to udaje” | Przejawy miłości polegające na „świadomości niedostatków” tej miłości |
| | ▷ „Choć nie zawsze mi się udaje to okazać” | |
| | ▷ „Choć mało spędzam czasu” | |
| | ▷ „Każde na swój sposób” | Przejawy polegające „na sprawiedliwym” obdzielaniu miłością obojga |
| | ▷ „Oboje tak samo” | |
| | ▷ „Ja ich kocham swoim chamstwem i pyskowaniem” | Przejawy polegające na paradoksalnym wyrażeniu zaangażowania w relację |

Część pola semantycznego obejmująca przejawy składała się z 19 elementów, w związku z czym wszystkie one zostały pokazane w tabeli 33. W tej liczbie zdecydowana większość przejawów pochodziła z grupy studenckiej (14 elementów), a tylko dwa elementy pochodziły od grupy licealnej i trzy od gimnazjalnej. Kategoria „przejawów” zawiera w sobie komponent decentracji. Ważne jest nie tylko, aby kochać, ale aby druga strona wiedziała, że jest kochana i żeby tę miłość jakoś – lepiej lub gorzej (jak stwierdzają sami badani) okazywać. Najliczniejsza kategoria przejawów dotyczy troski i dbania o rodziców, a także pewnego zobowiązania do tej troski („zawsze”). Kryje się za tym być

może większa u osób ciągle jeszcze młodych, ale już dorosłych świadomość, że rodzice starzeją się i będą wymagać kiedyś więcej wsparcia i opieki. Być może własne wybory – to, że część osób badanych planuje założenie własnych rodzin lub wyprowadziła się z domu rodzinnego, jadąc na studia, także wyostrza w tej grupie świadomość potrzeby innego rodzaju troski. O kontakty z rodzicami na odległość dba się z pewnością inaczej (może bardziej świadomie) niż wtedy, kiedy jeszcze mieszka się w domu rodzinnym.

Druą kategorią – kategorią „przejawów” to przejawy polegające na uznawaniu wyjątkowości („nie zamieniłabym na żadnych innych”) i stałości roli rodziców. Także tutaj „zawsze” (a więc stałość) wydaje się osią semantyczną dla prezentowanych znaczeń. Przypomina to o kolejnym uniwersalizmie – w odróżnieniu od wielu innych więzi społecznych rodziców rzeczywiście ma się na „zawsze”. W grupie studenckiej pojawiły się także trzy wypowiedzi, w których chęć kochania rodziców wiązała się ze świadomością, że za mało lub niewłaściwie im się to okazuje. Element ten świadczy również o większej refleksyjności – kochanie rodziców przestaje być czymś po prostu („przecież każdy kocha swoich rodziców”, jak napisała w innym miejscu jedna z licealistek), a staje się zadaniem, któremu można nie sprostać.

Kolejną część pola semantycznego dotyczącą uzasadnień pokazano w tabeli 34.

Tabela 34

Pole semantyczne – uzasadnienia

| Kochać (rodziców) | Przykłady | Propozycja interpretacji |
|--|---|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> ▷ „Za to, kim i jacy są” ▷ „Za to, jakimi są” ▷ „Bo są” ▷ „Bo są zawsze” | Kochać za to, „kim są” |
| | <ul style="list-style-type: none"> ▷ „Bo są prawdziwymi rodzicami” ▷ „Bo są moimi rodzicami” ▷ „Bo to moi rodzice” ▷ „Ich ma się tylko raz w życiu” | Kochać za to, że „są rodzicami” |
| Uzasadnienia: „ponieważ”, „bo”, „za (coś)” | <ul style="list-style-type: none"> ▷ „Za to, czego mnie nauczyli” ▷ „Za to, co mi dali, nie tylko w sensie materialnym” ▷ „Bo jestem przez nich kochana nad życie” ▷ „Bo zrobili wiele, aby moje dzieciństwo i młodość upłynęły szczęśliwie” ▷ „Za ciepło, wsparcie, zaufanie, miłość, wyrozumiałość” ▷ „Ponieważ mogę zawsze na nich liczyć” ▷ „Zawsze są przy mnie i nigdy mnie nie odrzucą, gdy będę potrzebować pomocy czy rady” ▷ „Za inwestycje we mnie (niematerialne)” ▷ „Chcą dla mnie jak najlepiej” ▷ „Bo poświęcają się dla mnie” ▷ „Przy nich zawsze czuję się bezpiecznie” ▷ „Nie zrobili mi nic złego i chcą mojego dobra” | Kochać z „wdzięczności” za to, co dla mnie robią |

Ciąg dalszy tabeli na następnej stronie.

Ciąg dalszy tabeli z poprzedniej strony.

| Kochać (rodziców) | Przykłady | Propozycja interpretacji |
|-------------------|--|--------------------------------------|
| | ▷ „Bo zawsze znajdą dla mnie czas” | |
| | ▷ „Bo każde na swój sposób pomaga mi, gdy mam jakiś kłopot” | |
| | ▷ „Bo jesteśmy sobie nawzajem potrzebni” | |
| | ▷ „Oni są częścią mojego świata, częścią stałą i niezmienną” | |
| | ▷ „Bo dzięki nim żyję” | Kochać z wdzięczności za „dar życia” |
| | ▷ „Przecież dzięki nim jestem na tym świecie” | |
| | ▷ „Muszę kochać moich rodziców, bo tak się robi, gdy się jest dzieckiem” | Kochać, bo „trzeba” |
| | ▷ „Muszę, bo oni mnie kochają” | |
| | ▷ „Świetnie nawzajem się uzupełniają” | Kochać, bo są „dobrą parą” |

Tabela 34 pokazuje wszystkie 32 frazy, jakie znalazły się w klasie uzasadnień. Ponownie najwięcej fraz pochodzi z grupy studenckiej – aż 17, z grupy licealnej – dziewięć fraz i sześć z grupy gimnazjalnej. Sama konstrukcja tej klasy – „kochać, ponieważ...” albo wręcz „kochać za coś” zawiera w sobie pewne napięcie. Kochać, zgodnie z pewnym sposobem myślenia, nie do końca można za coś. Przeciwnie, miłość powinna być bezinteresowna lub dotyczyć rzeczy najgłębszych – istoty kochanej osoby. Uwidacznia się to w rozdzwisku pomiędzy różnymi kategoriami wypowiedzi. Dwie pierwsze odnoszą się do samego faktu istnienia i tego, kim są kochane osoby oraz do faktu bycia rodzicami. Taki sposób sformułowania sugeruje odbiorcy, że dla autora tekstu już sam fakt istnienia, bycia rodzicem, jest wystarczającym uzasadnieniem miłości – w rzeczywistości jest to przyznanie się i jakby chęć potwierdzenia swoim przykładem tezy o niezbywalności i uniwersalności miłości do rodziców („kocham ich, bo są rodzicami”). Natomiast kategorię trzecią i czwartą w tabeli 34 wiąże także bardzo naturalne połączenie miłości z wdzięcznością. Jej szczególną formą jest wdzięczność odniesiona do samego daru życia – jest to ten rodzaj daru, który zawiera się w samym pojęciu „rodzice” i jest dla nich zarezerwowany. Troskę, opiekę i pomoc dostaje się także od innych osób w życiu, ale samo życie jest jednorazowym darem. Dla części osób badanych taki rodzaj uzasadnienia nasuwa się jako wyjaśnienie miłości do rodziców. Najczęstsze jednak połączenia miłości z wdzięcznością dotyczą rzeczy bliższych osobom badanym: pomocy, wsparcia, miłości, możliwości liczenia na nich – można powiedzieć, że pewien rodzaj bezinteresownego „dawania” ze strony rodziców, w odczuciu osób badanych, jest uzasadnieniem dla miłości do nich. Jest to swoiste „kocham, bo doznałem dobra”. Dwie osoby spośród badanych (licealista i gimnazjalista) połączyły uzasadnienie miłości ze słowem „muszę” – raz w kontekście społecznym, raz w kontekście odwzajemniania (reguły wzajemności), która może być odbierana jako zobowiązująca. W pierwszej sytuacji można odczytać to jako rodzaj komentarza do własnej sytuacji rodzinnej, w drugiej zastanawia rodzaj przeżyć we-

wewnętrznych, na podstawie których myśl o miłości rodziców mogłaby powodować w dziecku poczucie, że „musi ich kochać”. Zdanie to można odczytać wieloznacznie. Podobnie jak w poprzednich tabelach jedno uzasadnienie odnosi się do bycia przez rodziców dobrą parą. Zdanie: „kocham ich, ponieważ świetnie nawzajem się uzupełniają” jest niezwykle ciekawe, bo pokazuje, że dla przeżyć wewnętrznych dzieci, a nawet dla uzasadnienia „kochania” nie tylko rzeczy wykonywane bezpośrednio dla nich, ustosunkowania do dzieci, ale także jakość relacji w parze mogą mieć znaczenie.

Ostatnią część pola semantycznego – zastrzeżenia – prezentuje tabela 35.

Tabela 35

Pole semantyczne – zastrzeżenia

| Kochać (rodziców) | Przykłady | Propozycja interpretacji |
|--|---|--------------------------|
| Zastrzeżenia („ale”, „jednak”, „mimo”, „choć”) | ▷ „Ale jednocześnie nie mogę im pewnych rzeczy wybaczyć” | Kochać, ale ... |
| | ▷ „Ale tatę tylko, bo jest człowiekiem” | |
| | ▷ „Ale nie potrafię z nimi być” | |
| | ▷ „Jednak nie potrafię zbyt długo przebywać z nimi” | |
| | ▷ „Chociaż nigdy nie miałam z nimi dobrego kontaktu” | Kochać, mimo ... |
| | ▷ „Mimo konfliktów” | |
| | ▷ „Mimo wszystko” | |
| | ▷ „Mimo że mogłoby się wydawać, że jest inaczej” | |
| | ▷ „Chociaż czasem wydaje mi się, że powinnam ich nienawidzić” | |
| | ▷ „Mimo odmiennych zdań” | |
| ▷ „Choć czasami jestem na nich zły” | | |
| ▷ „Choć czasem działają na nerwy” | | |
| ▷ „Choć są w moim i mojego brata pojęciu dość ograniczeni” | | |
| ▷ „Mimo tego, że wiele im brakuje” | | |

W klasie zastrzeżeń zgromadzono wyrażenia, które wystąpiły w badanych zdaniach po spójnikach „ale”, „jednak”, „mimo”, „choć”. Jest ich w sumie 15 – pięć w grupie gimnazjalnej, dwa w licealnej i osiem w grupie studenckiej. Klasa ta dzieli się, zgodnie z semantyką spójników, na to, co może wystąpić po „ale” – tutaj jest to zdolność do przebywania razem i przebaczenia – oraz na to, co może wystąpić „pomimo”. To, mimo czego miłość jednak występuje to: różnice, pojawiające się czasami trudne emocje, postrzegane braki, a nawet – „mimo wszystko”. Jedno charakterystyczne zdanie: „kocham ich, ale tatę tylko, bo jest człowiekiem” odnosi się do dyskutowanego w poprzednim paragrafie stwierdzenia, że do semantyki miłości należy pewna jej obowiązkowość – miłość może należeć się bez „zasług” z powodu człowieczeństwa – ale na coś więcej, lubienie, szacunek trzeba już zasłużyć.

W ostatniej grupie, grupie modulatorów – operatorów intensywności i operatorów metatekstowych, zmieniających znaczenie słowa „kocham” – znalazły się następujące wyrażenia: „bardzo (kocham)” – 23 razy, „nad życie” – dwa razy, „z całego

serca” – dwa razy oraz „bezgranicznie”. Zawarto również wyrażenia o charakterze metatekstowym: „naprawdę (ich kocham)” oraz „na pewno” – po dwa razy, „oczywiście”, „ogólnie” oraz „nie wiem, czy ich kocham” – również dwa razy. Łączenie kochania rodziców z przysłówkami typu „bardzo” nie dziwi. Od wyrazów miłości do rodziców łatwo oczekiwać intensywności, łączenia ich z różnymi wykrzyknikami. Takich wyrażeń było podobnie dużo we wszystkich grupach badanych. Ciekawsze są operatory metatekstowe. Zwraca uwagę zawarta w stwierdzeniach „kochać naprawdę”, „kochać na pewno” perswazyjność skierowana do czytelnika (a może do siebie samego). Natomiast operatory „oczywiście ich kocham”, „ogólnie ich kocham”, „tak to ich kocham” odnoszą się do wspomnianej na początku „banalności” czy „oczywistości” mówienia o kochaniu rodziców. W obliczu tej oczywistości bardzo refleksyjnie brzmią wypowiedzi dwóch osób, które swoją pracę skonkludowały frazą „nie wiem, czy ich kocham”.

W przestrzeni semantycznej znalazło się jeszcze pięć zdań, które w całości miały przeważająco charakter metatekstowy. Odnosiły się mniej lub bardziej do tego, jak to jest mówić o kochaniu i co odbiorca może sobie o tym pomyśleć. Pozostawiam je bez komentarza:

- ▷ „Napisałam, że ich kocham i to jest najważniejsze”
- ▷ „Cokolwiek sobie Pan/Pani nie pomyśli – kocham moich rodziców”
- ▷ „Gdyby się ktoś mnie zapytał, kogo bardziej kochasz – mamę czy tatę, ... ?”
- ▷ „Powiedzieć, że ich kocham to raczej za mało”
- ▷ „Banalnie jest powiedzieć, że ich kocham, ale chyba każdy kocha swoich rodziców”

Tabela 36 przedstawia zebrane razem dane liczbowe dotyczące semantyki frazy „kocham rodziców” w badanych tekstach.

Tabela 36

Rozkład poszczególnych kategorii pomiędzy grupami

| | Gimnazjaliści N = 125 | Licealiści N = 120 | Studenci N = 103 | Ogółem N = 348 |
|--|--------------------------|-----------------------|---------------------|-------------------|
| Asocjacje | 19 | 13 | 28 | 60 |
| Przejawy | 3 | 2 | 14 | 19 |
| Uzasadnienia | 6 | 9 | 17 | 32 |
| Zastrzeżenia | 5 | 2 | 8 | 15 |
| Powyższe razem | 33 | 26 | 67 | 126 |
| Modulatory i metatekst | 16 | 15 | 11 | 42 |
| Razem fraz | 49 | 41 | 78 | 168 |
| Razem zdań ze słowem „kocham” (także do mamy i taty osobno) | 106 | 88 | 70 | 264 |

W tabeli 36 liczba zdań ze słowem „kocham” nie odpowiada liczbie fraz analizowanych w polu semantycznym, ponieważ część zdań liczyła więcej niż jedną frazę, podczas gdy inne zdania były bardzo proste i nie dołączały tym samym żadnych nowych elementów do pola semantycznego. Takich bardzo prostych, krótkich zdań sporo było zwłaszcza w grupie najmłodszej. Część gimnazjalistów kończyła swoje opowiadania prostym stwierdzeniem „kocham moich rodziców” bez żadnego dalszego komentarza. Do obliczenia ilości zdań ze słowem „kocham” włączono wszystkie zdania, gdzie odnosiło się ono do członków rodziny razem lub osobno – a więc znacząco więcej zdań, niż włączono do analizy pola semantycznego, gdzie wybrano zdania mówiące wyłącznie o rodzicach razem.

Jak wspomniano wcześniej, różnice pomiędzy grupami w zakresie samej tylko ilości zdań ze słowem „kocham” nie okazały się istotnie statystycznie. Powyżej przedstawiona analiza pokazała jednak, że istnieją jakościowe różnice w treści tych zdań. W szczególności pole semantyczne w opowiadaniach osób starszych jest wyraźnie bardziej rozbudowane. Studenci opatrują stwierdzenia o miłości do rodziców całą siatką asocjacji, uzasadnień, zastrzeżeń oraz przejawów tej miłości. Natomiast osoby najmłodsze mówiąc o kochaniu, często jedynie stwierdzają ten fakt.

Najczęstsze emocje przeżywane przez dzieci w różnym wieku do rodziców, ich rodzaje, znak i natężenie w ocenie sędziów kompetentnych

Analiza pozostałych, często bardzo różnorodnych i złożonych, ustosunkowań emocjonalnych między dziećmi a rodzicami w ich aspekcie semantycznym nie jest zadaniem łatwym (a może nawet niemożliwym) do wykonania przy pomocy sformalizowanych sposobów analizy, dlatego posłużono się do wykonania tej części zadania ludzkim interpretatorem. Dwóch sędziów kompetentnych (psychologów) oceniło niezależnie od siebie, na podstawie lektury zebranych opowiadań znak i natężenie emocji oraz ocen (ustosunkowań) kierowanych przez dzieci do swoich rodziców w każdej z badanych grup. Uwzględnienie nie tylko nazwanych emocji („kocham ją”, „lubię”, „złości mnie” etc.), ale i ewaluacji („jest najlepsza”, „jest kochana”, „jest nudna i ograniczona” etc.) okazało się konieczne dla uzyskania pełni obrazu. Autorzy narracji nie zawsze nazywają bowiem wprost emocje, którym dają wyraz poprzez różnorodne oceny rodziców.

Dla każdego tekstu sędziowie odpowiadali na pytanie, czy autor opowiadania w stosunku do swojej matki:

- ▷ (5) Wyraża wyłącznie pozytywne oceny i emocje
- ▷ (4) Wyraża w większości pozytywne oceny i emocje
- ▷ (3) Wyraża po równo pozytywnych i negatywnych ocen i emocji

- ▷ (2) Wyraża w większości negatywne oceny i emocje
- ▷ (1) Wyraża wyłącznie negatywne oceny i emocje
- ▷ (0) Temat matki nie jest poruszany w opowiadaniu

Dodatkowo sędziowie oceniali, czy natężenie tych emocji i ewaluacji można uznać za:

- ▷ (3) Wysokie
- ▷ (2) Średnie
- ▷ (1) Niskie

Podobną procedurę powtórzono dla ocen ojców i ocen obojga rodziców widzianych razem, jako że w części opowiadań temat ten był przede wszystkim tak ujmowany. Osiągnięto zadowalający poziom zgodności pomiędzy sędziami. Dla ocen matek współczynnik korelacji ocen sędziów obliczany za pomocą ρ Spearmana wynosił 0,81; $p < 0,001$. Dla ich natężenia $\rho = 0,74$; $p < 0,001$. Dla ocen ojców $\rho = 0,86$; $p < 0,001$. Dla ich natężenia $\rho = 0,74$; $p < 0,001$. Dla ocen rodziców $\rho = 0,86$; $p < 0,001$. Dla ich natężenia $\rho = 0,71$; $p < 0,001$. Za zadowalający uznawano współczynnik korelacji $\rho > 0,71$, ponieważ w takiej sytuacji za ponad 50% zmienności odpowiadają czynniki nielosowe. Do ostatecznej analizy użyto ocen rodziców będących średnią z ocen pierwotnie uzyskanych od sędziów kompetentnych.

Dodatkowo poproszono sędziów kompetentnych o ocenę całościowego zaangażowania emocjonalnego narratora na skali od 1 – *mało zaangażowany emocjonalnie, chłodny* do 5 – *bardzo silnie zaangażowany, gorący*. Jednak wyniki tej oceny nie będą użyte w niniejszej pracy, ponieważ nie uzyskano wystarczająco wysokiej zgodności między sędziami ($\rho = 0,512$; $p < 0,001$). Niska zgodność między sędziami wynikała częściowo z tego, że jeden z nich, inaczej niż drugi, w większości przypadków miał tendencję do oceniania odpowiedzi na to pytanie za pomocą środka skali i przyznał ocenę środkową większości osób badanych.

Średnia z ocen przyznawanych matkom w pytaniu o znak kierowanych do nich emocji/ocen (przypomnijmy, że 1 oznaczało emocje wyłącznie negatywne, a 5 – wyłącznie pozytywne) wynosi 3,81 i nie różni się ona istotnie pomiędzy grupami (różnice są nieistotne). Średnia ocena przyznawana ojcom to 3,51 i ponownie brak istotnych różnic pomiędzy badanymi grupami, choć na poziomie tendencji najniższe oceny pojawiły się w grupie studenckiej. Średnia z ocen przyznanych rodzicom opisywanym razem była podobna do tej przypisanej samym matkom i wyniosła 3,81. I w tym przypadku różnice pomiędzy grupami okazały się być nieistotne. Średnie natężenie emocji przypisywanych zarówno matkom, jak i ojcom wyniosło podobnie 2,09, natomiast rodzicom razem – 2,8. Podsumowanie wszystkich wyników przedstawia sumarycznie tabela 37.

Tabela 37

Średnie i odchylenia standardowe dla ocen znaku i natężenia emocji kierowanych do rodziców w poszczególnych grupach badanych

| Grupa | | Mama średni znak emocji | Mama średnie natężenie emocji | Tata średni znak emocji | Tata średnie natężenie emocji | Rodzice średni znak emocji | Rodzice średnie natężenie emocji |
|---------------|-----------|----------------------------------|-------------------------------------|----------------------------------|--|-------------------------------------|---|
| Gimnazjaliści | <i>M</i> | 3,82 | 2,13 | 3,63 | 2,12 | 3,77 | 2,04 |
| | <i>SD</i> | 0,88 | 0,47 | 0,97 | 0,46 | 1,05 | 0,33 |
| Licealiści | <i>M</i> | 3,75 | 2,07 | 3,62 | 2,09 | 3,87 | 2,07 |
| | <i>SD</i> | 0,83 | 0,361 | 0,99 | 0,38 | 0,81 | 0,32 |
| Studenci | <i>M</i> | 3,88 | 2,07 | 3,24 | 2,04 | 3,78 | 2,14 |
| | <i>SD</i> | 0,94 | 0,317 | 1,18 | 0,36 | 0,94 | 0,33 |
| Ogółem | <i>M</i> | 3,82 | 2,09 | 3,51 | 2,09 | 3,81 | 2,08 |
| | <i>SD</i> | 0,87 | 0,39 | 1,05 | 0,40 | 0,94 | 0,32 |

Zasadniczy brak różnic w zakresie znaku i natężenia emocji/ocen w trzech grupach badanych jest wynikiem ciekawym. Oznacza to, że w przeciwieństwie do twierdzeń niektórych teorii rozwojowych zarówno natężenie emocji kierowanych do rodziców, jak i tendencja do pozytywnego lub negatywnego ich oceniania nie zmieniały się wraz ze zmieniającym się etapem rozwojowym. Nie można zatem (przynajmniej na podstawie zbadanych narracji) powiedzieć, że młodzież w którejś z badanych grup jest bardziej krytyczna lub bardziej idealizująca rodziców albo przeżywa w danym momencie emocje o większym natężeniu. W całym badanym okresie temat emocji kierowanych do rodziny pozostaje ważny. Tworzone teksty są zasadniczo zaangażowane emocjonalnie, a formułowane oceny raczej zrównoważone, z tendencją do pozytywności. W grupie studenckiej pojawia się (nieco zaskakująco) niewielka tendencja do formułowania częstszych negatywnych ocen ojców: $F(2, 345) = 3,80$; $p < 0,023$. Różnica pomiędzy grupą studencką a licealną w teście Gamesa-Howella nie jest istotna (tendencja na poziomie $p < 0,06$; różnica z grupą gimnazjalną – tendencja na poziomie $p < 0,051$) i prawdopodobnie wyjaśniana jest przez fakt, że w tej grupie znalazło się wśród rodziców uczestników zdecydowanie więcej małżeństw określonych przez uczestników badań (dzieci) jako nieszczęśliwe. Opisywane są takie postawy ojców jak: zdrada, alkohol, zaniedbywanie, przemoc, które złożyły się na taki obraz.

Rodzaje emocji przeżywanych w stosunku do rodziców – ocena sędziów kompetentnych

W celu przybliżenia treści opisywanych w narracjach emocji stworzono w pierwszym kroku listę nacechowanych emocjonalnie tematów, które najczęściej były

spontanicznie przywoływane przez osoby badane. Ta część badań miała charakter eksploracyjny. Wstępną listę stworzono w taki sposób, że z losowej próby 10% tekstów wypisano wszystkie tematy nacechowane emocjonalnie lub oceniająco, a następnie wybrano te, które powtórzyły się więcej niż raz. Powstała poniższa lista tematów.

1) Bliska więź emocjonalna – emocje obejmujące bliskość, miłość, dobry kontakt (frazą bardzo często używana przez osoby badane), zaufanie, bycie związanym etc.

2) Rozmawianie – rozmawianie ze sobą, zwierzanie się. Kategoria ta nie jest na tym samym poziomie, co kategoria pierwsza. Stanowi właściwie jej wskaźnik jako coś, co wydarza się na poziomie faktów i zachowań współwystępujących z bliską więzią. Postanowiono zachować ją jednak osobno z tego względu, że występowała w tekstach badanych osób jako wyodrębniony temat.

3) Wdzięczność – wdzięczność względem rodziców odczuwana z wielu bliżej opisywanych względów była jedną z najczęściej spontanicznie przywoływanych i wymienianych emocji względem rodziców.

4) Pomoc – analogicznie do wdzięczności, pomoc powiązana była z emocją wdzięczności, ale pochodziła z poziomu zachowań i faktów. Dawanie czegoś lub pomaganie dziecku od najprostszych aktywności związanych ze szkołą po najbardziej złożone wspieranie w tym, jak żyć oraz wsparcie emocjonalne stanowiły jeden z najczęstszych pozytywnie nacechowanych emocjonalnie tematów narracji.

5) Tolerancja – kategoria ewaluatywnego opisu pojawiającą się spontanicznie i bardzo często. Rozumiana, zwłaszcza przez młodszych uczniów, jako „pozwalanie na coś”, „wyrozumiałość”.

6) Akceptacja – temat dotyczący emocji, czucia się akceptowanym i kochanym przez rodziców.

7) Odrzucenie – temat dotyczący emocji, czucia się nieakceptowanym, odrzucanym przez rodziców.

8) Walka – bardzo często pojawiającą się kategorią obejmującą wszelkiego rodzaju spory z rodzicami, określane w narracjach jako „kłótnie”, „konflikty”, „niezgadzanie się”.

9) Kontrola – kategoria często stosowana w opisie, nacechowana ewaluatywnie.

10) Nadopiekuńczość – podobnie, kategoria często spontanicznie wymieniana.

11) Dominacja – jako dominację kodowano nie tylko opis słowem „dominująca”, ale także opisy zachowań typu „narzuca swoją wolę”, „rządzi, a reszta ma się słuchać” etc.

12) Podziw – kolejne często wymieniane ustosunkowanie do rodziców. Zawiera w sobie szacunek, wysoką ocenę, podziwianie wiedzy, umiejętności, doświadczeń, sposobu życia rodziców. Do tej kategorii włączano także opis tego, że dla dziecka rodzice się autorytetem i przykładem.

Ostatnie trzy kategorie były ilościowo rzadsze, jednak bardzo charakterystyczne w opisie.

13) Symbioza – kategoria symbiozy, rzadka lecz charakterystyczna, została wyłonią z analizy treści na określenie tych fragmentów wypowiedzi, które podkreślały silną jedność z rodzicami (np. „ja i moi rodzice to jedno”) połączoną z wyrażaniem na powierzchni tekstu obaw przed rozłąką („boję się, czy będę umiała się usamodzielnąć”), braku jakichkolwiek tajemnic, poczucia, że rodzic jest „najbliższą przyjaciółką”. Tym fragmentom wypowiedzi towarzyszył czasem niepokój związany z tym, że więź jest być może „za bliska”.

14) Deficyt – odnosi się do poczucia braku rodzica, który jest nieobecny lub nie ma czasu. Emocja typu „brakuje mi” praktycznie wyłącznie odnoszona jest do ojców.

15) Strach – odczuwanie lęku, strachu przed rodzicem – „drzę na sam dźwięk jego kroków”. Emocja ta pojawia się jedynie w stosunku do ojców.

Lista ta powstała na podstawie analizy jakościowej próbki tekstów i jest z pewnością niekompletna. Dlatego w następnym kroku sędziów kompetentnych poproszono także o ocenę, które z wymienionych tematów wystąpiły w każdym z badanych opowiadań i kogo z rodziców one dotyczyły. Dodatkowo poproszono ich o dopisanie i zakodowanie innych ważnych tematów lub emocji, jeśli ich zdaniem takie się pojawiają. Dodatkowe emocje dopisane przez sędziów nie weszły do dalszych analiz, gdyż każda z nich pojawiła się jedynie jedno-, dwu- lub trzykrotnie. Były to: wstyd („wstydzę się za niego”), nienawiść oraz współczucie, a z zachowań – „krzyki i bicie”. Dla 15 wymienionych powyżej kategorii tematycznych sędziowie oceniali, czy taka kategoria występuje w opowiadaniu i z którą osobą się wiąże – ojcem, matką czy obojgiem rodziców. Osobno kodowano „zaprzeczone” wystąpienie danej kategorii – przykładowo „nie rozmawiamy” albo „nie jest nadopiekuńcza”. Dzięki takiemu kodowaniu można było uchwycić, które kategorie opisu są spontanicznie ważne i przywoływane, nawet jeśli pojawiają się w zaprzeczonej formie. Przykładowo dowiadujemy się, że nadopiekuńczość jest ważną kategorią opisu matki, ponieważ osoby badane same z siebie często piszą, że jest to bardzo ważne, że ich mama „nie jest nadopiekuńcza”. Podobnie okazuje się, że rozmawianie jest w odczuciu młodzieży ważną sprawą w kontaktach z rodzicami, ponieważ otrzymano teksty często w dużej mierze poświęcone temu, że „niestety ze sobą nie rozmawiamy” i że rodzice „nic o mnie nie wiedzą, bo nie mogę się im zwierzyć”.

Zgodność sędziów obliczono przy pomocy statystyki k (kappa Cohena) przeznaczanej do porównywania zgodności ocen sędziów w przypadku, kiedy skala pomiarowa jest nominalna, a sędziów jest dwóch. Istotne wartości tej statystyki wynoszące pomiędzy 0,41 a 0,60 oznaczają dobrą zgodność, a wartości pomiędzy

0,61 i 0,80 zgodność bardzo wysoką. Wartości powyżej 0,80 oznaczają praktycznie całkowitą zgodność. Tabela 38 przedstawia współczynniki zgodności sędziów dla 15 kodowanych kategorii. Dwie z nich – „dominacja” i „deficyt” – nie osiągnęły wartości powyżej 0,41 i w związku z tym nie zostały włączone do dalszych analiz.

Tabela 38

Współczynniki zgodności ocen sędziów kompetentnych

| Numer | Nazwa kategorii | Kappa Cohena (k) |
|-------|-------------------------|------------------|
| 1 | Bliska więź emocjonalna | 0,552 |
| 2 | Rozmawianie | 0,558 |
| 3 | Wdzięczność | 0,503 |
| 4 | Pomoc | 0,585 |
| 5 | Tolerancja | 0,414 |
| 6 | Akceptacja | 0,421 |
| 7 | Odrzucenie | 0,410 |
| 8 | Walka | 0,510 |
| 9 | Kontrola | 0,627 |
| 10 | Nadopiekuńczość | 0,543 |
| 11 | Dominacja | 0,339 |
| 12 | Podziw | 0,421 |
| 13 | Symbioza | 0,653 |
| 14 | Deficyt | 0,122 |
| 15 | Strach | 0,724 |

Bliska więź emocjonalna. W badanych narracjach temat więzi, bliskości, dobrego kontaktu w relacjach pomiędzy rodzicami a dziećmi okazał się najczęstszym i najważniejszym. Trudno zresztą o rzecz bardziej naturalną. Tylko w 38,5% prac temat ten nie został poruszony w ogóle. Można się domyślać, że są to te prace, w których badani ograniczyli się do prostego opisu swoich rodziców. Prawie połowa badanych (48,3%) pisze o dobrym kontakcie, więzi i bliskości ze swoimi rodzicami: obojgiem (25,3%), samą matką (17,8%) lub dużo rzadziej z samym ojcem (5,2%). Różnice te są istotne statystycznie – χ^2 Pearsona = 358,21; $p < 0,001$. Co znamienne, 13,2% osób badanych doświadcza w jakiś sposób braku kontaktu pomiędzy sobą a rodzicami. Dokładne liczebności przedstawia tabela 39. Mniej więcej 4% osób wskazuje na brak kontaktu z jednym konkretnym rodzicem (ojcem lub matką), niekiedy opatrując ten brak dodatkowymi komentarzami – od tęsknoty za tym kontaktem po stwierdzenia typu „nie mam z nim kontaktu, ale go nie potrzebuję”.

Tabela 39

Bliska więź emocjonalna – liczebności w całej grupie badanej

| Więź | | Z kim badana/y odczuwa więź? | | | | Ogółem |
|---------------------------|---|------------------------------|-------|------|---------|--------|
| | | Brak tematu | Mama | Tata | Rodzice | |
| Brak tematu | N | 134 | | | | 134 |
| | % | 38,5% | | | | 38,5% |
| Opisywana jest więź | N | | 62 | 18 | 88 | 168 |
| | % | | 17,8% | 5,2% | 25,3% | 48,3% |
| Opisywany jest brak więzi | N | | 8 | 6 | 32 | 46 |
| | % | | 2,3% | 1,7% | 9,2% | 13,2% |

Tabela 40

Bliska więź emocjonalna – liczebności w poszczególnych grupach badanych

| Grupa | Więź | | Z kim badana/y odczuwa więź? | | | | Ogółem |
|---------------|---------------------------|-------|------------------------------|-------|-------|---------|--------|
| | | | Brak tematu | Mama | Tata | Rodzice | |
| Gimnazjaliści | Brak tematu | N | 63 | | | | 63 |
| | | % | 50,4% | | | | 50,4% |
| | Opisywana jest więź | N | | 19 | 5 | 25 | 49 |
| | | % | | 15,2% | 4,0% | 20,0% | 39,2% |
| | Opisywany jest brak więzi | N | | 4 | 1 | 8 | 13 |
| | | % | | 3,2% | 0,8% | 6,4% | 10,4% |
| Licealiści | Brak tematu | N | 42 | | | | 42 |
| | | % | 35% | | | | 35% |
| | Opisywana jest więź | N | | 23 | 8 | 30 | 61 |
| | | % | | 19,2% | 6,7% | 25,0% | 50,8% |
| | Opisywany jest brak więzi | N | | 1 | 2 | 14 | 17 |
| | | % | | 0,8% | 1,7% | 11,7% | 14,2% |
| Studenci | Brak tematu | N | 29 | | | | 29 |
| | | % | 28,2% | | | | 28,2% |
| | Opisywana jest więź | N | | 20 | 5 | 33 | 58 |
| | | % | | 19,4% | 4,9% | 32% | 56,3% |
| | Opisywany jest brak więzi | N | | 3 | 3 | 10 | 16 |
| | | % | | 2,9% | 2,9% | 9,7% | 15,5% |
| Ogółem | N | 63 | 23 | 6 | 33 | 125 | |
| | % | 50,4% | 18,4% | 4,8% | 26,4% | 100% | |

Jak pokazuje tabela 40, temat więzi i bliskości poruszany jest częściej w starszych grupach. Nie porusza go tylko 28,2% studentów, 35% licealistów i aż 50,4% gimnazjalistów. Być może z wiekiem emocjonalne aspekty, także te poniekąd oczywiste jak więź i dobry kontakt, stają się ważniejszym i częściej dostrzeganym tematem. Dla najmłodszych badanych ten aspekt więzi może być bardziej „przezroczysty”. Zresztą

narracje najmłodszych stanowią często stosunkowo proste opisy nieproblematyzujące więzi aż tak głęboko. U progu dorosłości u badanych studentów może istnieć większa świadomość znaczenia jakości więzi z rodzicami – w tej grupie najwięcej osób pisze na temat zarówno jej istnienia, jak i braku. Być może moment wchodzenia w dorosłość (dla części badanych wyprowadzki z domu rodzinnego na studia) ten aspekt jeszcze uwypukla. O ile dla dzieci więź z rodzicami istnieje poniekąd naturalnie, o tyle dla młodych dorosłych stanowi ona ważny, świadomie poruszany i poddawany refleksji temat w ich narracji. Na uwagę zasługuje również fakt, że jeśli opisywany jest kontakt emocjonalny tylko z jednym z rodziców, kilkakrotnie częściej jest nim matka niż ojciec.

Rozmawianie. Ponad 37% osób badanych poruszyło tematy: „czy rozmawiam ze swoimi rodzicami?” i „czy mogę z nimi o wszystkim porozmawiać?”. Dla 6,6% ważny okazał się temat braku rozmów, wspomniany najczęściej jako dotkliwy. Najczęściej osoby badane rozmawiają ze swoim matkami – pisze o tym 15,8% osób. Badani piszą o rozmawianiu z matkami kilkakrotnie częściej niż o rozmawianiu z ojcami (pisze o tym tylko 3,7% osób badanych). Stosunkowo często badani piszą także, że rozmawiają po prostu z obojgiem – „z rodzicami”. Również w odniesieniu do kategorii „nierozmawiania” częściej przytaczany jest brak rozmów z matką niż z ojcem. Być może jest on czymś mniej oczekiwanym i w związku z tym jest odczuwany jako bardziej dotkliwy. Dokładne liczebności przedstawia tabela 41 ($\chi^2 = 354,11$; $p < 0,001$).

Tabela 41

Rozmawianie – liczebności w całej grupie badanej

| Rozmawianie | Z kim badana/y rozmawia? | | | | Ogółem | |
|---------------|--------------------------|-------|-------|---------|--------|-------|
| | Brak tematu | Mama | Tata | Rodzice | | |
| Brak tematu | <i>N</i> | 218 | | | 218 | |
| | % | 62,6% | | | 62,6% | |
| Rozmawiam | <i>N</i> | | 55 | 13 | 39 | 107 |
| | % | | 15,8% | 3,7% | 11,2% | 30,7% |
| Nie rozmawiam | <i>N</i> | | 8 | 3 | 12 | 23 |
| | % | | 2,3% | 0,9% | 3,4% | 6,6% |

Ponownie wątek rozmów okazuje się być częściej poruszany w grupie najstarszej – to jest studenckiej. W tej grupie także najczęściej badanych jako osobę, z którą rozmawiają, wymienia wyłącznie matkę. Natomiast grupą, w której najczęściej mówi się o „nierozmawianiu”, zwłaszcza w kontekście „nierozmawiania z rodzicami”, jest grupa licealna. Dokładne liczebności przedstawia tabela 42.

Tabela 42

Rozmawianie – liczebności w poszczególnych grupach badanych

| Grupa | Rozmawianie | Z kim badana/y rozmawia? | | | | Ogółem |
|---------------|---------------|--------------------------|-------|------|---------|--------|
| | | Brak tematu | Mama | Tata | Rodzice | |
| Gimnazjaliści | Brak tematu | N | 88 | | | 88 |
| | | % | 70,4% | | | 70,4% |
| | Rozmawiam | N | 17 | 3 | 11 | 31 |
| | | % | 13,6% | 2,4% | 8,8% | 24,8% |
| | Nie rozmawiam | N | 2 | 1 | 3 | 6 |
| | | % | 1,6% | 0,8% | 2,4% | 4,8% |
| Licealiści | Brak tematu | N | 72 | | | 72 |
| | | % | 60% | | | 60% |
| | Rozmawiam | N | 17 | 7 | 14 | 38 |
| | | % | 14,2% | 5,8% | 11,7% | 31,7% |
| | Nie rozmawiam | N | 4 | 0 | 6 | 10 |
| | | % | 3,3% | 0% | 5% | 8,3% |
| Studenci | Brak tematu | N | 58 | | | 58 |
| | | % | 56,3% | | | 56,3% |
| | Rozmawiam | N | 21 | 3 | 14 | 38 |
| | | % | 20,4% | 2,9% | 13,6% | 36,9% |
| | Nie rozmawiam | N | 2 | 2 | 3 | 7 |
| | | % | 1,9% | 1,9% | 2,9% | 6,8% |

Wdzięczność. O wdzięczności względem rodziców mówi ponad 26% osób badanych. Jak pokazują wyniki zawarte w tabeli 43, wdzięczność jest emocją przeżywaną pozytywnie. O braku wdzięczności mówi się sporadycznie i musi to być zupełnie wyjątkowa sytuacja, aby ktoś chciał powiedzieć „nic im nie zawdzięczam”. Wdzięczność jest też przeżywana zbiorowo – raczej do obojga rodziców niż tylko do jednego z nich. Jeśli tak się nie dzieje, to częściej wymieniane są matki niż ojcowie. Prezentowane w tabeli 43 różnice są istotne statystycznie (χ^2 Pearsona = 346,82; $p < 0,001$).

Tabela 43

Wdzięczność – liczebności w całej grupie badanej

| Wdzięczność | Do kogo badana/y kieruje wdzięczność? | | | | Ogółem |
|------------------------|---------------------------------------|-------|------|---------|--------|
| | Brak tematu | Mama | Tata | Rodzice | |
| Brak tematu | N | 255 | | | 255 |
| | % | 73,3% | | | 73,3% |
| Jestem wdzięczna/y | N | 20 | 3 | 66 | 89 |
| | % | 5,7% | 0,9% | 19% | 25,6% |
| Nie jestem wdzięczna/y | N | 0 | 0 | 3 | 3 |
| | % | 0% | 0% | 0,9% | 0,9% |

O wdzięczności mówi tylko 12,8% osób w grupie gimnazjalnej, 24,2% osób w grupie licealnej i aż 46,6% osób w grupie studenckiej. Zatem wdzięczność wraz ze świadomością zawdzięczania czegoś rodzicom (ile im zawdzięczam) jest ustosunkowaniem coraz wyraźniej pojawiającym się z wiekiem. W młodszych grupach wdzięczność wyrażana jest przede wszystkim względem obojga rodziców, w grupie studenckiej znacząca grupa osób wyraża też wdzięczność kierowaną specyficznym do swoich matek. O braku wdzięczności napisał jeden student i dwóch gimnazjalistów. Wyniki te, jako rzadkie, pominięto w tabeli 44.

Tabela 44
Wdzięczność – liczebności w poszczególnych grupach badanych

| Grupa | Wdzięczność | Do kogo badana/y kieruje wdzięczność? | | | | Ogółem | |
|---------------|--------------------|---------------------------------------|-------|-------|---------|--------|-------|
| | | Brak tematu | Mama | Tata | Rodzice | | |
| Gimnazjaliści | Brak tematu | N | 109 | | | 109 | |
| | | % | 87,2% | | | 87,2% | |
| | Jestem wdzięczna/y | N | | 3 | 1 | 10 | 14 |
| | | % | | 2,4% | 0,8% | 8% | 11,2% |
| Licealiści | Brak tematu | N | 91 | | | 91 | |
| | | % | 75,8% | | | 75,8% | |
| | Jestem wdzięczna/y | N | | 5 | 2 | 22 | 29 |
| | | % | | 4,2% | 1,7% | 18,3% | 24,2% |
| Studenci | Brak tematu | N | 55 | | | 1 | 56 |
| | | % | 53,4% | | | 1% | 54,4% |
| | Jestem wdzięczna/y | N | | 12 | | 34 | 46 |
| | | % | | 11,7% | | 33% | 44,7% |

Podziw i szacunek. Kolejną wyrażaną w narracjach postawą zawierającą w sobie silne pozytywne wartościowanie dla rodziców jest podziw. Do tej kategorii kodowano wszelkie wyrazy szacunku, bycia autorytetem (jak pisali czasem uczestnicy „prawdziwym autorytetem”), wreszcie chęć brania z rodziców przykładu w różnych życiowych sprawach. Tabela 45 pokazuje rozkład częstości tej kategorii. Rozkład odpowiedzi jest nieprzypadkowy (χ^2 Pearsona = 352,30; $p < 0,001$). W tej kategorii także dość rzadko występuje zaprzeczenie („moi rodzice nie są dla mnie, niestety, autorytetem”). Dużo częściej badani kierują postawę podziwu do obojga rodziców razem niż do któregoś z nich osobno. Jeśli jednak już rozdzielają rodziców i piszą o podziwie tylko dla jednego z nich, to – podobnie jak w poprzednich kategoriach – częściej w tym miejscu wymieniają matki.

Tabela 45

Podziw – liczebności w całej grupie badanej

| Podziw | Kogo badana/y podziwia? | | | | Ogółem | |
|---------------|-------------------------|------|------|---------|--------|-------|
| | Brak tematu | Mama | Tata | Rodzice | | |
| Brak tematu | N | 268 | | | 268 | |
| | % | 77% | | | 77% | |
| Podziwiam | N | | 16 | 8 | 50 | 74 |
| | % | | 4,6% | 2,3% | 14,4% | 21,3% |
| Nie podziwiam | N | | 2 | 0 | 4 | 6 |
| | % | | 0,6% | 0% | 1,1% | 1,7% |

W tabeli 46 pokazano rozkład odpowiedzi dotyczących podziwu w podziale na grupy. Pominięto wystąpienia zaprzeczone, gdyż były one nieliczne – tylko sześć wystąpień, z tego pięć w grupie studenckiej i jedno w licealnej. Ponownie, kategoria szacunku jest częściej wymieniana u osób starszych.

Tabela 46

Podziw – liczebności w poszczególnych grupach badanych

| Grupa | Podziw | Kogo badana/y podziwia? | | | | Ogółem | |
|---------------|-------------|-------------------------|-------|------|---------|--------|-------|
| | | Brak tematu | Mama | Tata | Rodzice | | |
| Gimnazjaliści | Brak tematu | N | 111 | | | 111 | |
| | | % | 88,8% | | | 88,8% | |
| | Podziwiam | N | | 2 | 3 | 9 | 14 |
| | | % | | 1,6% | 2,4% | 7,2% | 11,2% |
| Licealiści | Brak tematu | N | 94 | | | 94 | |
| | | % | 78,3% | | | 78,3% | |
| | Podziwiam | N | | 4 | 4 | 17 | 25 |
| | | % | | 3,3% | 3,3% | 14,2% | 20,8% |
| Studenci | Brak tematu | N | 63 | | | 63 | |
| | | % | 61,2% | | | 61,2% | |
| | Podziwiam | N | | 10 | 1 | 24 | 35 |
| | | % | | 9,7% | 1% | 23,3% | 34% |

Pomoc. Oprócz kontaktu, rozmowy i wdzięczności także pomoc i wsparcie są często przytaczaną kategorią emocjonalnie nacechowanego opisu rodziców. Na kategorię tę składa się zarówno pomaganie i dawanie w sensie praktyczno-materialnym, jak i w sensie emocjonalno-duchowym. Kategoria ta jest bardzo często spontanicznie przywoływana, co nie dziwi. Rodzice względem dzieci, zwłaszcza na samym początku, występują w roli „dawców” – do tej właśnie roli nawiązuje kategoria nazwana tu, mówiąc słowami osób badanych, „pomaganiem” („rodzice pomagają mi...”).

Tabela 47

Pomoc – liczebności w całej grupie badanej

| Pomoc | Kto pomaga badanej/badanemu? | | | | Ogółem | |
|-------------|------------------------------|------|-------|---------|--------|-------|
| | Brak tematu | Mama | Tata | Rodzice | | |
| Brak tematu | <i>N</i> | 153 | | | 153 | |
| | % | 44% | | | 44% | |
| Tak | <i>N</i> | | 74 | 13 | 103 | 190 |
| | % | | 21,3% | 3,7% | 29,6% | 54,6% |
| Nie | <i>N</i> | | 2 | 0 | 3 | 5 |
| | % | | 0,6% | 0% | 0,9% | 1,4% |

Kategoria „pomagania” praktycznie nie występuje w próbie w formie zaprzeczonej (tylko pięć wystąpień). Podobnie często stosowana jest w stosunku do obojga rodziców razem i w stosunku do matek, rzadziej do ojców ($\chi^2 = 348,67$; $p < 0,001$). Spontanicznie przywołuje ją większość, bo 56% osób badanych. Tabela 48 przedstawia liczebności z podziałem na trzy grupy badane.

Tabela 48

Pomoc – liczebności w poszczególnych grupach badanych

| Grupa | Pomoc | Kto pomaga badanej/badanemu? | | | | Ogółem | |
|---------------|-------------|------------------------------|-------|-------|---------|--------|-------|
| | | Brak tematu | Mama | Tata | Rodzice | | |
| Gimnazjaliści | Brak tematu | <i>N</i> | 47 | | | 47 | |
| | | % | 37,6% | | | 37,6% | |
| | Tak | <i>N</i> | | 34 | 4 | 38 | 76 |
| | | % | | 27,2% | 3,2% | 30,4% | 60,8% |
| | Nie | <i>N</i> | | 1 | | 1 | 2 |
| | | % | | 0,8% | | 0,8% | 1,6% |
| Licealiści | Brak tematu | <i>N</i> | 61 | | | 61 | |
| | | % | 50,8% | | | 50,8% | |
| | Tak | <i>N</i> | | 18 | 5 | 33 | 56 |
| | | % | | 15% | 4,2% | 27,5% | 46,7% |
| | Nie | <i>N</i> | | 1 | | 2 | 3 |
| | | % | | 0,8% | | 1,7% | 2,5% |
| Studenci | Brak tematu | <i>N</i> | 45 | | | 45 | |
| | | % | 43,7% | | | 43,7% | |
| | Tak | <i>N</i> | | 22 | 4 | 32 | 58 |
| | | % | | 21,4% | 3,9% | 31,1% | 56,3% |

Odwrotnie niż w przypadku poprzednio opisywanych kategorii, kategoria „pomoc” najczęściej pojawiała się w opowiadaniach gimnazjalistów (przywołuje ją 62,4% osób), a nieco rzadziej w opowiadaniach studentów i licealistów. Dość często

jako osoba, która pomaga dziecku w wielu sprawach, wymieniana jest sama matka. Pomaganie wydaje się być zatem czymś, czego doświadczą się nie tylko jak gdyby zbiorowo, od rodziców, ale także konkretnie od matki. Niektóre osoby wymieniają w tej roli także samych ojców, ale zdarza się to rzadko.

Akceptacja i odrzucenie. Dwa bliźniacie poczucia – bycia akceptowanym przez rodziców lub bycia przez nich odrzucanym – stanowią być może dwa najbardziej wewnętrzne, osobiste stany spośród opisywanych. Odnoszą się w szczególny sposób do osoby badanej i łączą z poczuciem bezpieczeństwa, poczuciem własnej wartości, a także z byciem „chcianym” i „kochanym”. Spontanicznie kategorię akceptacji przywołuje 25% osób, w tym 5,5% pisze o poczuciu bycia „nieakceptowanym”. O poczuciu odrzucenia pisze niecałe 10% osób badanych. Uczucia bycia akceptowanym badani doświadczają zarówno w relacjach z matkami, jak i ojcami. Tu przewaga matek nie jest aż tak wyraźna jak w przypadku innych emocji. Natomiast badani częściej piszą o byciu nieakceptowanym przez matki niż przez ojców. Podobnie często jak przez matki wspomniany jest też brak akceptacji przez oboje rodziców ($\chi^2 = 35,91$; $p < 0,001$). Szczegółowe dane znajdują się tabelach 49 i 50.

Tabela 49

Akceptacja – liczebności w całej grupie badanej

| Akceptacja | | Kto akceptuje badaną/badanego? | | | | Ogółem |
|-----------------------------|----------|--------------------------------|------|------|---------|--------|
| | | Brak tematu | Mama | Tata | Rodzice | |
| Brak tematu | <i>N</i> | 261 | | | | 261 |
| | % | 75% | | | | 75% |
| Czuję się akceptowana/y | <i>N</i> | | 22 | 14 | 32 | 68 |
| | % | | 6,3% | 4% | 9,2% | 19,5% |
| Nie czuję się akceptowana/y | <i>N</i> | | 8 | 2 | 9 | 19 |
| | % | | 2,3% | 0,6% | 2,6% | 5,5% |

Tabela 50

Odrzucenie – liczebności w całej grupie badanej

| Odrzucenie | | Kto odrzuca badaną/badanego? | | | | Ogółem |
|-------------|----------|------------------------------|------|------|---------|--------|
| | | Brak tematu | Mama | Tata | Rodzice | |
| Brak tematu | <i>N</i> | 316 | | | | 318 |
| | % | 90,8% | | | | 91,4% |
| Tak | <i>N</i> | | 6 | 17 | 7 | 30 |
| | % | | 1,7% | 4,9% | 2% | 8,6% |

O poczuciu bycia akceptowanym częściej piszą uczniowie młodsi. Czyni tak 24% gimnazjalistów, 20% licealistów oraz 13,6% studentów ($\chi^2 = 407,28; p < 0,001$). O nieakceptacji pisze podobna część uczestników badań – od 4% do 6% każdej grupy. Takie wyniki mogą sugerować, że doświadczenie bycia akceptowanym w domu rodzinnym jest ważne zwłaszcza dla młodszych osób, jednak poczucie braku akceptacji (jeśli takie występuje) jest bolesne w każdym wieku i osoby z każdej grupy wiekowej spontanicznie poruszają ten temat.

Tabela 51

Akceptacja – liczebności w poszczególnych grupach badanych

| Grupa | Akceptacja | Kto akceptuje badaną/badanego? | | | | Ogółem | |
|---------------|-----------------------------|--------------------------------|-------|------|---------|--------|-------|
| | | Brak tematu | Mama | Tata | Rodzice | | |
| Gimnazjaliści | Nie ma o tym mowy | N | 87 | | | 87 | |
| | | % | 69,6% | | | 69,6% | |
| | Czuję się akceptowana/y | N | | 12 | 9 | 9 | 30 |
| | | % | | 9,6% | 7,2% | 7,2% | 24% |
| | Nie czuję się akceptowana/y | N | | 4 | 0 | 4 | 8 |
| | | % | | 3,2% | 0% | 3,2% | 6,4% |
| Licealiści | Nie ma o tym mowy | N | 91 | | | 91 | |
| | | % | 75,8% | | | 75,8% | |
| | Czuję się akceptowana/y | N | | 7 | 4 | 13 | 24 |
| | | % | | 5,8% | 3,3% | 10,8% | 20% |
| | Nie czuję się akceptowana/y | N | | 2 | 1 | 2 | 5 |
| | | % | | 1,7% | 0,8% | 1,7% | 4,2% |
| Studenci | Nie ma o tym mowy | N | 83 | | | 83 | |
| | | % | 80,6% | | | 80,6% | |
| | Czuję się akceptowana/y | N | | 3 | 1 | 10 | 14 |
| | | % | | 2,9% | 1% | 9,7% | 13,6% |
| | Nie czuję się akceptowana/y | N | | 2 | 1 | 3 | 6 |
| | | % | | 1,9% | 1% | 2,9% | 5,8% |

Opowiadania, w których wymieniane jest poczucie bycia odrzuconym przez rodziców, nie były w badanej próbie bardzo liczne (choć nie są one też marginalne, stanowią około 10% wszystkich opowiadań). O tym, że są lub czują się odrzuceni, pisze 10 studentów (9,7% grupy; jedna osoba wymienia matkę jako osobę odrzucającą, siedem osób wymienia ojców, a dwie – oboje rodziców), siedmiu licealistów (dwie osoby wskazują na matkę jako na osobę odrzucającą, trzy na ojca, dwie na oboje rodziców – w sumie 5,8%) i 13 gimnazjalistów (trzy osoby wymieniają matkę, siedem ojca, trzy – oboje rodziców – w sumie 10,4% grupy). Poczucie bycia odrzuconym przez ojca często wiąże się z brakiem kontaktu lub zainteresowania z jego strony. Natomiast poczucie bycia odrzuconym

przez matkę lub oboje rodziców często dotyczy konfliktów lub niezrozumienia, czasem wokół ważnych wartości i emocji, czasem wokół wyborów związanych ze stylem życia, zainteresowaniami lub (tylko w dwóch sytuacjach) wyborem partnera.

Tolerancja. Do kategorii „tolerancja” należały te nacechowane emocjonalnie elementy opisu rodziców, które dotyczyły wyrozumiałości, pozwalania na różne rzeczy (choć, jak zwracali uwagę sami badani, w granicach rozsądku) oraz rozumienia dzisiejszych czasów. Wybrano dla tej kategorii nazwę tolerancja, gdyż takiego przymiotnika często używali sami badani. Do „tolerancyjności” należała nie tylko wyrozumiałość wobec takich kwestii jak ubiór, rodzaj muzyki, wyjścia z domu etc., ale także (dla części osób badanych) możliwość rozmowy dotyczącej alkoholu i życia intymnego, niezależnie od rodzaju poglądów rodziców. Ważne było, że tematy takie nie stanowią tabu, choć stosunkowo często określano poglądy rodziców jako nowoczesne. Jednocześnie dość często jako tolerancyjni określani są tacy rodzice, którzy wprawdzie zakazują pewnych rzeczy, ale w sposób umiarkowany i jednocześnie umieją o tym rozmawiać (przykładowo o picciu alkoholu). Kategoria „tolerancyjni rodzice” pojawiła się u 20% osób badanych wprost, a 7,8% opisuje rodziców w kategoriach braku tolerancji. Najczęściej opisuje się oboje rodziców razem, choć w kategoriach braku tolerancji częściej niż by to wynikało z przypadkowego rozkładu opisywane są matki ($\chi^2 = 350,57; p < 0,001$). Warto zauważyć, że wbrew stereotypowi praktycznie nie pojawia się w badanych narracjach opis nietolerancyjnego ojca, będącego źródłem zakazów. Tylko trzech ojców zostało opisanych jako „nietolerancyjni” i „zakazujący”.

Tabela 52

Tolerancja – liczebności w całej grupie badanej

| Tolerancja | Kto jest opisywany jako tolerancyjna/y? | | | | Ogółem |
|-------------------------|---|-------|------|---------|--------|
| | Brak tematu | Mama | Tata | Rodzice | |
| Brak tematu | <i>N</i> | 251 | | | 251 |
| | % | 72,1% | | | 72,1% |
| Jest tolerancyjna/y | <i>N</i> | 19 | 12 | 39 | 70 |
| | % | 5,5% | 3,4% | 11,2% | 20,1% |
| Nie jest tolerancyjna/y | <i>N</i> | 9 | 3 | 15 | 27 |
| | % | 2,6% | 0,9% | 4,3% | 7,8% |

O swoich rodzicach w kategoriach „tolerancji” częściej piszą gimnazjaliści (22,4% z nich) i licealiści (23,3%) niż studenci (13,6%). Nie jest to zaskakujące, jako że kategoria ta często wiąże się z zakazami czy wychowaniem i mniej dotyczy osób dorosłych, mieszkających przez pewien czas poza domem rodzinnym. Najwięcej gimnazjalistów (9,6% grupy) pisze także o rodzicach jako o nietolerancyjnych. Nieco mniej licealistów (5,8% grupy) i studentów (7,8% grupy) pisze podobnie, przy czym dla części studentów „tolerancja” staje się kategorią bardziej ogólną – łączącą w sobie także szacunek dla odmienności czy otwartość na różne poglądy. Tolerancyjni rodzice w opinii najstarszych badanych to ci, z którymi można rozmawiać również o sprawach kontrowersyjnych.

Kontrola i nadopiekuńczość. Kontrola i nadopiekuńczość to dwie kolejne kategorie spontanicznie używane przez badanych do opisu swoich rodziców. Każdą z nich przywołuje spontanicznie około 20% osób. Tabela 53 przedstawia rozkład częstości dotyczących kontroli. 13,2% osób opisało któregoś z rodziców, najczęściej matkę, jako kontrolującego, 5,2% osób uznało za ważne opowiedzenie w swojej narracji o tym, że rodzice lub jedno z nich właśnie, „nie jest kontrolujące” ($\chi^2 = 411,24$; $p < 0,001$).

Tabela 53

Kontrola – liczebności w całej grupie badanej

| Kontrola | Kto kontroluje badaną/badanego? | | | | Ogółem | |
|----------------|---------------------------------|-------|------|---------|--------|-------|
| | Brak tematu | Mama | Tata | Rodzice | | |
| Brak tematu | <i>N</i> | 284 | | | 284 | |
| | % | 81,6% | | | 81,6% | |
| Kontroluje | <i>N</i> | | 23 | 11 | 12 | 46 |
| | % | | 6,6% | 3,2% | 3,4% | 13,2% |
| Nie kontroluje | <i>N</i> | | 3 | 2 | 13 | 18 |
| | % | | 0,9% | 0,6% | 3,7% | 5,2% |

Tabela 54

Kontrola – liczebności w poszczególnych grupach badanych

| Grupa | Kontrola | Kto kontroluje badaną/badanego? | | | | Ogółem | |
|---------------|----------------|---------------------------------|-------|------|---------|--------|-------|
| | | Brak tematu | Mama | Tata | Rodzice | | |
| Gimnazjaliści | Brak tematu | N | 107 | | | 107 | |
| | | % | 85,6% | | | 85,6% | |
| | Kontroluje | N | | 6 | 6 | 4 | 16 |
| | | % | | 4,8% | 4,8% | 3,2% | 12,8% |
| | Nie kontroluje | N | | 1 | | 1 | 2 |
| | | % | | 0,8% | | 0,8% | 1,6% |
| Licealiści | Brak tematu | N | 100 | | | 100 | |
| | | % | 83,3% | | | 83,3% | |
| | Kontroluje | N | | 9 | 2 | 5 | 16 |
| | | % | | 7,5% | 1,7% | 4,2% | 13,3% |
| | Nie kontroluje | N | | 1 | 1 | 2 | 4 |
| | | % | | 0,8% | 0,8% | 1,7% | 3,3% |
| Studenci | Brak tematu | N | 77 | | | 77 | |
| | | % | 74,8% | | | 74,8% | |
| | Kontroluje | N | | 8 | 3 | 3 | 14 |
| | | % | | 7,8% | 2,9% | 2,9% | 13,6% |
| | Nie kontroluje | N | | 1 | 1 | 10 | 12 |
| | | % | | 1% | 1% | 9,7% | 11,7% |

Nie wystąpiły różnice pomiędzy grupami w zakresie uznawania rodziców za kontrolujących (mówi o tym 13,6% studentów oraz 13,3% licealistów i 12,8% gimnazjalistów). Natomiast pisanie o kontroli w formie zaprzeczonej różnicuje grupy – pisze o tym zaledwie 1,6% gimnazjalistów, 3,3% licealistów i aż 11,7% studentów. Dla najstarszych badanych to, że rodzice, w szczególności ich matki, nie są kontrolujące, wydaje się być istotną kwestią. W grupie gimnazjalnej jako kontrolujący opisywani są równie często ojcowie, co matki, tymczasem w grupach starszych matki określane są w taki sposób zdecydowanie częściej niż ojcowie.

Podobnym pod pewnymi względami, choć nieco inaczej nacechowanym emocjonalnie określeniem jest „nadopiekuńczość”. Również ona jest często spontanicznie przywoływana w opisie rodziców, zwłaszcza matek ($\chi^2 = 395,19$; $p < 0,001$). Dane ilustrujące rozkład częstości w tej kategorii przedstawiają tabele 55 i 56.

Tabela 55

Nadopiekuńczość – liczebności w całej grupie badanej

| Nadopiekuńczość | Kto jest nadopiekuńczy? | | | | Ogółem | |
|--------------------------|-------------------------|-------|------|---------|--------|-------|
| | Brak tematu | Mama | Tata | Rodzice | | |
| Brak tematu | N | 279 | | | 279 | |
| | % | 80,5% | | | 80,5% | |
| Jest nadopiekuńcza/y | N | | 26 | 4 | 18 | 48 |
| | % | | 7,5% | 1,1% | 5,2% | 13,8% |
| Nie jest nadopiekuńcza/y | N | | 4 | 0 | 16 | 20 |
| | % | | 1,1% | 0% | 4,6% | 5,7% |

Tabela 56

Nadopiekuńczość – liczebności w poszczególnych grupach badanych

| Grupa | Nadopiekuńczość | Kto jest nadopiekuńczy? | | | | Ogółem | |
|---------------|--------------------------|-------------------------|-------|------|---------|--------|-------|
| | | Brak tematu | Mama | Tata | Rodzice | | |
| | Brak tematu | N | 107 | | | 107 | |
| | | % | 85,6% | | | 85,6% | |
| Gimnazjaliści | Jest nadopiekuńcza/y | N | | 7 | 1 | 8 | 16 |
| | | % | | 5,6% | 0,8% | 6,4% | 12,8% |
| | Nie jest nadopiekuńcza/y | N | | 1 | 0 | 1 | 2 |
| | | % | | 0,8% | 0% | 0,8% | 1,6% |
| | Brak tematu | N | 94 | | | 94 | |
| | | % | 78,3% | | | 78,3% | |
| Licealiści | Jest nadopiekuńcza/y | N | | 11 | 1 | 6 | 18 |
| | | % | | 9,2% | 0,8% | 5% | 15% |
| | Nie jest nadopiekuńcza/y | N | | 3 | 0 | 5 | 8 |
| | | % | | 2,5% | 0% | 4,2% | 6,7% |
| | Brak tematu | N | 78 | | | 78 | |
| | | % | 75,7% | | | 75,7% | |
| Studenci | Jest nadopiekuńcza/y | N | | 8 | 2 | 4 | 15 |
| | | % | | 7,8% | 1,9% | 3,9% | 14,6% |
| | Nie jest nadopiekuńcza/y | N | | | | 10 | 10 |
| | | % | | | | 9,7% | 9,7% |

O nadopiekuńczości nieco rzadziej mówią osoby najmłodsze – gimnazjaliści. Oni też zdecydowanie rzadziej niż inne grupy odczuwają potrzebę opisanego kogoś z rodziców jako „nie nadopiekuńczego”. Mniej więcej 15% badanych zarówno spośród licealistów, jak i studentów opisuje kogoś z rodziców (z reguły matkę) lub oboje jako nadopiekuńczego, ale też prawie 10% studentów i 6,7% grupy licealnej zapewnia w swoich narracjach o tym, że ich rodzice nie są nadopiekuńczy. Ponownie,

takie zaprzeczanie (zarówno nadopiekuńczości, jak i kontroli) pokazuje, że cechy te funkcjonują w myśleniu i doświadczeniu osób badanych jako powszechne trudności.

Symbioza. Ustosunkowanie się do rodziców, które określiliśmy jako symbiozę, a więc połączenie dużej bliskości („ja i moi rodzice to jedno”) i braku granic („wiedzą o mnie wszystko”) z lękiem przed separacją („zastanawiam się, czy będę umiała się usamodzielnic”) oraz preferowaniem więzi z rodzicami kosztem innych więzi – z rówieśnikami, partnerami – jest rzadkie. Pojawia się w 6,6% badanych wypowiedzi. Kilka osób uznało też za potrzebne zapewnienie w narracji, że takiej właśnie więzi z rodzicami nie mają. Szczegółowe dane przedstawia tabela 57.

Tabela 57

Symbioza – liczebności w całej grupie badanej

| Symbioza | Z kim badana/y jest w symbiozie? | | | | Ogółem |
|---------------|----------------------------------|-------|------|---------|--------|
| | Brak tematu | Mama | Tata | Rodzice | |
| Brak tematu | N | 325 | | | 325 |
| | % | 93,4% | | | 93,4% |
| Symbioza | N | 10 | | 8 | 18 |
| | % | 2,9% | | 2,3% | 5,2% |
| Brak symbiozy | N | 3 | | 2 | 5 |
| | % | 0,9% | | 0,6% | 1,4% |

Kategoria symbiozy pojawia się i jest ważna przede wszystkim w jednej grupie badanej – grupie studenckiej. W grupie studentów 11 badanych, a więc 10,7% grupy, pisze o swojej więzi z rodzicami w sposób, który sędziowie kompetentni określili jako bliski symbiozie. Cztery osoby opisały taką więź w stosunku do matki, siedem w stosunku do obojga rodziców. Być może dla osób stojących na progu dorosłości, a więc częściowo opuszczających własny dom rodzinny lub planujących to, problem nadmiernej więzi z rodzicami staje się istotny, w odróżnieniu od młodszych grup. Czasami założenie własnej rodziny lub gospodarstwa domowego prowokowało badanych do refleksji nad tym, że „kiedyś za wszystko byli odpowiedzialni rodzice, a teraz odpowiedzialna muszę być ja” i jednocześnie ta samodzielność jest określana jako nieprzyjemna w porównaniu z posiadaniem opieki rodziców. W niektórych opowiadaniach opinia o nadmiernym związaniu z rodzicami przytaczana jest jako opinia partnera lub męża (jednej ze studentek), który zarzuca jej, że jest ona „ciągle jeszcze bardziej dzieckiem swoich rodziców niż dorosłą kobietą”. Cztery osoby w grupie studenckiej (3,9% grupy) piszą o symbiozie w formie zaprzeczonej, podkreślając, że mimo bliskiej więzi z rodzicami, nie jest to więź nadmierna. Jako dowód braku takiej nadmiernej więzi przytaczają oni

umiejętność samodzielnego podejmowania decyzji i umiejętność wejścia w związek „z chłopakiem”. W grupie licealnej siedem osób (sześć w odniesieniu do matki, a jedna do obojga), czyli 5,8% grupy, poruszyło temat symbiozy, zastanawiając się nad swoją bliskością z rodzicami. W tej grupie nikt nie opisuje siebie w kategoriach zaprzeczania symbiozie. W grupie gimnazjalnej nikt nie poruszył tematu symbiozy i tylko jedna osoba opisuje siebie poprzez niezależność i brak symbiozy z rodzicami, choć w tym wieku takie zapewnienie znaczy zapewne coś innego niż dla osób starszych. A zatem problem możliwej ewentualnej nadmiernej więzi, czy też nieoddzielenia od rodziców, jest ważny dla osób starszych (studentów). Bardzo duża bliskość nie zastanawia osób młodszych, jest nawet pożądana. Dla młodych dorosłych, przed którymi stoją zadania rozwojowe, których konsekwencją bywa odejście z domu rodzinnego, kategoria symbiozy lub jej braku staje się ważnym elementem opisu więzi z rodzicami.

Walka. W pewnym sensie walka jest przeciwieństwem symbiozy. Tam chodziło o jedność i podobieństwo, tutaj chodzi o różnice. Różnice mogą dotyczyć stylu życia, poglądów, upodobań, mogą wiązać się z innymi planami życiowymi, a w przypadku osób młodszych z niezgodą, co do reguł panujących w domu. Do kategorii walki kodowano zarówno poważne i długotrwałe konflikty, jak i codzienne kłótnie. Walka niekoniecznie była oceniana negatywnie, przeciwnie – rodzic, z którym osoba się kłóci, nawet burzliwie, może być jednocześnie bliski i kochany, a same kłótnie w ocenie badanych są czymś normalnym, a nawet pożytecznym. Ocena negatywna dotyczy jedynie takich przypadków walki z rodzicem, które są przewlekłe i destrukcyjne, a więc doprowadzają do zerwania więzi, obrażania się, przemocy – także werbalnej. Pozostawiają one w odczuciu badanych „długotrwałe skutki” w ich psychice. Takie sytuacje są jednak na szczęście w mniejszości. Umiarkowany poziom walki z rodzicami w analizowanych opowiadaniach wydaje się być oceniany jako zjawisko dość pozytywne, a przynajmniej normalne. Rzeczywiście, kategoria ta jest powszechna. Aż 29% osób opisało jakieś formy kłótni lub sporów z rodzicami, a (zaledwie) 2,3% osób zaprzeczyło, że one występują. Kłótnie i spory najczęściej dotyczą obojga rodziców lub matek ($\chi^2 = 357,32$; $p < 0,001$).

Tabela 58

Walka – liczebności w całej grupie badanej

| Walka | | Z kim badana/y walczy? | | | | Ogółem |
|-------------|---|------------------------|-------|------|---------|--------|
| | | Brak tematu | Mama | Tata | Rodzice | |
| Brak tematu | N | 238 | | | | 238 |
| | % | 68,6% | | | | 68,6% |
| Tak | N | | 37 | 16 | 48 | 101 |
| | % | | 10,7% | 4,6% | 13,8% | 29,1% |
| Nie | N | | 1 | 3 | 4 | 8 |
| | % | | 0,3% | 0,9% | 1,2% | 2,3% |

O kłótniach i sporach najczęściej piszą licealiści (31,7%) i studenci (30,4%), którzy, wydawałoby się, mogli by mieć mniej do nich powodów. Jednocześnie głównie licealiści także kłótniom zaprzeczają (5% grupy). Nieco rzadziej o kłótniach donoszą uczniowie gimnazjów (25,6%), a dwóch z nich uznało za ważne napisanie, że konfliktów w ich domu „nie ma”. We wszystkich grupach „walka” dotyczy obojga rodziców lub matek, zdecydowanie rzadziej ojców.

Tabela 59

Walka – liczebności w poszczególnych grupach badanych

| Grupa | Walka | | Z kim badana/y walczy? | | | | Ogółem |
|---------------|--------------|---|------------------------|-------|------|---------|--------|
| | | | Brak tematu | Mama | Tata | Rodzice | |
| Gimnazjaliści | Brak tematu | N | 91 | | | | 91 |
| | | % | 72,8% | | | | 72,8% |
| | Kłóć się | N | | 13 | 5 | 14 | 32 |
| | | % | | 10,4% | 4% | 11,2% | 25,6% |
| | Nie kłóć się | N | | 1 | | 1 | 2 |
| | | % | | 0,8% | | 0,8% | 1,6% |
| Licealiści | Brak tematu | N | 76 | | | | 76 |
| | | % | 63,3% | | | | 63,3% |
| | Kłóć się | N | | 15 | 6 | 17 | 38 |
| | | % | | 12,5% | 5% | 14,2% | 31,7% |
| | Nie kłóć się | N | | | 3 | 3 | 6 |
| | | % | | | 2,5% | 2,5% | 5% |
| Studenci | Brak tematu | N | 71 | | | | 71 |
| | | % | 69,6% | | | | 69,6% |
| | Kłóć się | N | | 9 | 5 | 17 | 31 |
| | | % | | 8,8% | 4,9% | 16,7% | 30,4% |

Lęk. Lęk jest emocją podstawową i wyrazistą. W analizowanych opowiadaniach pojawiał się bardzo rzadko i w sposób charakterystyczny. Tylko pięć osób (1,4%

całej grupy) – dwóch gimnazjalistów, jeden licealista i dwóch studentów – napisało, że boi się swoich ojców. W tej kategorii nigdy nie wymieniono matek ani obojga rodziców. Odczuwanie lęku przed rodzicem w wymienionych narracjach miało zawsze charakter bardzo natężony i dramatyczny. Osoby z dorosłej grupy (studenci) podkreślały, że odczuwają lęk przed swoim ojcem „do dziś dnia”, choć wydarzenia, które go pierwotnie spowodowały, miały miejsce w przeszłości. Groźba przemocy, która łączy się z odczuwaniem lęku, nie zawsze dotyczyła przemocy fizycznej, ale także przemocy werbalnej, wyzwisk, ocen i raniących słów. Bać można się nie tylko tego, co ktoś może zrobić, ale i tego, co może powiedzieć.

Pozostałe kategorie analizy powstałe przy współpracy sędziów kompetentnych – troska o rodziców, wychowanie i przekaz wartości

Ostatnim, dodatkowym zadaniem, jakie postawiono przed sędziami kompetentnymi, była ocena, czy w analizowanych narracjach pojawia się temat wychowania i przekazu wartości. Sędziowie oceniali także, czy ze strony piszącego (dziecka) wyrażana jest chęć troski o rodziców, dawania im czegoś i wspierania ich, a więc czy relacja dawania staje się wzajemna.

Uzyskano następujące wysokie współczynniki zgodności ocen sędziów ($p < 0,001$): 1) dawanie: $k = 0,701$; 2) wychowanie: $k = 0,656$; 3) przekaz wartości: $k = 0,692$.

Dawanie. Wątek dawania czegoś rodzicom i wspierania ich nie był częsty, pojawił się ogółem u nieco ponad 10% osób badanych. Relacja z rodzicami, przynajmniej wśród osób w badanym wieku, nie jest zatem relacją symetryczną pod kątem dawania. Dzieci występują w roli biorców. Jest to poniekąd naturalne, zważywszy na różnice kompetencji i możliwości partnerów interakcji. Jednak z czasem różnice te zmniejszają się, można powiedzieć, że proporcja możliwości powoli zaczyna się odwracać. Rodzice starzeją się, a dzieci dorastają, zyskując dostęp do zasobów nie tylko materialnych, ale i społecznych, symbolicznych i emocjonalnych. Zmianie w realnych możliwościach towarzyszyć może zmiana w świadomości. Pokazują to poniższe wyniki. O ile wątek dawania czegoś rodzicom pojawił się w zaledwie 4,8% wypowiedzi gimnazjalistów i 7,5% wypowiedzi licealistów, to aż u 21% osób spośród badanych studentów ($\chi^2 = 18,18$; $p < 0,001$) wyraziło chęć dawania czegoś rodzicom, najczęściej wsparcia polegającego na pamięci o nich i odwiedzaniu, jeśli nie mieszka się razem z nimi. Wyniki te korespondują z przedstawionymi we wcześniejszych rozdziałach wynikami dotyczącymi decentracji i abstrahowania od własnej perspektywy u starszych badanych.

Tabela 60

Dawanie – liczebności w poszczególnych grupach badanych

| | | Grupa | | | Ogółem |
|---------------------|----------|---------------|------------|----------|--------|
| | | Gimnazjaliści | Licealiści | Studenci | |
| Występowanie tematu | <i>N</i> | 6 | 9 | 22 | 37 |
| dawania | % | 4,8% | 7,5 % | 21,4% | 10,6% |

Wychowanie i wartości. Wychowanie okazało się być pojęciem dość powszechnie kojarzonym z narracją o domu rodzinnym. Badani często podkreślali, że są rodzicom wdzięczni właśnie za wychowanie. W całej badanej grupie 17,5% osób poruszyło tę kwestię. Częstość poruszania tego tematu zwiększała się wraz z wiekiem i była największa w grupie studenckiej – pojawiała się tam aż u 34% osób ($\chi^2 = 27,97$; $p < 0,001$). Być może z perspektywy dorosłych wychowanie jest czymś, co wydaje się być już za nimi, a zatem łatwiej jest je z tej perspektywy zobaczyć. Jeśli badani poruszają w ogóle temat wychowania, czynią to z reguły w pozytywnym kontekście. Wychowanie jest zasobem, który w odczuciu badanych wynosi się z domu rodzinnego.

Tabela 61

Wychowanie – liczebności w poszczególnych grupach badanych

| | | Grupa | | | Ogółem |
|---------------------|--|---------------|------------|----------|--------|
| | | Gimnazjaliści | Licealiści | Studenci | |
| Występowanie tematu | | 11 | 11 | 15 | 61 |
| wychowania | | 8,8% | 8,8% | 12,5% | 17,5% |

W niektórych opowiadaniach temat wychowania pojawia się jedynie bardzo skrótowo i wówczas wydaje się być po prostu częścią schematu poznawczego związanego z rodzicami – rodzice to ci, którzy wychowują. W innych z kolei opowiadaniach temat wychowania współwystępuje z tematem wartości i wówczas dowiadujemy się nie tylko, że rodzice kogoś wychowali, ale także do jakich wartości ktoś został wychowany – np. „na przyzwoitego, uczciwego człowieka”. Sporadycznie oprócz wartości ogólnoludzkich (uczciwość, prawdomówność, dobry człowiek etc.) wymieniane są także wartości specyficzne, religijne, patriotyczne i obywatelskie. Wówczas podkreśla się, że rodzice przekazali dzieciom znaczenie silnej wiary w Boga albo znaczenie postawy obywatelskiej czy upodobanie do interesowania się życiem politycznym. Temat przekazu wartości jest rzadszy od samego tematu wychowania – pojawia się ogółem tylko w 6% opowiadań, ale podobnie jak temat wychowania jest znacząco częstszy u starszych badanych – 11% w grupie studenckiej i tylko 5% w grupie licealnej i 2,4% w grupie gimnazjalnej ($\chi^2 = 8,88$; $p = 0,012$). A zatem to starsi badani

dokonują refleksji nad rodzajem wartości domu rodzinnego i opowiadają o tym w tonie swoistej dumy. Przyjęte przez siebie wartości, które są zarazem kontynuacją wartości rodziców, wydają się być bardzo silnym zasobem i sprawą wartą opowiedzenia innym – chociażby w ramach narracji o własnych rodzicach.

Tabela 62

Przekaz wartości – liczebności w poszczególnych grupach badanych

| | | Grupa | | | Ogółem |
|---------------------|----------|---------------|------------|----------|--------|
| | | Gimnazjaliści | Licealiści | Studenci | |
| Występowanie tematu | <i>N</i> | 3 | 6 | 12 | 21 |
| wartości | % | 2,4% | 5% | 11,7% | 6% |



ROZDZIAŁ 4

**OPOWIEŚCI O WŁASNYCH
RODZICACH OSÓB DORO-
SŁYCH I STARSZYCH**

W rozdziale trzecim przedmiotem naszego zainteresowania były narracje osób dorastających i młodych. Były to szczególne, należące do trzonu tożsamości człowieka opowieści – opowieści o własnych rodzicach powstałe w okresie, kiedy tożsamość dopiero się kształtuje, a relacje z rodzicami są intensywne i aktualne. W niniejszym rozdziale prezentowane będą wyniki analizy analogicznych opowieści zebranych od osób dorosłych i starszych. Pierwsza część opowieści pochodzi z grupy osób dorosłych w okresie tzw. średniej dorosłości i jednocześnie wczesnego własnego rodzicielstwa. Są to rodzice dzieci w wieku przedszkolnym. Druga część opowieści będzie pochodzić z grupy starszych dorosłych, będących w okresie zbliżającej się lub aktualnej fazy pustego gniazda (rodzice dorosłych dzieci).

Badanie to, mimo wielu podobieństw i identycznego bodźca narracyjnego, jest nieco odmienne pod względem metodologicznym. W tej formie, w jakiej udało się je wykonać, stanowi raczej rodzaj wstępu lub pilotażu dla ewentualnych dalszych planów związanych z badaniem osób dorosłych i tak też należy je traktować. Głównym powodem jest dużo mniejsza liczba badanych w grupach – udało się zebrać narracje od 60 osób, po 30 osób z każdej z dwóch badanych grup. Docieranie do starszych osób badanych okazało się trudniejsze niż w przypadku młodszych grup. Młodsze grupy badano w instytucjach: w szkole lub na uczelni. Trudno byłoby taką procedurę powtórzyć z ludźmi starszymi, dlatego badani w grupach 4 i 5 pisali swoje narracje w domu i dostarczali badaczowi. Wymagało to zatem większego zaangażowania i motywacji z ich strony. Ponadto dla dorosłych osób, które mają już daleko poza sobą szkolny trening z pisania wypracowań udział w badaniu, które wymaga napisania własnego tekstu, jest szczególnym rodzajem wysiłku – większym (jeśli wierzyć komentarzom uczestników) niż wypełnienie standardowego testu psychologicznego. Jednocześnie ten właśnie wysiłek powiązany ze swobodną formą wypowiedzi, w której trzeba podzielić się swoimi własnymi znaczeniami, a nie biernie zdać na podpowiedzi badacza, jest wielką szansą badań narracyjnych. W tym miejscu chciałabym również wyrazić osobistą wdzięczność tym 60 dorosłym i starszym osobom, które dla celów niniejszej pracy zechciały podzielić się ze mną swoimi opowieściami.

Badanie starszych grup miało dwa różne cele. Jednym z nich było eksploracyjne stworzenie pierwszej przybliżonej charakterystyki narracji o rodzicach, jaka mogłaby być typowa dla osób starszych (o ukształtowanej tożsamości) oraz

charakterystyczna dla dwóch konkretnych etapów życia ludzkiego, wyznaczanych przez fazy życia rodzinnego, w tym przez własne rodzicielstwo. Drugim celem było dostarczenie materiału do porównania z narracjami osób młodszych. W trakcie refleksji nad zróżnicowaniem narracji o rodzicach na drodze od dzieciństwa do dorosłości zakłada się bowiem, że narracja ta zmienia się i dąży do jakiejś formy, która byłaby formą dojrzałą, charakterystyczną dla osób dorosłych. Formy tej poszukać można nie tylko w teorii – choć właśnie, zgodnie z teorią, forma dorosła powinna być narracyjna, ale także należałoby jej poszukać empirycznie – sprawdzić jaka ona rzeczywiście jest. Temu celowi służy prezentowane tu badane osób dorosłych. Dla grup dorosłych nie zostały powtórzone wszystkie analizy, jakie wykonano dla grup młodszych. Skupiono się na analizie poziomu narracyjności oraz na analizie treści pod kątem najważniejszych tematów opowieści. Przy części prezentowanych w tym rozdziale wyników przytaczam dla porównania i większej czytelności prezentacji także wyniki grup młodszych.

CHARAKTERYSTYKA GŁÓWNYCH ZMIENNYCH NIEMAJĄCYCH CHARAKTERU NARRACYJNEGO

Wiek

W grupie *rodzice przedszkolaków* wiek osób badanych zwiera się pomiędzy 30 a 44 lat. Średni wiek dla całej grupy wynosił 34 lata, a odchylenie standardowe dla tej wartości wniosło 2,8 roku.

W grupie *rodzice dorosłych dzieci* wiek osób badanych zwiera się pomiędzy 50 a 80 lat. Średni wiek dla całej grupy wynosił 62 lata, a odchylenie standardowe dla tej wartości wniosło 7,8 roku.

Dla ułatwienia w dalszym toku wyводу pierwszą z badanych grup będę nazywać skrótowo *dorosłymi*, a drugą *starszymi dorosłymi*.

Płeć

W całej grupie znalazło się dwie trzecie kobiet i jedna trzecia mężczyzn. Trudności i ograniczenia w interpretacji danych wynikające z nierównomiernego rozkładu płci (przewaga kobiet) dyskutowane były w części *Metoda*.

Zmienne demograficzne

W grupie dorosłych 25 osób spośród 30 ma wykształcenia wyższe, pozostałe pięć – średnie. W grupie starszych dorosłych 13 osób ma wykształcenie wyższe, a 17 – średnie. Jednak wśród osób ze starszego pokolenia – także w populacji ogólnej – jest mniej osób z wyższym wykształceniem. W grupie młodszej 14 osób pochodzi z Warszawy, a 16 z niej nie pochodzi. W grupie starszej równo połowa osób badanych pochodzi z Warszawy. Obecnie wszyscy badani mieszkają w Warszawie.

W grupie dorosłych 28 osób jest żonatych lub zamężnych, jedna osoba jest rozwiedziona i jedna jest samotnym rodzicem. W grupie starszych dorosłych 22 osób są żonate lub zamężne, sześć jest wdowami lub wdowcami, a dwie są w separacji.

WYNIKI 1. STRUKTURA FORMALNA TEKSTU O RODZICACH

Pojęcie struktury (lub trybu) tekstu, podobnie jak w poprzednio opisywanych badaniach, odnosi się do podziału lingwistycznego na teksty narracyjne, argumentacyjne i opisowe. Procedura kwalifikowania tekstów była identyczna jak w badaniu poprzednim. Także tutaj kategoryzację wykonano podwójnie: po raz pierwszy ogólnie – na poziomie całych tekstów, po raz drugi szczegółowo – na poziomie poszczególnych zdań i, co za tym idzie, ustalono proporcję tekstu narracyjnego/argumentacyjnego/opisowego (wyrażoną liczbą słów) dla każdej z osób i każdej z grup. W tabeli 63 prezentowane są, tak jak w przypadku młodszych grup, kolejno wyniki otrzymane przy pomocy obu tych procedur.

Tabela 63

Rozkład wypowiedzi na teksty narracyjne, argumentacyjne i opisowe w pięciu grupach badanych (kategoryzacja na poziomie tekstów)

| Grupa | Teksty narracyjne | | Teksty argumentacyjne | | Teksty opisowe | |
|--------------------|-------------------|------------|-----------------------|------------|-----------------|------------|
| | Ilość opowiadań | % w grupie | Ilość opowiadań | % w grupie | Ilość opowiadań | % w grupie |
| Gimnazjaliści | 35 | 28% | 48 | 38,4% | 42 | 33,6% |
| Licealiści | 31 | 25,8% | 66 | 55% | 23 | 19,2% |
| Studenci | 48 | 46,6% | 40 | 38,8% | 15 | 14,6% |
| Środkowa dorosłość | 24 | 80% | 6 | 20% | 0 | 0% |
| Późna dorosłość | 30 | 100% | 0 | 0% | 0 | 0% |

Jak pokazuje tabela 63, zaobserwowana tendencja do zwiększania się udziału narracyjnej formy tekstu wraz z wiekiem została utrzymana w grupach starszych. Narracyjna forma tekstu osiąga najpierw znaczącą przewagę nad innymi formami tekstów – aż 80% wypowiedzi rodziców przedszkolaków miało charakter narracji, a w grupie najstarszej okazuje się ona formą wyłączną (w zbadanej grupie 100% wypowiedzi miało taki charakter). W grupie rodziców przedszkolaków sześć osób stworzyło jeszcze teksty argumentacyjne, całkowicie pomijając narracyjny aspekt opowieści, to znaczy nie opisali oni żadnych wydarzeń. Kategoryzacja na poziomie zdań pozwoliła przyjrzeć się tym zależnościom dokładniej.

Kategoryzacja na poziomie zdań

Kategoryzacja na poziomie zdań, tak jak we wcześniejszych analizach, umożliwia dokładny pomiar proporcji tekstu o danym charakterze (narracyjnym, argumentacyjnym, opisowym) w każdym z opowiadań. Miarę tę należy zatem odczytywać

jako procent tekstu w każdej wypowiedzi o określonym charakterze – narracyjnym, argumentacyjnym lub opisowym. Liczby w tabeli 64 oznaczają średnie dla każdej z badanych grup.

Tabela 64

Proporcja tekstu narracyjnego, argumentacyjnego i opisowego w poszczególnych pięciu grupach badanych (proporcja wyrażona liczbą słów)

| Grupa | | Ilość tekstu opisowego | Ilość tekstu argumentacyjnego | Ilość tekstu narracyjnego |
|--------------------|-----------|------------------------|-------------------------------|---------------------------|
| Gimnazjaliści | <i>M</i> | 0,47 | 0,44 | 0,09 |
| | <i>SD</i> | 0,44 | 0,44 | 0,21 |
| Licealiści | <i>M</i> | 0,09 | 0,75 | 0,16 |
| | <i>SD</i> | 0,24 | 0,38 | 0,32 |
| Studenci | <i>M</i> | 0,07 | 0,58 | 0,36 |
| | <i>SD</i> | 0,21 | 0,44 | 0,42 |
| Środkowa dorosłość | <i>M</i> | 0,04 | 0,23 | 0,73 |
| | <i>SD</i> | 0,12 | 0,36 | 0,38 |
| Późna dorosłość | <i>M</i> | 0 | 0,05 | 0,95 |
| | <i>SD</i> | 0 | 0,95 | 0,99 |

Proporcja tekstu narracyjnego w stosunku do pozostałych trybów tekstów jest bardzo duża w grupie rodziców przedszkolaków i wynosi aż 72%. W grupie studenckiej, gdzie do tej pory proporcja ta była największa spośród wcześniej badanych grup, było to jedynie 35% tekstu. Zatem rodzice przedszkolaków opowiadając o swoich rodzicach, w przeważającej mierze opowiadają historie. Historie te, co zostanie dokładniej omówione przy okazji analizy treści, nie zawsze dotyczą jedynie rodziców. Czasem dotyczą także własnego dzieciństwa i często niosą w sobie argumentacyjne przesłania – ocenę po latach swoich rodziców w roli rodziców albo ocenę ich związku. Jednak na poziomie formy jest to opisane pod postacią historii. Przykładowo, dowiadujemy się o smutnej historii ojca, który nie mogąc porozumieć się z dominującą żoną, ucieka powoli coraz bardziej w pracę i gorzknije, co jest bolesne dla jego dorastającego syna. Jednocześnie 23% tekstu ma charakter argumentacyjny, a badani dzielą się z odbiorcą swoimi przekonaniem, najczęściej dotyczącymi tego, jak ważny wpływ mają rodzice na swoje dzieci, a także jakimi zasadami sami chcą się kierować w wychowaniu dzieci.

U najstarszych badanych właściwie prawie cały tekst (95%) ma charakter narracyjny. Fragmenty argumentacyjne są króciutkie i dotyczą często takich spraw jak znaczenie wiary w Boga czy prawidłowego wychowania w dalszym życiu człowieka.

W poprzednich rozdziałach zaproponowano przyporządkowanie charakterystycznych struktur tekstowych do poszczególnych etapów rozwojowych. Opis okazał

się charakterystyczny dla najmłodszych badanych (dla „jeszcze dzieci”), argumentacja miała być charakterystyczna dla dorastających, a narracja dla dorosłości. To ostatnie stwierdzenie mówiące, że narracyjna struktura wypowiedzi jest charakterystyczną formą opowieści tożsamościowej osób dorosłych, znalazło pełne wsparcie w wynikach badania przeprowadzonego z udziałem osób dorosłych.

WYNIKI 2. NARRACYJNOŚĆ – ANALIZA POGŁĘBIONA

Rodzaj przywoływanych wydarzeń z przeszłości

Dla rodzajów przywoływanych wydarzeń z przeszłości, w zależności od momentu, który daje początek opowieści, stworzono w poprzednim badaniu następujące kategorie: „obrazek z terażniejszości”, „konkretne wydarzenia z przeszłości”, „o własnym dzieciństwie”, „od momentu poznania się lub ślubu rodziców”, „od dzieciństwa rodziców lub dalej”. Te same kategorie wykorzystano w niniejszej analizie. Tabela 65 pokazuje, jak często pojawiały się one w poprzednich grupach badanych oraz jak wygląda ich rozkład w dwóch starszych grupach.

Tabela 65

Jak daleko opowieści sięgają w przeszłość w poszczególnych pięciu grupach badanych

| Grupa | | Obrazek z teraż- niejszości | Od poznania się lub ślubu rodziców | Od dzieciństwa rodziców lub dalej | Konkretne wyda- rzenia z przeszłości | O własnym dzieciństwie |
|---------------------------|----------|--------------------------------|---------------------------------------|--------------------------------------|---|---------------------------|
| Gimnazjaliści | <i>N</i> | 95 | 12 | 9 | 7 | 2 |
| | % | 76% | 9,6% | 7,2% | 5,6% | 1,6% |
| Licealiści | <i>N</i> | 70 | 9 | 20 | 15 | 6 |
| | % | 58,3% | 7,5% | 16,7% | 12,5% | 5% |
| Studenci | <i>N</i> | 42 | 12 | 20 | 13 | 16 |
| | % | 40,8% | 11,7% | 19,4% | 12,6% | 15,5% |
| Ogółem trzy młodsze grupy | <i>N</i> | 207 | 33 | 49 | 35 | 24 |
| | % | 59,5% | 9,5% | 14,1% | 10,1% | 6,9% |
| Środkowa dorosłość | <i>N</i> | 1 | 3 | 7 | 2 | 17 |
| | % | 3,3% | 10% | 23,3% | 6,7% | 56,7% |
| Późna dorosłość | <i>N</i> | 0 | 3 | 7 | 3 | 17 |
| | % | 0% | 10% | 23,3% | 10% | 56,7% |

Powyższe zestawienie pokazuje, że, w odróżnieniu od młodszych grup, u grup starszych praktycznie znika perspektywa wyłącznie terażniejsza, a wydarzenia organizowane są w czasie. Co ciekawe, w dorosłych grupach, dwie dominujące kategorie to te, które zawierają w sobie słowo „dzieciństwo”. Opowieści zaczynają się albo od dzieciństwa rodziców – często ciężkiego – na wsi, wśród różnych dramatów, biedy i wydarzeń historycznych albo od dzieciństwa własnego – także (zwłaszcza w grupie najstarszej) nacechowanego obecnością historii. Ta dominacja dzieciństwa jako tematu będzie bliżej omówiona w części poświęconej analizie treści opowiadań. Ponownie widać, że dwie kategorie, które uzyskały relatywną przewagę w grupie studenckiej w porównaniu z licealną i gimnazjalną, przeważają także w grupach w pełni

dorosłych (o ile okres studencki można uznać za dorosłość nie do końca jeszcze osiągniętą).

Uwzględnianie perspektywy czasowej dotyczącej przyszłości

Procedurę, opisaną w poprzednich rozdziałach, zmierzającą do określenia, na ile analizowane opowiadania wybiegają w przyszłość, powtórzono także i tutaj. Przypomnijmy, że kategoriami kodowanymi w programie ATLAS.ti były: 1) brak przyszłości; 2) przyszłość swoja lub rodziców; 3) transmisja.

Tabela 66

Zakres perspektywy czasowej przyszłość dla pięciu grup

| Grupa | | Przyszłość własna lub rodziców | Transmisja | Brak przyszłości | Ogółem |
|----------------------------------|----------|--------------------------------|------------|------------------|--------|
| Gimnazjaliści | <i>N</i> | 10 | 1 | 114 | 125 |
| | % | 8% | 0,8% | 91,2% | 100% |
| Licealiści | <i>N</i> | 18 | 5 | 97 | 120 |
| | % | 15% | 4,2% | 80,8% | 100% |
| Studenci | <i>N</i> | 28 | 11 | 64 | 103 |
| | % | 27,2% | 10,7% | 62,1% | 100% |
| Ogółem dla trzech młodszych grup | <i>N</i> | 56 | 17 | 275 | 348 |
| | % | 16,1% | 4,9% | 79% | 100% |
| Środkowa dorosłość | <i>N</i> | 5 | 4 | 21 | 30 |
| | % | 16,7% | 13,3% | 70% | 100% |
| Późna dorosłość | <i>N</i> | 1 | 8 | 22 | 30 |
| | % | 3,3% | 26,6% | 73,3% | 100% |

W pierwszych trzech grupach procentowy udział opowiadań uwzględniających zarówno przyszłość swoją i rodziców, jak i transmisję (przekaz wartości i tradycji z przeszłości swoim własnym dzieciom), powoli narastał wraz z wiekiem. W grupie rodziców przedszkolaków wątek transmisji („co z tego, co otrzymałem od swoich rodziców, chcę/nie chcę przekazać własnym dzieciom?”) pojawia się jeszcze częściej, choć nie tak bardzo często, jak można by się spodziewać (występuje u 13,3% osób badanych). Najczęstszy (26,6%) jest w grupie osób najstarszych. Być może dla nich temat przekazu przez pokolenia – dzieciom, wnukom – jest szczególnie bliski. Temat tego, co wydarzy się w przyszłości własnego życia lub życia własnych rodziców, u osób mających dzieci w wieku przedszkolnym nie jest problematyzowany szczególnie często (16,7%, czyli rzadziej niż to było w przypadku studentów). Być może w przypadku studentów przyszłość jawi się jako bardziej otwarta, nieznaną, dlatego ważniejsza niż w przypadku osób, których życie jest już ustabilizowane –

mają rodzinę, małe dzieci, pracują, spełniają dużo obowiązków. Co ciekawe, choć być może też mało zaskakujące, jeszcze niechętniej poruszają temat przyszłości swojej i rodziców najstarsi badani. Jedyna osoba, która to zrobiła, pisze o swoim starzeniu się w kategoriach jak najdłuższego zachowania sprawności i radości. Jednak większość osób badanych w tej kategorii wiekowej nie opisuje w ogóle planów na przyszłość. Te opowieści, mówiąc metaforycznie, patrzą w przeszłość. Także opisy obecnego losu starszych już rodziców, jeśli któreś z nich nadal żyje, skupiają się na ściślejszej teraźniejszości – „mama niedołączna, robimy jej zakupy, pani przychodzi sprzątać...”.

WYNIKI 3. RELACJE MIĘDZY BOHATERAMI

Wyniki prezentowane w poprzedniej części pracy pokazały następujący trend: wraz z wiekiem badani częściej byli skłonni przekraczać w opowiadaniach swoją własną perspektywę i opisywać rzeczywistość rodzinną z perspektywy kogoś innego niż oni sami. Powstało zatem pytanie, czy w grupach z okresu środkowej i późnej dorosłości takie właśnie przekraczanie perspektywy własnej będzie jeszcze częstsze. Należało oczekiwać, że tak się stanie, ponieważ zdolność do abstrahowania od własnej perspektywy świadczy o chęci korzystania z umiejętności decentracji interpersonalnej i jednocześnie o dobrym wyodrębnieniu własnego ja od rodziców – a obu tych cech można się spodziewać w większym stopniu u osób w późniejszym okresie dorosłości. Sposób kodowania wyników i przeprowadzenia obliczeń był identyczny jak poprzednio. Uzyskane wyniki przedstawia tabela 67.

Tabela 67

Częstość uwzględniania różnych perspektyw we wszystkich pięciu grupach badanych

| Grupa | Procent opowiadań, w których została uwzględniona perspektywa matki | Procent opowiadań, w których została uwzględniona perspektywa ojca | Procent opowiadań, w których została uwzględniona perspektywa obojga rodziców razem |
|--------------------|---|--|---|
| Gimnazjaliści | 8% | 4% | 6,4% |
| Licealiści | 10% | 7,5% | 16,7% |
| Studenci | 28,4% | 11,7% | 13,6% |
| Środkowa dorosłość | 60% | 53,3% | 43,3% |
| Późna dorosłość | 70% | 50% | 43,3% |

Osoby badane w grupie dorosłych i starszych dorosłych kilkakrotnie częściej niż osoby młodsze uwzględniały w swoich opowiadaniach wszystkie badane perspektywy „poza ja” – perspektywę ojca, perspektywę matki i perspektywę obojga rodziców razem. Można powiedzieć, że historie ludzi dorosłych o ich rodzicach dotyczą rzeczywiście historii życia innej osoby, opowiedzianej pod kątem jej przeżyć, jej doświadczeń, a także w końcu jej szczęścia lub spełnienia. Nie jest to oczywiście perspektywa wyłączna – z reguły współwystępują w opowiadaniu perspektywy rodziców i własna. Jedynie w 13,5% opowiadań w grupie rodziców przedszkolaków i w 6,6% opowiadań grupy najstarszej perspektywa własna została w narracji w ogóle pominięta. W tych kilku opowiadaniach najbardziej dosłownie potraktowało zadanie i opowiedziano wyłącznie o rodzicach, pomijając swój własny punkt widzenia czy ocenę zdarzeń. Niezależnie od tego, że zupełne pominięcie siebie może mieć wiele różnych przyczyn, widać, że takie ujęcie tematu jest również możliwe.

Ilość tekstu poświęconego relacjom w parze rodzicielskiej

W badaniu młodszych grup zaobserwowano, że osoby starsze częściej czyniły przedmiotem swojej wypowiedzi relacje pomiędzy rodzicami. W korpusie zebranych od gimnazjalistów temat ten zajmował zaledwie 3,7% tekstu, u licealistów 6,2% tekstu i u studentów 8,5% tekstu. Postawiono pytanie, czy w tekstach osób dorosłych temat pary, a więc także temat miłości i relacji pomiędzy kobietą i mężczyzną, będzie jeszcze częstszy. Wyniki pokazały, że w grupie osób mających dzieci w wieku przedszkolnym, temat pary poruszany był często i obszernie – zajmował on aż 20% całego korpusu. Niektóre opowiadania poświęcone były prawie w całości temu właśnie tematowi. Natomiast w grupie osób najstarszych temat był rzadszy i zajmował zaledwie 8,5% tekstu. Różnica pomiędzy tymi grupami jest istotna na poziomie $t = 2,15$; $p = 0,037$. A zatem najwięcej miejsca relacjom między rodzicami jako małżonkami poświęcają w swoich wypowiedziach osoby z okresu środkowej dorosłości, dla których temat miłości, małżeństwa, związku jest tematem, jak się wydaje, aktualnym, w zakresie którego zdobyli własne, być może nie bardzo odległe w czasie, doświadczenia. Ponadto wydaje się, że część rodziców (przynajmniej taki obraz wyłania się z treści badanych opowiadań) w okresie, kiedy dorosłe dzieci odeszły z domu, a oni sami zostali również dziadkami, doświadcza różnego rodzaju zmian w swojej relacji małżeńskiej. Niektórzy, jak piszą badani, rozchodzą się w swoich drogach, inni odnajdują się na nowo. Także ten proces znajduje odbicie w narracjach dorosłych dzieci, które właśnie w środkowej dorosłości pozostają bardziej świadomymi obserwatorami małżeństwa swoich rodziców niż byli w dzieciństwie.

Pole semantyczne słowa „kocham” w odniesieniu do rodziców

Dla poprzednich grup przeprowadzono analizę pola semantycznego słowa „kocham” odniesionego do własnych rodziców. Było ono bardzo częste i pojawiało się w większości narracji osób młodszych. Inaczej sytuacja wyglądała w dwóch starszych grupach badanych. Tu słowo „kocham” odniesione do rodziców padało bardzo rzadko. Znalezione jedynie po dwa wystąpienia w każdej grupie badanej. Wydaje się, że sposób narracji osób dorosłych, często nasycony ciepłymi uczuciami i autentycznym zaangażowaniem, nie pozostawia miejsca na ten rodzaj deklaracji wprost. Nie oznacza to oczywiście braku miłości. Raczej wydają się, że wraz z wiekiem mówienie o kochaniu nabiera innego charakteru – nie deklaratywnego, ale wyrażonego językiem perspektyw i wydarzeń. Może zastępuje je empatia, przejawiająca się w opowiadaniu wydarzeń z perspektywy drugiej osoby, co zdecydowanie wyróżniało grupy starsze. Być może można zaryzykować refleksję, że o ile dzieci częściej mówią,

że kochają, dorośli częściej pokazują w swoich narracjach, że rozumieją – choć nie zawsze pochwalają – różnorodne aspekty życia swoich rodziców. Bliższej odpowiedzi na pytanie o zakres tematyczny opowiadań osób z badanej grupy dorosłych i starszych dorosłych mogą udzielić dwa kolejne rozdziały. Przedstawiona zostanie w nich tematyczna analiza treści opowiadań z tych dwóch grup.

WYNIKI 4. ANALIZA TREŚCI

Opowiadania osób w okresie środkowej dorosłości

Analizę tematyczną przeprowadzono w programie ATLAS.ti w taki sposób, że stworzono listę najczęstszych wątków tematycznych występujących w opowiadaniach danej grupy badanej oraz podjęto próbę zinterpretowania ich wspólnego znaczenia. Zakładano, że mając do wykonania zadanie polegające na napisaniu swobodnej wypowiedzi, badani będą wybierać te tematy, które w ich odczuciu są ważne i znaczące, a także warte przekazania innym. Analiza ta, choć wspierana komputerowo, jest przede wszystkim jakościowa i interpretatywna. Dlatego towarzyszą jej cytaty z wypowiedzi osób badanych. Jej celem i zarazem stawianym pytaniem badawczym było określenie, jakie najczęstsze tematy są poruszane w ramach narracji o własnych rodzicach w grupie osób badanych znajdujących się w okresie środkowej dorosłości i mających dzieci w wieku przedszkolnym.

Opowieść o trzech dzieciństwach. Tym, co jako pierwsze zwraca uwagę podczas lektury narracji osób badanych znajdujących się w okresie środkowej dorosłości i będących rodzicami dzieci w wieku przedszkolnym, jest wyraźna dominacja tematu „opowieści o dzieciństwie”. Jest to cecha, która nie była oczekiwana i która wyraźnie odróżnia tę grupę od poprzednich grup młodszych.

Dzieciństwo jako temat pojawia się w narracjach osób dorosłych jak gdyby w trzech odsłonach. Pierwszą z nich jest ich własne dzieciństwo. Badani dorośli, opowiadając o swoich rodzicach, opowiadają często o okresie, kiedy oni sami byli dziećmi. Nadają temu czasowi w życiu szczególne znaczenie, opisując to, jakimi rodzice byli dla nich wtedy, wywodząc z dzieciństwa źródła swoich obecnych doświadczeń i tego, kim obecnie są zarówno jako ludzie w ogóle, jak i jako rodzice. Sam tylko temat własnego dzieciństwa zajmuje około 40% całego korpusu tekstów zebranych w badanej grupie. To bardzo dużo, zważywszy, jak wiele innych ważnych tematów, może być poruszanych w tego typu narracjach.

Druga odsłona tematu dzieciństwa, współwystępująca zresztą z pierwszą, to opis dzieciństwa własnych rodziców. I znowu, opowieści o tym, kim są rodzice i dlaczego podjęli takie życiowe wybory, jakie podjęli, jakimi byli potem ludźmi i rodzicami, zakorzeniana jest i często tłumaczona opowieścią o ich (dobrym lub złym) dzieciństwie. Nie zawsze tezy psychologiczne zawarte w tych opowieściach sformułowane są w sposób argumentacyjny. Czasami pozostawione są wyobraźni (i wiedzy o „naturze życia”) czytelnika, który śledzi linię kolejnych wydarzeń w życiu rodziców – ciężkie

dzieciństwo matki na wsi i jej ucieczkę we wczesne małżeństwo, niespełnione ambicje dziadków, a późniejszą bardzo ciężką pracę ojca, przeradzającą się w pracoholizm, własne staranie o to, by nie powielić tego wzorca itp. W odróżnieniu od młodszych badanych, nikt z dorosłych nie odwoływał się przy okazji takich opowieści do wiedzy nabytej z książek ani teorii psychologicznych, ani też (co zdarzało się w młodszych grupach) do faktu, że badaczka jest psychologiem. Raczej odwoływano się do pewnego rodzaju domyślnej wiedzy wspólnej mającej postać schematu narracyjnego. Jak to nazywa Jerome Bruner (1990b) – do „wspólnych założeń dotyczących głębokiej natury życia” – jak to jest mieć trudne lub ciepłe dzieciństwo, szczęście w miłości lub jego brak etc.

Trzecią odsłoną tematu dzieciństwa w badanych narracjach jest obecnie rozgrywane się dzieciństwo własnych dzieci, za które badani czują się odpowiedzialni, które umieszczają w kontekście własnych przeszłych doświadczeń i porównują z nimi. Temat dzieciństwa własnych dzieci nie zajmuje dużo miejsca w badanych narracjach, ale często jest umiejscawiany na uprzywilejowanej pozycji w strukturze tekstu – np. jako jego zakończenie lub, uściślając, jako ostatnie zdanie. Dzieciństwo dzieci jest tym momentem, ku któremu wszystko wydaje się zmierzać w opowieści. Doświadczenia zdobyte na drodze własnego życia mają posłużyć teraz dzieciom, by ich dzieciństwo było równie dobre lub zupełnie inne, lepsze niż to, które miało się samemu.

Jeśli wszystkie te trzy odsłony tematu dzieciństwa współwystępują w jednej narracji, a tak jest stosunkowo często (choć nie są one z reguły równie długie), wówczas narracja zachowuje najprostszy możliwy sposób ich uporządkowania – porządek czasu, tak charakterystyczny dla klasycznej narracji. Tekst może zaczynać się zatem opisem dzieciństwa rodziców, przechodzi do własnego i kończy się życzeniami i deklaracjami co do dzieciństwa własnych dzieci. Stąd tytuł podrozdziału – opowieść o trzech dzieciństwach. Z tych trzech własne wydaje się być jednak centralnym motywem opowieści, a z pewnością zajmuje w niej najwięcej miejsca.

Własne dzieciństwo – opowieści o swoich korzeniach. Opowiadaniem o korzeniach nazwała swoją narrację jedna z badanych, zwracając kopertę z napisanym opowiadaniem. Odzwierciedla to przedstawioną w części teoretycznej tej pracy intuicję, że prosząc ludzi o opowiedzenie o ich własnych rodzicach, prosimy ich w rzeczywistości nie tylko o podzielenie się z nami opowieścią o konkretnych osobach, ale także kawałkiem własnej tożsamości.

Tezy o tym, że dzieciństwo człowieka zawiera w sobie źródła wielu jego późniejszych cech, zachowań, postaw, a także wzorce dla jego własnego rodzicielstwa, moglibyśmy się spodziewać w wypowiedzi psychologa. Jednak zebrane narracje pokazują, że taki sposób myślenia w badanej grupie jest także częścią myślenia potocznego i potocznych schematów narracyjnych. Z pewnością po części dlatego, że

psychologia już od dawna jest jedną z sił współtworzących kulturę. Jednak to, że dla badanych nie teoria, a schemat narracyjny, w którym dzieciństwo spełnia funkcję centralną, pojawia się jako oczywisty sposób mówienia o świecie – nie potrzebujący dla swojego uzasadnienia odwołań do wiedzy czy teorii – świadczy o tym, że tego rodzaju wiedza wypływa nie tylko z uczestnictwa w kulturze, ale, co ważne, z własnych doświadczeń. Taki doświadczeniowy, osobisty ton wypowiedzi charakteryzuje narracje badanych dorosłych.

Tematem opowieści osób dorosłych jest przede wszystkim to, jak doświadczenia z rodzicami – te z dzieciństwa i te późniejsze – ukształtowały ich własne życie, losy i to, jacy są, lub chcieliby być dla własnych dzieci. Stąd metafora korzeni lub źródeł.

Jeden z badanych mężczyzn pisze o źródłach swojej życiowej zaradności w ten sposób: „Rodzice od najmłodszych lat traktowali mnie po partnersku, dzieląc się ze mną różnymi problemami i zadaniami, dzięki czemu od najmłodszych lat czułem się samodzielny i odważnie pokonywałem najróżniejsze przeciwności losu”. Jedna z kobiet natomiast tak opisuje swoje wzorce dla bycia matką:

„Podstawową rzeczą dla dziecka jest poczucie miłości i bezpieczeństwa i moi rodzice to zapewniali – każdy w inny sposób. Mama to bezpieczeństwo na co dzień, pewność każdego dnia i oparcie w codziennych problemach. (...) Teraz sama mam dzieci i chciałabym dla nich być taką samą ostoją spokoju i miłości, jak moi rodzice dla mnie. Mam nadzieję, że mi się to uda”.

Rodzice opisywani są jako źródło dobrych doświadczeń, które są źródłem siły na całe życie:

„Byli dla mnie wymagającymi rodzicami (zwłaszcza moja mama), nie rozpieszczali mnie, ale mimo wszystko dali mi wiele miłości. Już wtedy, gdy byłam dzieckiem, rodzice pozwalali mi podejmować drobne decyzje. Nigdy nie narzucali mi swojego zdania, a tylko podpowiadali, jak można postąpić w danej sytuacji. (...) Moi rodzice nigdy mnie nie zawiedli”.

Doświadczenia z dzieciństwa mogą nie od razu być postrzegane jako ważne, ale dopiero z czasem zostać zauważone i docenione. Jak pisze jeden z mężczyzn: „Dzisiaj myślę, że miałem bardzo dobre dzieciństwo, choć to docenia się dopiero z perspektywy czasu”.

Doceniony może zostać także wysiłek rodziców z tym związany, jak pisze jedna z kobiet, obecnie sama będąca matką (poniższy cytat jest także przykładem wypowiedzi przekraczającej własną perspektywę na rzecz perspektywy matki): „Dziś myślę, że mieliśmy bardzo dużo wolności. I że dawanie tak dużej wolności musiało sporo kosztować moją mamę przede wszystkim”.

Bardziej rozbudowane niż dobre wspomnienia i niestety także częste, są wspomnienia o tych momentach własnego dzieciństwa, które sprawiły ból i pozostawiły jakiś rodzaj urazu. W trakcie ich lektury zwraca uwagę wyrazistość i żywość emocjonalna, z jaką cierpienie dzieciństwa ożywa w opowieściach dorosłych ludzi. Wydaje się, że rozbudowanie i szczegółowość wyróżnia opowiadania z przewagą emocji negatywnych. Opowiadania zasadniczo pozytywne są krótsze. Nie dziwi to, gdyż w naszej kulturze forma narracyjna wypowiedzi o cierpieniu i trudnościach jest zasadniczo bardziej rozbudowana niż forma opowieści o szczęściu. Odpowiada to też pojęciu asymetrii pozytywno-negatywnej w psychologii poznawczej. Jednocześnie wydaje się, patrząc z perspektywy narracyjnej, że to raczej cierpienie potrzebuje ulgi w postaci możliwości wypowiedzenia go i znalezienia dlań słuchacza – stąd mocno obecna w kulturze od Antyku narracyjna forma skargi czy lamentacji.

Wybrane cytaty są jedynie skróconymi przykładami takich opowieści o urazach. Na przykład jedna z badanych – dorosła, zamężna, mająca własne dzieci kobieta, tak opisuje swoje doświadczenia:

„Nie miałam dobrych stosunków z mamą. Bardzo długo miałam do niej żal, że zawsze faworyzowała mojego brata. Nigdy nie kupiła mi prezentu na urodziny lub imieniny. Zawsze czułam się gorsza, często mnie biła pasem z metalowymi ćwiekami. Tata potem przestał na to reagować, bo mama robiła awanturę, a potem do nikogo się nie odzywała. Potrafiła nic nie mówić przez tygodnie. (...) Wydaje mi się, że ona kocha tylko mojego brata, ale on gardzi tą miłością, tak jak mama gardzi miłością taty”.

Kolejna osoba tak opisuje swoją matkę, która w jej odczuciu faworyzowała mężczyznę i była od nich chorobliwie zależna:

„W związku z powyższym jako dziewczynka nie byłam w centrum jej zainteresowania. Uczyła mnie tego, jak mogę jej pomóc prowadzić dom: sprzątanina, gotowania, prasowania i innych «powinności». W kontakcie z nią czułam się używana. Moje dzieciństwo naznaczone było brakiem jej, pomimo tego, że była obecna fizycznie. Nie wiedziałam, jaka jest, czego chce, co lubi”.

Jednak badana nie jest w żadnej mierze jednowymiarowa w swoich wspomnieniach tamtego czasu. Nie pomija tego, jak trudna była relacja między rodzicami, pozostawiając w domyśle widoczną empatię dla sytuacji matki w tym wszystkim: „Ojciec był surowy i oceniający, szczególnie wobec matki, wobec tego, jak zajmuje się domem, gotuje. Dla ojca najważniejsi byli jego rodzice, to oni wyznaczali reguły w naszym domu”. Jest to przykład, że narracje dorosłych z reguły nie są jedno-

wymiarowe, np. jednostronnie krytyczne i odrzucające wobec nawet nie najlepiej wspomnianych rodziców.

Kolejnym przykładem opisu trudnych, ale w żadnej mierze nie jednowymiarowych, relacji, jest opisywana tym razem relacja z ojcem:

„Praca – to właśnie to, co odebrało mi tatusia. Nie chodziło nigdy o pieniądze, leżało to dużo, dużo głębiej w nim. Jego ojciec był znanym profesorem, który umierając, postawił mojemu tacie bardzo wysoką poprzeczkę. Wszystko co robi, robi dla swojego ojca. Najpierw cel – habilitacja, potem (...) zawsze są jeszcze kolejne pułapy kariery naukowej. Odkąd byłam mniej więcej w piątej klasie podstawówki, mój tata zaczął pracować do bardzo późnych godzin. Na pewno związek z tym mają zarówno przekazy rodzinne, jak i jego relacja z mamą. Mama zabiera sobą mnóstwo przestrzeni, chce decydować o wszystkim. W pewnym momencie tata zaczął też uciekać do pracy, żeby mieć święty spokój. W pewnym momencie było mi z tym bardzo trudno, czułam się odrzucona. Z czasem przyzwyczaiłam się do braku jego obecności, a potem zaczął mnie też irytować. Trudno jest się przebić przez jego monolog na temat pracy”.

Tym, co zwraca uwagę w powyższym opowiadaniu, jest fakt, że oprócz własnego uczucia odrzucenia i irytacji, uwzględniona została także psychologiczna perspektywa ojca (jego relacje z własnym ojcem, jego relacje z żoną). Jego postępowanie jest wprawdzie bolesne z perspektywy dziecka, ale jest także (dla już dorosłego dziecka) zrozumiałe.

Empatia wobec rodziców jest częsta w retrospektywnych narracjach: „Może to właśnie przez ten stres i przemęczenie prawie nigdy nie widziałam ich szczęśliwych ani spokojnych. Bardzo, bardzo mi tego w życiu brakowało”.

Opisy bolesnego dzieciństwa potrafią być także bardzo żywe i gorące, mimo upływu lat. Jest to rodzaj bólu, który nie mija, a nawet wymaga walki o to, aby nie powtórzyć go w relacjach z własnymi dziećmi. Taka konstelacja może stać się bardzo istotnym celem w życiu, choć pewnie nie łatwym do spełnienia.

„Jedyny obraz z dzieciństwa jaki przechowuje mój mózg to notoryczne kłótnie, nakazy, rozkazy, zaborczość, ograniczenia, brak swobodnego działania i rozwijania pasji. Rodzice nie nauczyli mnie kochać, a dom nigdy nie był dla mnie azylem, pomimo że w domu zawsze było czysto (prawie jak w muzeum...) bogato, ale ubogo jeśli chodzi o miłość :((...). Dziś każdego dnia walczę, żeby moja córeczka posiadała tę właściwą wiedzę na temat miłości, dobra, opieki i prawdziwego szczęścia”.

Inna badana pisze o bardzo trudnych, trwających całe życie bolesnych doświadczeniach w kontakcie z własną matką, którą także nauczyła się rozumieć, choć ma wrażenie, że nigdy do końca nie wyleczyła się ze śladów pozostawionych przez tę sprawę w jej życiu. Na koniec swojej długiej i smutnej relacji podsumowuje z mniejszą pewnością siebie: „(...) chciałabym mieć dobre relacje z moimi córkami”. Także w tej niepewności, że być może nie jest łatwo zrobić wszystko lepiej, niż zrobili kiedyś nasi rodzice, jest rodzaj wielowymiarowości właściwej dla wieku dojrzałego.

Ze względów metodologicznych warto zauważyć, że chociaż historie z wyraźną przewagą bolesnych doświadczeń z dzieciństwa są w badanej grupie bardzo częste (dwie trzecie badanych przytacza przynajmniej jedno trudne wydarzenie lub krytyczną ocenę w stosunku do własnych rodziców), to może to w pewien sposób wynikać ze specyfiki dobierania ochotników do badań narracyjnych. Osoby w badanej grupie wiekowej, pracujące, mające małe dzieci, są często bardzo zajęte, co wpływa na ich niechęć do udziału w badaniach, które w końcu zajmują cenny czas. A zatem ci, którzy mają trudniejsze doświadczenia z rodzicami mogą (być może) mieć większą potrzebę podzielenia się nimi i chętniej brać udział w badaniu. Takie wytłumaczenie jest jednak wyłącznie hipotezą – można kontrargumentować, że o bardzo trudnych doświadczeniach rodzinnych można także nie chcieć opowiadać, a także, że niektórzy badani z wielką chęcią opowiadali o dobrym dziedzictwie, które wynieśli z domu jako swego rodzaju zasób i teraz przekazują swoim dzieciom. Badani rodzice przedszkolaków nie przejawiali tendencji do ukrywania lub unikania trudnych doświadczeń własnego dzieciństwa czy wad swoich rodziców, co będzie jeszcze dyskutowane przy okazji analizy treści opowiadań z grupy najstarszej (przy okazji tematu idealizacji dzieciństwa). Jest to charakterystyczna cecha tej grupy.

Historie o zmianie relacji z rodzicami i rozumienie własnych trudności emocjonalnych związanych z rodzicami. Do kategorii tematycznej rozumienia własnych trudności emocjonalnych związanych z rodzicami i opowieści o zmianie relacji w biegu życia zalicza się wyraźnie obecna w badanym korpusie grupa narracji, gdzie doświadczeniom z dzieciństwa przypisuje się bycie źródłem trwających do dnia dzisiejszego własnych trudności natury emocjonalnej. Historia relacji z rodzicami jest tu procesem zmieniającego się w ciągu życia rozumienia, akceptacji i buntu wobec nich. W tego typu historiach najwyraźniej widać, że zmaganie się z historią własnych rodziców jest także zmaganiem się z pytaniem o to, kim jestem, jaki jest sens mojego życia, a czasem i obecnego w tym życiu cierpienia. W tym sensie narracja o rodzicach staje się już wprost własną narracją tożsamościową, co komentują niektórzy badani:

„Miała to być opowieść o rodzicach, a okazało się, że to opowieść o mnie. Te trudne relacje z nimi tak bardzo jednak wpłynęły na moje życie, charakter, postawę, że myśląc o nich, myślę o tym, dlaczego tak źle ze mną postępowali”.

Relacje z rodzicami mogą być całą historią podzieloną na etapy, zajmującą całe życie i bardzo ważną dla całej tożsamości człowieka. Badani sami zauważają ten proces: „moje myślenie o rodzicach dzieli się na etapy uzależnione od mojego wieku”. Opisują także przełomowe dla niego momenty. Takim momentem może być dostrzeżenie słabości rodziców (wyróżnienia własne).

„Potem nadszedł czas, kiedy ja już stałam na własnych nogach, byłam zupełnie samodzielna, a rodzice zaczęli mieć kłopoty: zdrowotne i finansowe. Miałam wtedy 28 lat i **po raz pierwszy w życiu pomyślałam, że moja matka nie jest tylko moją matką, ale również żoną, córką, kobietą, siostrą, pomyślałam to samo o ojcu. To było dla mnie szokujące, że nigdy nie widziałam ich w innej roli niż – rodzica**”.

„A potem założyłam własną rodzinę, urodziły mi się **dzieci i zaczęłam patrzeć na rodziców w zupełnie inny sposób, jakbym stanęła po drugiej stronie lustra**. Zobaczyłam wówczas dwoje młodych ludzi, biednych jak mysz pod miotłą, którzy rozpoczęli wspólne życie, nie mając nawet porządnego dachu nad głową. Ludzie, którzy musieli walczyć o przetrwanie w czasach, w których liczyły się koneksje, spryt, znajomości. Którzy starali się wychować swoje dzieci w sposób, który dla nich wydawał się najwłaściwszy. Chcieli pewnie, abym ja i moje rodzeństwo, abyśmy mogli mieć dostatnie życie”.

Niektóre rodzaje bólu związanego z rodzicami nie są bynajmniej domeną adolescencji, ale docierają do badanych późno w życiu. W badanej próbie, choć jest ona mała i niereprezentatywna, znalazło się więcej opisów trudnych wydarzeń i spraw związanych z rodzicami niż w opowiadaniach badanej wcześniej młodzieży. Tak pisze o skutkach towarzyszącego jej poczucia odrzucenia przez własnego ojca pewna osoba badana: „(...) ale przede wszystkim boli mnie coś, co czasem dociera do mnie: że bardzo głęboko we mnie siedzi lęk, że osoba, która jest guru, autorytetem czy też bardzo bliska, może w pewnym momencie odrzucić”.

Niektóre smutne refleksje pojawiają się jako rodzaj bilansu życiowego po czasie: „Ostatecznie zawodowo nie osiągnęłam ideałów matki, ale i nie spełniłam się sama dla siebie. Skutecznie zdusiła we mnie moje własne dążenia i chęci, a popchnęła ku własnemu wymyślowi”.

Inni badani dokonują refleksji nad własnym rozwojem poprzez konflikt z rodzicami, ale zakończony w sposób pozytywny (czego niestety nie można powiedzieć o wszystkich historiach):

„Gdy chodzi o stosunek do dzieci, to ja zawsze czułam, że wyrastam w atmosferze bezgranicznej miłości. Zawsze wierzył w moją i mojego rodzeństwa wyjątkowość. Czułam ogromną identyfikację z tatą i myślę, że to potem zaważyło na tym, że w pewnym okresie, szukając własnej tożsamości, musiałam popaść w konflikt z nim. Teraz postrzegam to jako konflikt z samą sobą z tego okresu. (...) Po okresie dojrzewania, w którym udało mi się poukładać na nowo relacje z rodzicami, wciąż bardziej bliski mentalnie był mi jednak tata”.

Częstym motywem jest to, że osobne zamieszkiwanie i samodzielność pomogły w ułożeniu relacji z rodzicami: „Moja mama pozostała dość dominująca, jest raczej apodyktyczną osobą, często krytykuje mnie lub obniża w jakiś sposób znaczenie moich decyzji czy wyborów. Dobrze, że mieszkamy osobno”, „ogólnie dłuższe rozstania wpływają bardzo pozytywnie na nasze relacje, dłuższe obcowanie jest szkodliwe dla naszych związków”. Pomaga również czas: „ostatnio nabrała dystansu do mnie, a ja do niej”.

Moi rodzice są dziadkami moich dzieci. Kolejnym ważnym i częstym wątkiem w tej grupie narracji jest obserwowanie własnych rodziców w roli dziadków. Uczestnicy piszą na przykład: „moi rodzice są dziś fajnymi dziadkami dla mojej córki”, „Dla mojej córki są kochającymi dziadkami. Myślę, że mają większą łatwość w okazywaniu jej miłości niż mnie”, „Teraz, kiedy sama mam dwoje dzieci, widzę, że moi rodzice jako dziadkowie dużo łagodniej traktują wnuki, rozpieszczają je. Ale taka jest ich rola. Nawiasem mówiąc, nigdy bym nie przypuszczała, że mój tata będzie tak doskonale bawił się z niemowlętami czy małymi dziećmi”.

Relacje w parze małżeńskiej rodziców. Relacje w parze małżeńskiej rodziców to ostatni wielki temat w opowiadaniach osób dorosłych. W pewnej grupie opowiadań temat ten jest zasadniczy. Znalazła się wśród nich długa i rozbudowana narracja o tym, że chociaż ojciec kochał matkę, ona kochała innego mężczyznę, a także opowieść o matce „księżniczce”, która „nie spotkała księcia” i „nie spełniła marzeń”. Są również stwierdzenia o pozytywnym przebiegu wydarzeń i wciąż trwającej miłości: „myślę, że jest im ze sobą dobrze...”.

W kilku historiach zaznaczono, że opuszczenie domu przez dzieci pomogło rodzicom odnaleźć siebie wzajemnie.

„Wydaje mi się, że to, że ja z bratem «opuściliśmy» dom rodzinny i wyjechaliśmy do innych miast, pomogło rodzicom się ponownie zjednoczyć, znaleźć wspólny język, odnaleźć się w tej sytuacji, liczyć na siebie, kompromis, uzupełnianie się. Mówienie podobnym językiem. Tata jest bardzo za mamą, chwali ją, a mama rozumie trud wkładany przez tatę w pracę”.

Jedno z opowiadań zostało przez autora w interesujący sposób podzielone na dwie części. Każda z nich opowiada całe życie jednego z rodziców z jego perspektywy – od dzieciństwa aż po chwilę obecną. Co ciekawe, te perspektywy są zupełnie inne – rodzice ci rozwiedli się. Autor nie próbuje brać strony żadnego z rodziców ani uwspólniać ich opowieści. Raczej pokazuje więcej niż jedną perspektywę patrzenia na to samo. Taka wielość perspektyw jest charakterystyczna dla osób dorosłych. Pisze o ojcu:

„Po wielu latach odszedł od mamy do innej kobiety, która nie wytyka mu błędów (jak mama), tylko wspiera i są partnerami w biznesie. Odnoszę wrażenie, że jest szczęśliwy w nowym związku. Stał się odpowiedzialny i zaradny. Szkoda, że tak późno, szkoda dla nas (mnie i brata) i mojej mamy. Choć nie popieram rozwodów, życzę mu wszystkiego najlepszego”.

Podsumowanie. Dla osób dorosłych, w większości trzydziestokilkulatków, w okresie, kiedy opuścili oni dom rodzinny i stali się sami rodzicami dzieci w wieku przedszkolnym, dominującym tematem narracji jest temat dzieciństwa. Temat ten nie jest jednak omawiany według jednego schematu, ale na bardzo różne sposoby, w wielu różnych znaczeniach i odcieniach emocjonalnych. Mogłoby się wydawać, że koncentracja na dzieciństwie jest swego rodzaju psychologicznym podejściem do tematu rodziców, jednak analiza badanych narracji pokazała, że taka właśnie pogłębiona psychologicznie opowieść o dzieciństwie jest cechą myślenia zwykłych ludzi i rodziców małych dzieci, przynajmniej tych, do których udało się dotrzeć w ramach grupy badanej.

Taka dojrzała narracja (a przynajmniej narracja pisana z dłuższej perspektywy czasowej niż narracje młodości) charakteryzuje się wieloma zwrotami akcji i jest przede wszystkim uporządkowana w czasie. Ponadto wszystko w niej zdaje się zmierzać ku własnym dzieciom i temu, jakie można im zapewnić dzieciństwo. Być może częściowo jest to uwarunkowane sposobem docierania do badanych (poprzez przedszkola ich dzieci). Jak już wspomniano, często perspektywa własnych korzeni w ramach opowieści staje się perspektywą bardzo długą. To, jakie było własne dzieciństwo, jest bowiem wyjaśniane dzieciństwem rodziców i ich późniejszymi doświadczeniami życiowymi, zwłaszcza związanymi z miłością i rodzajem relacji

w parze małżeńskiej. Miłość szczęśliwa i nieszczęśliwa, małżeństwo udane lub nie – to drugi wielki temat narracji dorosłych. Trzecim jest historia własnej relacji do rodziców, zmian w swojej postawie względem nich, czasem bardzo realistycznych, uwarunkowanych zmiennymi kolejami życia, nierzadko pełnych trudności. Czynnikiem czasu, który przynosi nawet w trudnych sytuacjach życiowych swoistą nieuchronność wydarzeń – rodzice starzeją się i pojawia się nowe pokolenie dzieci, nadaje charakterystyczny ton opowiadaniom pisany przez dorosłe osoby. Rozpościerają się one pomiędzy „kiedyś” a „teraz”. Czerpią raczej z doświadczeń niż z teorii. Na wiele rzeczy z przeszłości badani patrzą z wciąż żywym bólem, ale obok niego także z troską i empatią. Narracje te, jak powiedziałby być może Jerome Bruner, odzwierciedlają życie z jego niejednoznacznością i zmiennością w czasie, a także przypominają obecną w literaturze jako gatunek formę sagi – historii wielu pokoleń tej samej rodziny. Myślenie osób dorosłych o własnych rodzicach jest w ścisłym sensie myśleniem narracyjnym – jest złożoną, wielowątkową i przyjmującą wiele perspektyw opowieścią.

OPOWIADANIA OSÓB W OKRESIE PÓŹNEJ DOROSŁOŚCI

Analizę treści w najstarszej grupie badanej ($M_{\text{wiek}} = 62$) przeprowadzono według zasad analogicznych do tych stosowanych w grupie młodszej (trzydziestokilkulatków).

W badanej grupie najczęstszym przedmiotem narracji była historia własnych rodziców i koleje ich losów wraz z opisem klimatu i wydarzeń z okresu własnego dzieciństwa. Narracje – uporządkowane klasycznie na linii czasu, sięgały aż do śmierci rodziców lub opisywały (jeśli któregoś z nich nadal żyło), jak radzą sobie obecnie. Czasem narracja nie kończyła się śmiercią rodziców, ale opisywała także własne losy i własne starzenie się zestawione z losem rodziców.

Estetyzacja dzieciństwa – miejsce i czas zachowane w pamięci

Tym, co na pierwszy rzut oka odróżnia opowiadania starszych dorosłych od opowiadań trzydziestokilkulatków, jest tworzenie specyficznej magicznej atmosfery wokół własnego, odległego w czasie dzieciństwa. Badani piszą tak:

„Kiedy ja się budziłam o 7 rano do szkoły – ojciec już od 4-tej orał ziemię pługiem. Patrzyłam przez okno, jak ptaki siadały na końskiej grzywie, jak równo układały się czarne skiby niby duży grzebień, a inne ptactwo za nim siadało, skubiąc i dziobiąc robaczki. Słońce świeciło jasno, powietrze było czyste i rześkie, wysoko w górze słychać było świergot skowronka. Patrzyłam na świat oczami dziecka i świat wydawał mi się rajem”.

Lub tak:

„Z czasów wczesnego dzieciństwa najbardziej sentymentalnie i z czułością (lata 1958–1965) pamiętam i wspominam ojca, który na Boże Narodzenie przynosił z lasu dużą choinkę. Ciągnął ją po śniegu, znacząc delikatną drogę na białym puchu śniegu. Ubieranie jej było największą frajdą. Kilka dni przedtem robiłam papierowy łańcuch i różne figurki ze słomy. Na choince obowiązkowo musiały być pierniki, małe jabłuszka i koniecznie naturalne świeczki w małych lichtarzykach przypiętych do gałązek”.

Wspominają miejsca z których pochodzą (dla większości jest to otoczenie spoza Warszawy):

„Z tego co pamiętam, z perspektywy czasu ta mała miejscowość na Podlasiu tętniła życiem. Była tam szkoła podstawowa, do której chodziliśmy. Świetlica wybudowana w czynnie społecznym przez miejscową ludność (...)”.

Podobnie jak badani z poprzedniej grupy, najstarsi dorośli przypisują okresowi dzieciństwa szczególnie ważne znaczenie i łączą z nim interpretacje tego, jak potoczyły się ich dalsze losy życiowe: „Mama dbała o zapach domowego ciasta w niedzielę, a Tata organizował nam czas wolny. Miałam piękne dzieciństwo, z którego do tej pory czerpię siły”. W większości wspominają okres dzieciństwa z wielkim sentymentem, którego to tonu – „moje najszczęśliwsze lata” – nie było w opowiadaniach młodszych osób: „(...) powiedziała kiedyś mojej córce, że w tym małym domku byłam najbardziej u siebie, tak jak nigdy potem w innych miejscach”.

Idealizacja dzieciństwa?

Wszystko to pozwala postawić uzasadnione pytanie, czy w opowieściach osób najstarszych mamy do czynienia, jak wynikałoby z niektórych teorii, z idealizacją okresu dzieciństwa. Nie łatwo jednak znaleźć rozstrzygającą odpowiedź. Doświadczenia różnych pokoleń mogą różnić się między sobą, a grupy badane nie są reprezentatywne. Niemniej jednak w najstarszej grupie w 22 opowiadaniach na 30 (73,3%) nie pojawia się żadne negatywne wydarzenie ani charakterystyka rodziców. Dla porównania tylko jedna trzecia spośród opowiadań rodziców przedszkolaków to opowiadana wyłącznie pozytywnie. Jednak fakt ten oprócz tendencji do idealizacji własnej przeszłości, tej krajiny dzieciństwa, która dla wielu ludzi wydaje się posiadać swoistą magię, może także wpływać z istnienia innych czynników. Na pewno należą do nich dwie tradycyjne normy wyraźne w starszym pokoleniu (a raczej mniej powszechne w dzisiejszym): jedna zakazująca mówić źle o rodzinie, a druga odnosząca się z niechęcią do wspomniania złych cech osób zmarłych. Zresztą zgodnie z wieloma teoriami właśnie sam fakt śmierci rodziców jest ważnym punktem zwrotnym dla dorosłej tożsamości. Zwłaszcza, jeśli rodzice umarli wcześniej, ich brak może być dotkliwy: „gdybym miała szansę zmienienia swojego dzieciństwa, nigdy nic bym nie zmieniła oprócz tego, że zbyt wcześniej odeszli”.

Nie można stwierdzić, czy rzeczywiście doświadczenia dzieciństwa w różnych pokoleniach nie są odmienne w zakresie ciepła i dobrych wspomnień. Czasy młodości najstarszego pokolenia są w Polsce czasami licznymi wielodzietnymi i wielopokoleniowymi rodzinami, o silnych więziach, mogących być źródłem innych doświadczeń niż doświadczenia dzieci z pokolenia Polski Ludowej czy wczesnego kapitalizmu.

Temat przekazu wartości

Innym ważnym wątkiem poruszonym w opowiadaniach starszych dorosłych, jak się wydaje bardziej wyraziście niż w opowiadaniach trzydziestokilkulatków, jest temat przekazu wartości: „Doskonale pamiętam długie rozmowy z Tatą o tym, co jest

dobrze, a co złe i jak żyć, żeby być zawsze wiernym swoim przekonaniom”, „Zatroskana, serdeczna mama i zapracowany tata – prawy i oddany. Ich relacje jako małżonków też są do dziś dla mnie przykładem”, „Dom wyposażył mnie natomiast w pewne przekonania i wartości, wpływające z religii. Moja mama była bardzo głęboko religijna, Ojciec bardziej tradycyjnie i okazjonalnie. Ten system wartości ma dla mnie do dziś znaczenie, mimo że moja dziecięca wiara należy do przeszłości”, „Zawdzięczam im to, jakim jestem człowiekiem, jak każdy pełnym wad, ale prawym i to jest najważniejsze”.

Podkreśla się także potrzebę przekazu tych wartości swoim dzieciom: „Jestem im bardzo wdzięczna za to, jak mnie wychowali i starałam się ich naśladować w wychowaniu mojego syna”, „Staram się korzystać ze wzoru rodziców i tak samo wychować dzieci, aby byli dobrymi, pracowitymi i mocno wierzącymi ludźmi. To bardzo zaszczytny cel w wychowaniu następnych pokoleń”, „To Im, Moim Rodzicom, zawdzięczam to, iż Moja Rodzina stworzona jest na ich wzór i podobieństwo”.

Często nieżyjący rodzice traktowani są jako nadal obecni, jako pewna „świętość”: „Wierzę w to, że cały czas opiekują się mną i w jakimś stopniu wpływają na decyzje, które podejmuję”, „Po odejściu ich z tego świata bardzo mi ich brak, ale mam takie odczucie, że dużo mi pomagają z tego «lepszego świata»”. Jeden ze starszych badanych zakończył swoją wypowiedź stwierdzeniem: „Cześć ich pamięci”.

Historia powszechna wkracza w historię osobistą

Inną charakterystyką opowiadań najstarszej grupy jest to, że często historia powszechna, zwłaszcza wojny i trudne wydarzenia, spleta się z historią osobistą. Poniżej kilka przykładów takich historii:

„Gdy mama była w II ciąży, NKWD aresztowało tatę i wywiozło do Ostaszkowa. Tato, porucznik Armii Krajowej, z Ostaszkowa trafił do Razania. Młoda mama z rocznym Tadeuszem i córką w drodze została sama. To były bardzo ciężkie czasy. Mama mieszkała w przybudówce bez wody i elektryczności i żadnych wygód (...). Pewnego razu przyśnił się tato w ślubnym garniturze w trumnie. Wtedy straciła nadzieję. Ponad trzy lata nie miała od taty żadnej informacji. (...) Pewnego popołudnia Piotr – mój ojciec stanął w drzwiach ich domu”.

I jeszcze inne:

„W dniu wybuchu wojny miał wracać do domu, ale tak się nie stało. Z wojskiem podczas walk znalazł się na Węgrzech, a tam w obozie, z którego udało mu się uciec po kilku miesiącach i po długiej tułaczce dotarł do swojej rodzinnej wsi, ale tu długo nie cieszył się wolnością, po kilku miesiącach ukrywania się w okolicy

został zatrzymany. Późną jesienią stał na łańcuchu pod gołym niebem. Dzięki bratowej, która w nocy podkradała się i przynosiła gorącą zupę, wytrzymał trzy tygodnie, został zwolniony, wrócił do rodzinnego domu. Był to już 1944 r. Właśnie wiosną tego roku do domu taty przyszła mama, oddać worki, ale zamiast dziadka zastała tatę i tak się poznali”.

„Jak wiadomo, czas okupacji był czasem złym dla całej Polski. Mój ojciec postanowił zapisać się do Organizacji pod nazwą Armia Krajowa i tam był czynnym działaczem w walce przeciwko okupantowi”.

„W domu mojego ojca odbywały się tajne spotkania. W chwili kiedy Niemcy zorganizowali obławę na członków AK, mój ojciec był na liście. Zabrano go z domu w dniu 28 lutego 1944 r. i tego dnia został zastrzelony. Moja mama została wdową w wieku 22 lat, z dwojgiem dzieci. Czasy były trudne”.

Pojawiają się nawet najbardziej klasyczne formy opowieści – to jest opowieść o czasach minionych, utrzymana w gramatycznej formie czasu teraźniejszego:

„Wczesne dzieciństwo w okupowanej Warszawie. Pochyla się nade mną twarz uśmiechniętej, ale zatroskanej matki. Bierze mnie na ręce, przytula, kołysze, śpiewa. Jestem spokojna, usypiam. Nigdzie nie widzę Ojca, nie pamiętam Go z tamtego okresu (jak się później dowiedziałam – nie było Go w Warszawie). (...) Ciągle okupacja – wyjeżdżamy na wieś, gdzie czeka na nas Ojciec. Mieszkamy u gospodarzy. Za domem brzozowy las, w którym pracuje niemiecka kuchnia. Mama, razem z innymi kobietami, jest w niej zatrudniona. Od czasu do czasu przychodzi do nas niemiecki oficer (odpowiedzialny za pracę kuchni). Przynosi czekoladę, herbatę, kakao. Sadza mnie na kolana, wyjmuje zdjęcia swojej rodziny (ma czwórkę dzieci) i opowiada o nich, opowiada... Zachowuje się kulturalnie, wydaje się być miły dla moich Rodziców i dla mnie. To on powiadomił nas, że Hitler „kaput”, że Niemcy uciekają, a my powinniśmy natychmiast schować się w schronie. Dorośli muszą „wystawić” warty, bo może być niebezpiecznie. Przez cały ten okres czułam nieustającą opiekę Rodziców. Karmili, jak mogli, leczyli, czym mogli, przytulali, pilnowali”.

„Rok 1945 – wracamy do Warszawy. Idę do pierwszej klasy. Mieszkanie spalone, szkoła zimna (ale Pani nauczycielka życzliwa, ciepła)”.

Wspominane są także dalsze koleje Polski, w kontekście losów własnej rodziny:

„Muszę zaznaczyć, że tak obecnie potępiany i wyszydzany PRL dla mnie i mojej rodziny był szansą”.

Wychowanie wtedy – powściągliwość emocjonalna i surowi ojcowie

W tych opowiadaniach, w których wspomniane są trudne sprawy z dzieciństwa, a jest ich tu nie tak wiele – bo tylko osiem – najczęstsze trudności dotyczą relacji z ojcami i sposobu wychowania „wtedy”:

„Przez to ciągle niezadowolenie i srogość taty bałam się nawet rodzinnego domu”.

„Teraz, kiedy sama jestem babcią i wspominam swoje dzieciństwo, stwierdzam, że w tamtych czasach był bardzo duży dystans między rodzicami a dziećmi, między starszymi i dziećmi. Rodzice często nie okazywali dzieciom swojej czułości, bo uważali to za słabość. Obowiązywał model ojca twardego, nieomylnego, statecznego. Może uważano wtedy, że przytulając dzieci, bawiąc się z nimi, traci się kontrolę nad nimi, traci się autorytet”.

„Rodzina nasza była rodziną wielodzietną, stąd obowiązki ojca wobec niej powodowały, że nie okazywał on na zewnątrz swoich uczuć rodzicielskich. W głębi serca przeżywał jednak mocno każdy sukces i każde niepowodzenie w rodzinie. Patrząc na to z pewnej perspektywy czasu, wydaje mi się, że mógł on być przykładem dla potomka męskiego. Córki wymagają jednak więcej ciepła i serdeczności”.

„Rodzice nie rozumieli wielu moich potrzeb emocjonalnych. Nie było okazywania uczuć, przytulania, rzadko pochwała. To, że mnie kochają i troszczą się o mnie było czymś naturalnym, nie wymagającym manifestowania. Ta powściągliwość jest i we mnie i to mi utrudniało wiele rzeczy w życiu”.

Ponownie, tak jak w poprzedniej grupie, jeśli wspomniane są urazy z dzieciństwa, zaskakuje żywość, z jaką tamte uczucia są przywoływane, mimo upływu czasu: „Patrząc na moje dzieci (...), zazdrościłam, że ja nie miałam takich relacji z moimi rodzicami, że bałam się taty, że bałam się dorosłych, że ciągła krytyka taty w dzieciństwie «zabiła» we mnie ufność do ludzi, poczucie mojej wartości”, „Gdy wcześniej wracałam na wakacje, zawsze z dobrym świadectwem, pierwsza była uwaga, ile kosztowałam w ciągu roku szkolnego, a nie zadowolenie z mojego dobrego świadectwa. Staralam się jak najmniej «kosztować»”.

Przytoczone na początku fragmenty o wychowaniu stanowią jednocześnie prawie całość tekstu argumentacyjnego w narracjach najstarszej grupy. Być może należałoby dodać do nich jeden tekst, który jest prawie w całości peanem na cześć ciężkiej pracy w młodości. Reszta tekstów ma charakter całkowicie narracyjny. A zatem i w tej grupie potwierdza się założenie o narracyjnej strukturze tej części tożsamości człowieka, którą są wspomnienia z dzieciństwa i zinternalizowany obraz własnych rodziców. Wśród licznych wątków i morałów tych opowieści zwraca uwagę

ten, że pomimo trudnych warunków, wojny i niedostatku, rodziny są wspomniane jako ciepłe i pełne miłości. Ważne i doceniane jest także to, czego pragnęli tamci rodzice, będący często ludźmi prostymi. Chcieli oni „wychować dzieci na dobrych ludzi” i „dać im wykształcenie”.

Wydaje się, że dla części badanych ich wspólnym losem z rodzicami i elementem łączącym jest już nie tylko rodzicielstwo, ale i doświadczenie starzenia się oraz dyskretna obecność śmierci. Niekoniecznie wprost, ale jednak, wnosi ona do opowieści moment egzystencjalny. Także i to jest elementem zmieniającym sposób patrzenia, który zdaje się nadawać opowieściom starszych dorosłych o ich rodzicach jakby szczególny ton, nie tylko szacunku, ale także czułości i troski.

DYSKUSJA WYNIKÓW

ZALETY METOD NARRACYJNYCH W BADANIU RELACJI INTERPERSONALNYCH

Przeprowadzone badania pokazały, że docieranie za pośrednictwem analizy narracji autobiograficznej do osobistych znaczeń, jakie ludzie nadają swoim osobistym relacjom, posiada dwie ważne zalety. Po pierwsze, opowieść jest najbardziej naturalną formą mówienia o związkach z bliskimi osobami. Ich jakość wyraża się i kształtuje w kontekście znaczących wydarzeń i w naturalny sposób jest komunikowana innym przy pomocy fabuły (opowiedzenia tych właśnie wydarzeń). Jak podkreśla Bruner (1990b), istoty ludzkie nie dysponują innym sposobem ujmowania przeżytego czasu, jak tylko w formie opowieści. Przesłanie zawarte w fabule może być wtórnie artykułowane w terminach abstrakcyjnych, ale nie musi. Badając jakieś zjawisko w takiej formie, w jakiej ono wyraża się naturalnie, unika się artefaktów, które mogłyby wynikać z nakładania na sposoby przeżywania świata przez osoby badane własnej, abstrakcyjnej siatki pojęciowej badacza. Drugą ważną zaletą jest to, że gotowa narracja autobiograficzna stanowi konkretny, złożony wytwór językowy. Ustosunkowanie narratora do treści wypowiedzi nie jest czymś nieuchwytnym, ale wyraża się we właściwościach tekstu. Zainteresowanie dla formalnych właściwości tekstu, a nie tylko jego treści, odróżnia analizę narracji od tradycyjnych metod analizy treści. Badanie narracji umożliwia sięganie do takich wymiarów wypowiedzi, które nie są dla jej autora oczywiste i nie zawsze są uświadamiane. Istotne psychologicznie informacje kryją się nie tylko w tym, co ludzie mówią o sobie, ale przede wszystkim w tym, jak o tym mówią (por. Bandler, Grinder, Satir, 1988). Współczesne zmiany w sposobie uprawiania badań narracyjnych polegają właśnie na przesunięciu akcentu z analizy treści werbalnych na analizę także formy językowej, dającej świadectwo procesowi konstruowania wypowiedzi (Cohler, 2001; Cohn, Mehl, Pennebaker, 2004). Liczne zależności na tym poziomie, pokazane w niniejszej pracy, potwierdziły słuszność tego kierunku poszukiwań.

Specyfika ludzkiej organizacji psychicznej, tak jak i organizacji społecznej, polega na posługiwaniu się językiem jako środkiem symbolizacji, myślenia, ekspresji i komunikacji. Trudno sobie wyobrazić jakiegokolwiek złożone działanie, które nie byłoby zapośredniczone przez język (por. Konecki, 2000). Poprzez język ludzie dają świadectwo swojej wiedzy, przekonaniom, myślom, poglądom, przeżyciom oraz milcząco przyjmowanym założeniom co do natury siebie samych i świata. Wiedza o sobie samym – poczucie przynależności i tożsamości – w sposób szczególny pochodzi od języka (Dryll, Cierpka, 2004). Nabywamy ją, uczestnicząc w przekazy-

wanym poprzez język systemie znaczeń naszej rodziny, grupy społecznej i kultury. Wiedza ta nie tylko wywodzi się z doświadczeń językowych, ale i w języku wyraża się najdokładniej. Język bowiem może być nośnikiem wielu subtelnych znaczeń i najdoskonalszym narzędziem operowania znaczeniami, a także ich przekształcania i tworzenia nowych. Co więcej, wiele działań społecznych polega przede wszystkim właśnie na komunikowaniu znaczeń. Takie działania są ważną częścią relacji interpersonalnych, w tym także najwcześniejszych relacji rodzinnych, kształtujących osobowość człowieka. Dlatego dziecko, rodząc się w rodzinie i ucząc się języka, zostaje wszczepione nie tylko w umiejętność używania danego systemu znaków, ale w indywidualny, właściwy dla danej rodziny i dla danego społeczeństwa system znaczeń. Czynność posługiwania się językiem (mówienie lub pisanie) jest działaniem społecznym i prowadzi jednocześnie do powstania konkretnego, uchwytne empirycznie wytworu, jakim jest tekst osoby. W swojej historii ludzkość nagromadziła ogromne zasoby takich tekstów, przekazów historycznych, religijnych, wielkiej i małej literatury, dzienników, pamiętników, autobiografii, legend etc. Założenie, które stoi za ideą badań narracyjnych, polega na przekonaniu, że analiza tych tekstów może być ważnym i unikalnym źródłem wiedzy o rzeczywistości psychologicznej zarówno na płaszczyźnie indywidualnej, jak i społecznej (Cohler, 2001; Trzebiński, 2002).

Rozwój psychiczny i zmiana w ciągu całego ludzkiego życia w ogromnej mierze mają charakter włączania do osobistego systemu znaczeń – do językowej reprezentacji siebie samego i świata, nowych doświadczeń, opracowywania ich oraz twórczego przekształcania (Bruner, 1990a). Dzieje się to poprzez operacje wykonywane w języku: rozmowę, mowę wewnętrzną, opowiadanie sobie samemu i innym historii o własnym życiu itp. Przeprowadzone badania pokazały, że szczególnie w kontekście rozwoju badania narracyjne mają głęboki sens. Zmiana psychiczna jest też zawsze zmianą w zakresie świata znaczeń i być może najdokładniej wyraża się właśnie w języku. Dotyczy to także złożonego świata relacji. Narracje stanowią zatem „okno” pozwalające badaczom obejrzeć świat relacji międzyludzkich, w tym niezwykle ważną przestrzeń więzi pomiędzy dziećmi i ich rodzicami od najbardziej intymnej, osobistej strony. Zebrane opowieści pozwoliły uzyskać dostęp nie tylko do faktów dotyczących konkretnych relacji międzyludzkich, ale również do znaczeń, jakie nadają im badani, do ich (czasem bardzo osobistego) świata sensów, w którym znaczenie nadawane opowieści o rodzicach podlega zmianom w ciągu życia. Pozwoliły także prześledzić, w jaki sposób osobiste znaczenia nadawane wydarzeniom autobiograficznym są integrowane w mniej lub bardziej spójną opowieść tożsamościową.

DOŚWIADCZENIA W RELACJI A NARRACJA AUTOBIOGRAFICZNA

Przeżyty czas nie zmienia się. To, co wydarzyło się w przeszłości, stanowi stały zasób zdarzeń i jest nie do odwołania. Ale pamięć autobiograficzna nie rejestruje mechanicznie wszystkich wydarzeń, a odtwarzanie z pamięci konkretnych faktów w danym momencie życia nie jest przypadkowe. Opowiadając własną historię, zawsze jesteśmy w jakimś jej miejscu. Spojrzenie wstecz dokonuje się przez pryzmat aktualnej sytuacji egzystencjalnej (Conway, Pleydell-Pearce, 2000). Ten sam wielowątkowy materiał, jakim jest gąszcz przeszłych wydarzeń własnej biografii, układa się w znaczącą całość według schematu interpretacyjnego, który dominuje w analizach aktualnej sytuacji życiowej. Historie, które ludzie opowiadają o swoich korzeniach i o swojej przeszłości, o swoim dzieciństwie i swoich rodzicach, mimo iż dotyczą stale tych samych wydarzeń, zmieniają się w ciągu życia. Chociaż sama przeszłość pozostaje niezmienna, zapamiętane miejsca, osoby i sprawy ujmowane są wraz z wiekiem na coraz to nowsze sposoby, adekwatnie do nowych zadań życiowych i do przyrostu doświadczeń. Opowieść zmienia się, mimo iż pozornie stale dotyczy tego samego miejsca urodzenia, tego samego domu naszej przeszłości, tych samych ojca i matki. Zmiana sposobu narracji odpowiada przyjęciu innej perspektywy. Inaczej opowiadają dorastający, inaczej dorośli, co innego wreszcie ożywa w opowieściach ludzi starszych. Różnice zarówno co do sposobu opowiadania, jak i co do treści narracji, a więc wyboru tematów, które będą uznane za ważne i warte poświęcenia im uwagi, stanowią więc miarę różnic rozwojowych i różnych zadań stojących przed człowiekiem na różnych etapach biegu życia (Labouvie-Vief i in., 1995). Co kierunkuje zmiany i na ile są one typowe?

Każde wydarzenie, będące istotnym doświadczeniem, może wpłynąć na treść życiowej opowieści. Może ją potwierdzić lub zmienić. A zmiany mogą mieć różny zasięg. Dotyczy to zwłaszcza relacji interpersonalnych. Relacje stanowią wyjątkowo dynamiczny element rzeczywistości, który podlega zmianom z powodów zarówno intencjonalnych (kryzysy, zbliżenia, rozstania), jak i naturalnych (śmierć i strata, narodziny). Kolejne doświadczenie związane z pewną dziedziną życia (np. relacja z ojcem), jeżeli jest spójne z dotychczas istniejącą regułą opisującą tę dziedzinę (np. „ojciec znowu nie miał dla mnie czasu”), zostaje zasymilowane i przyczynia się do utrwalenia reguły. Jeżeli jest z nią sprzeczne („ojciec bardzo zainteresował się moimi kłopotami małżeńskimi”), uruchamiają się mechanizmy, dzięki którym dysonans może zostać zlikwidowany, a spójność przywrócona. Wtedy albo doświadczenie ulega

deformacji (np. „ojciec udawał, że go to obchodzi”), albo struktura sensu podlega akomodacji. Akomodacja może zachodzić w mniejszej lub większej części systemu znaczeń aż po ogólny, rozlany efekt, ujawniający się w postaci kryzysu tożsamości. Mówi się wtedy o doświadczeniu krytycznym (Dryll, 2008).

W ślad za reorganizacją przesłania opowieści postępują modyfikacje interpretacji doświadczeń stanowiących jej dotychczasową bazę faktograficzną. Inne zdarzenia związane z daną osobą lub inne aspekty tych samych zdarzeń, stają się bardziej wyraziste. W ten sposób zmienić się może cała historia, która uzasadniała istniejące przekonania (Dryll, 2008). Taka zmiana ma kolosalne znaczenie. Reorganizacja wspomnień powoduje modyfikację aktualnego ustosunkowania podmiotu do partnera relacji i zmianę zachowania w procesie aktualnie toczącego się procesu interakcji z nim. Na wzór interakcji bowiem mają zasadniczy wpływ oczekiwania dotyczące partnera (Chen, Bargh, 1998). Wzorce relacji z rodzicami mają tę właściwość w dużo większym stopniu. Dziecko jest „owocem miłości” matki i ojca nie tylko w sensie biologicznym. Również w sensie psychologicznym i kulturowym jest w dużej mierze ich kreacją, ponieważ to rodzice są odpowiedzialni za proces i efekty socjalizacji pierwotnej (Berger, Luckmann, 1983). Świat dziecka – do pewnego wieku „jedyne możliwy świat” – tworzony jest przez świat jego rodziców. To w nim dziecko rozpoznaje, kim jest, a wiedza ta ma charakter prototypowy. Niezależnie od dalszych losów, obraz siebie z dzieciństwa stanowi fundament i punkt odniesienia tożsamości na całe życie. Jednak nikt z ludzi z reguły nie pozostaje na etapie obrazu siebie i obrazu rodziców wyniesionym z dzieciństwa. Zarówno sama relacja, jak i jej obraz sięgający w przeszłość i w przyszłość, podlegają zmianom (Opoczyńska, 2001). Przeprowadzone badania dostarczyły obrazu tego, co jest charakterystyczne dla tej części opowieści tożsamościowej w kolejnych okresach życia. W oczywisty sposób wyniki te dotyczą nie wszystkich osób i wszystkich kultur, ani nawet nie całego obszaru naszej obecnej kultury, ale jedynie osób realizujących pewną określoną trajektorię rozwojową (społeczną i edukacyjną). Jednak nawet ten ograniczony obraz pozwala wyraźnie zobaczyć wycinek rzeczywistości i może być źródłem hipotez i intuicji na temat dalszych obszarów badawczych.

OPOWIEŚĆ O RODZICACH – DYNAMIKA I ŹRÓDŁA ZMIANY

Źródłem typowych cech opowieści o własnej drodze życia są uniwersalne doświadczenia charakteryzujące kolejne etapy życiowej drogi. Zestawiając ze sobą wyniki badań narracyjnych, przeprowadzonych z udziałem osób w różnym wieku, otrzymuje się taki oto obraz różnic, które świadczyć mogą o kolejnych zmianach w biegu życia:

1) Osoby 13–15-letnie, stojące u progu okresu adolescencji w zakresie fragmentu tożsamości związanego z opowieścią o rodzicach, to zasadniczo jeszcze w pełni „dzieci swoich rodziców”. W odpowiedzi na bodziec narracyjny „Opowiedz mi o swoich rodzicach...” piszą stosunkowo krótkie teksty, w większości reprezentujące superstrukturę opisową: „moja mama ma niebieskie oczy, robi pyszną jajecznicę i bardzo ją kocham”. Opisy te, nawet jeżeli zawierają krótkie partie narracyjne w postaci epizodów charakteryzujących życie codzienne rodziny, odnoszą się do terażniejszości, a nie do historii życia. Rodzice pozostają w swojej podstawowej i ciągle jeszcze jedynej dla narratora roli – roli rodzicielskiej. Są więc spostrzegani z własnej perspektywy, z perspektywy dziecka. Dziecko jeszcze nie myśli o tym, że rzeczywistość rodzinna, którą zna, jest tylko fragmentem całego życia kobiety i mężczyzny – własnego ojca i matki. Badani w tej grupie wiekowej rzadko przekraczają perspektywę własną w stronę empatycznego rozumienia rodziców. Nawet jeśli piszą o ich uczuciach niezwiązanych z nimi samymi, to jest to wiedza, którą znają z tego, że ktoś o tym mówi, np. „mama dużo mówi o tym, że czuje się samotna i wtedy trzeba dużo z nią być i mówić jej, jak ją kochamy”, a nie taka, jaką mogą mieć starsze już nastolatki: „Myślę, że ona nie jest szczęśliwa. Chciałabym umieć jej pomóc”. Poza sytuacjami wyrazistymi i wyjątkowo trudnymi (rozwód, depresja któregoś z rodziców), empatyczne komentarze na temat uczuć innych bohaterów pojawiają się rzadko. Także perspektywa czasowa najmłodszych badanych jest bardzo krótka. Badani żyją terażniejszością, aktualnym klimatem i kolorytem domu rodzinnego, a przeszłość z reguły pojawia się jedynie w krótkich konwencjonalnych informacjach dotyczących historii rodziny. Opisy terażniejszości są barwne, a dystans wobec domu rodzinnego przejawia się przede wszystkim w poczuciu humoru i ironii (wyśmiewaniu drobnych, aktualnych zjawisk typu: kto się objada niezdrowym jedzeniem lub siedzi długo przed telewizorem, każe sprzątać, a sam bałagani itp.). A zatem w tej grupie badanej narracje o własnych rodzicach:

- ▷ są najbardziej skonwencjonalizowane i mają charakter opisowy,
- ▷ są najprostsze językowo,

- ▷ przyjmują perspektywę czasową teraźniejszości i na niej się koncentrują,
- ▷ zawierają dużo ocen, w tym zarówno superlatyw („jest najukochańsza!!!”), jak i skrajnych sądów negatywnych; oceny trzymają się jednak języka konkretów lub prostych ewaluacji („rozwiódła się, bo ojciec okazał się strasznym draniem”, „ona nie pracuje, bo jest strasznie leniwa i woli do południa oglądać seriale”), a nie mają charakteru psychologicznego (nie odwołują się do przeżyć emocjonalnych i doświadczeń z przeszłości),
- ▷ są pisane z perspektywy własnej i rzadko zawierają autorskie przemyślenia na temat emocji i stanów mentalnych innych osób,
- ▷ zawierają dużo opisów cech zewnętrznych (np. wyglądu) oraz informacji konkretnych (rodzaj ubrań, marki samochodów, ulubione potrawy); opisy te charakteryzuje często duża spostrzegawczość i ton humorystyczny,
- ▷ koncentrują się na oddziaływaniach wychowawczych, zwłaszcza na zakazach, nakazach i tolerancji rodziców, a także na tym, co się od rodziców otrzymuje – od rzeczy materialnych (kieszonkowe), poprzez pozwalanie na różne rzeczy, aż po pomoc w nauce i wsparcie emocjonalne; są to opowieści typu: „rodzice dają mi...”,
- ▷ zawierają dużo (konwencjonalnych) deklaracji emocjonalnych wobec rodziców – „bardzo ich kocham, bo są moimi rodzicami”.

2) W starszej grupie adolescentów (16–19 lat) „zegar społeczny” jako zadanie rozwojowe wskazuje zmianę statusu z dziecka (za które odpowiedzialność ponoszą jego rodzice) na osobę dorosłą (biorącą odpowiedzialność na siebie). Realizacja tego zadania wymaga rewizji relacji z rodzicami. W narracjach pisanych przez starszych adolescentów proces ten znajduje odzwierciedlenie. Teksty w przeważającej większości mają strukturę argumentacyjną. Ich autorzy podsumowują rodziców jako rodziców, jak również siebie jako dziecko. Warto zaznaczyć, że w zbadanej próbie rodzice uzyskali na ogół pozytywne recenzje. Młodzi ludzie wyrażają wobec nich wdzięczność i zapewniają o miłości. Główną zasługą rodziców jest przekazanie wartości i stworzenie warunków umożliwiających dobry start w dorosłość. Tak jak młodszy adolescent, starsza młodzież pisze teksty prezentujące własną perspektywę (rodzice pozostają w roli rodzicielskiej), ale czas opowieści rozszerza się do rozmiaru całego własnego dzieciństwa i niedalekiej przyszłości, co wynikać może z funkcji, jaką spełnia wypowiedź (podsumowanie mijającego okresu życia i próba stworzenia dorosłej tożsamości).

Charakterystyczną cechą opowiadań adolescentów w tym okresie życia jest duża przewaga udziału tekstu argumentacyjnego (około 74%) w stosunku do innych rodzajów wypowiedzi. Dyskusowanie i rozważanie, zastanawianie się, ocenianie,

porównywanie, odnoszenie do różnych abstrakcyjnych kategorii (autorytet, miłość, sprawiedliwość etc.), bronienie swoich tez, krytyka i wątplenie, wszystko to są czynności umysłowe, jakie kryją się za argumentacyjną formą wypowiedzi. Adolescencja okazała się czasem stawiania wielkich pytań w zakresie relacji z rodzicami i w zakresie własnej tożsamości. Osiągnięcie i doskonalenie umiejętności operowania abstrakcyjnymi kategoriami (Piagetowskie operacje formalne) odbiło się w sposobie formułowania opowieści o rodzicach. Rodzice w starszej grupie adolescencjonalnej to już nie tylko konkretne bliskie osoby, z którymi dzielimy mniej lub bardziej barwnie opisaną codzienność i terażniejszość. Rodzice to „wielkie pytania” – o siebie, o świat, o autorytet, o źródła własnych trudności i emocji. Skłonność do abstrakcji łączy się ze skłonnością do oceny. Nastolatki najbardziej spośród wszystkich badanych grup operują potoczną wiedzą psychologiczną, wyrażaną w kategoriach abstrakcyjnych. Pytają: „czy rodzice wychowali mnie dobrze?”, „jaki powinien być z nimi kontakt?”. Mają także wiele wątpliwości związanych z samymi sobą. Pytają zatem, czy ich emocje związane z rodzicami są właściwe, słuszne lub normalne. Potrafią się zastanawiać i problematyzować zarówno takie uczucia jak bunt i nienawiść, ale i bardziej powszechnie, własną bezkrytyczność i przywiązanie: „czy nie jestem za blisko?”, „czy nie powinienem się buntować?”. Jedynie niektóre z takich tekstów argumentacyjnych cechuje wyraźna egzaltacja. Używa się wówczas licznych słów pisanych z wielkiej litery: „Rodzice to Miłość, Bezpieczeństwo, Zaufanie, OSTOJA, nadzieja na lepsze dni...”. Taki sposób ujęcia tematu różni się zdecydowanie od perspektywy narracyjnej, od opowiadania wydarzeń. Porównując z opowiadaniem gimnazjalistów, mniej jest opisów na poziomie konkretnym, a bardzo dużo abstrakcji. Własne ustosunkowania do rodziców zajmują dużo miejsca w opowieści i zdają się odzwierciedlać, niezależnie od tonu emocjonalnego, autorski wysiłek budowania tożsamości. Dla nastolatków opowieść o rodzicach to przede wszystkim opowieść o własnym do tych rodziców stosunku. Taka próba odniesienia się do najbliższych osób i zaznaczenia tego, co się czuje/myśli na ich temat, jest w dużym stopniu skoncentrowana na sobie samym i na własnej tworzącej się tożsamości. Ten egocentryzm młodzieńczy nie powinien być wartościowany negatywnie, jako że stworzenie własnej tożsamości jest właściwym dla adolescencji zadaniem rozwojowym. Zadanie to ma prawo angażować siły i uwagę. Bardziej niż młodsi badani, którzy budowali raczej opowiadania przypominające charakterystykę bohatera, starsi adolescenty budowali charakterystyki tego, jak widzą rodziców, co oni dla nich znaczą, co im dali lub nie.

W opowiadaniach powstałych w okresie starszej adolescencji (16–19 lat) typowo:

- ▶ przeważa argumentacyjna superstruktura wypowiedzi,

- ▷ o rodzicach opowiada się w odniesieniu do kategorii abstrakcyjnych, w sposób wartościujący; kwestia relacji z rodzicami jest rozważana problemowo, poddawana pod dyskusję, poszukuje się wzorców – odnosi się to, co jest, do tego, jak być powinno,
- ▷ we wszystkich badanych grupach w teksty włączane są rozważania o własnych potrzebach (ciepła, życzliwości, miłości), emocjach (szczęściu lub odczuwanych deficytach emocjonalnych w zakresie miłości i bliskości, lękach) oraz o bardziej złożonych kwestiach psychologicznych takich jak zależność czy autorytet; w znaczeniu rozważań o potrzebach i emocjach opowieści w tej grupie są także najbardziej „psychologizujące”,
- ▷ wyraźna jest koncentracja na sobie samym oraz na rodzicach jako na osobach sprawczych względem siebie (dużo rzadziej odwrotnie),
- ▷ wyrażane jest dużo pozytywnych uczuć i jednocześnie potrzeb względem rodziców, a znacznie rzadziej niż można by się spodziewać na podstawie potocznych teorii, pojawiają się wątki zaprzeczenia i buntu (jeśli emocje takie pojawiają się, to często tylko wobec jednego z rodziców i z reguły w sytuacjach konfliktów, np. rozwodu); sądząc z przeprowadzonych badań, okres 16–19 lat nie jest bynajmniej ani fazą buntu, ani odejścia, ale ciągle jeszcze fazą przeżywania dużych potrzeb emocjonalnych związanych z rodzicami,
- ▷ pojawiają się odniesienia świata rodzinnego do szerszego świata społecznego i różnorodnych jego zagadnień (politycznych, społecznych), pytania o to, jaką tradycję (także religijną lub polityczną) wynosi się z domu rodzinnego,
- ▷ ważnym wątkiem związanym z przyszłością jest wątek wykształcenia i związanych z nim przyszłych możliwości zawodowych – wokół tego wątku zbadana młodzież wydaje się budować rodzaj koalicji z rodzicami; badani wyrażają dużo wdzięczności za otrzymane szanse i identyfikują się z takimi celami jak ukończenie dobrej szkoły czy posiadanie w przyszłości dobrej pracy.

3) Badani w wieku 20–30 lat pozostają w fazie rozwojowej zwanej wyłaniającą się dorosłością (*emerging adulthood*). Są to głównie studenci i osoby rozpoczynające karierę zawodową, w większości mieszkający poza domem rodzinnym, bezdzietni. W sensie metrykalnym i prawnym są dorośli, co oznacza, że rodzice nie są już zobligowani do ponoszenia za nich odpowiedzialności. Doświadczenie osiągnięcia dorosłości metrykalnej i podjęcia zadań następnego okresu rozwojowego umożliwia spostrzeganie życia rodziców nie tylko w aspekcie ich roli rodzicielskiej, ale tak, jak spostrzega się własne życie – w kategoriach indywidualnej drogi, z naciskiem na historie związane z karierą zawodową i miłością. Na opowiadania osób z tej grupy

wiekowej w 35% składają się fragmenty narracyjne, a w 57% – teksty argumentacyjne. Większość opowiadań to teksty mieszane, przeplatające pasáže argumentacyjne z narracyjnymi. Wiele z nich przedstawia historię relacji ojca i matki: jak się poznali, jaki radzili sobie z przeciwnościami losu, co stanowiło sens ich życia, jak w tym życiu umiejscawiali swoje dzieci. Takie historie stanowią już o zdolności przyjmowania cudzej perspektywy. Świadczy o tym też czas, w jakim toczy się opowieść. Przeszłość warunkuje terażniejszość i przyszłość. Układy zdarzeń minionych i komplikacje relacji podawane są jako wyjaśnienia dla sytuacji obecnej. Narrator zaczyna także widzieć siebie – dziecko swoich rodziców – jako „produkt” ich osobowości (w sensie dobrym lub złym). Jednocześnie ciągle stawianych jest wiele pytań, wyrażanych jest dużo emocji i potrzeb. Być może cechy tekstów tych osób można by scharakteryzować analogicznie do pojęcia wyłaniającej się dorosłości. Ich opowieści to teksty, w których z natłoku pytań i emocji dopiero wyłaniają się ukształtowane narracje, opowieści stanowiące zręby tożsamości. Stąd dominacja mieszanych narracyjno-argumentacyjnych form tekstu. Badani dwudziestokilkulatkowie w swoich narracjach o rodzicach dalecy są od ostatecznego ukształtowania tej części narracji tożsamościowej, która dotyczy rodziców. Potwierdzałyby to, że zadanie rozwojowe stworzenia własnej tożsamości przedłuża się współcześnie i nie zostaje satysfakcjonująco rozstrzygnięte w adolescencji. Poszukiwania „siebie” i zarazem „siebie w odniesieniu do rodziców” bliskie są także narracjom osób zbliżających się do 30 roku życia. Często badani wspominają, że nie do końca jeszcze czują, że z domu rodzinnego wyszli, nawet jeśli już długo w nim nie mieszkają. Jednak wśród ich opowiadań już więcej jest uwzględniania indywidualnej perspektywy rodziców, troszczenia się o nich i poczucia własnego sprawstwa względem nich. Typowe zadanie rozwojowe wczesnej dorosłości, jakim jest stworzenie własnego intymnego związku i w perspektywie założenie rodziny (Erikson, 1968), odbija się w badanych narracjach większym zainteresowaniem dla relacji w parze rodzicielskiej – dla szczęścia rodziców w ich związku. To, że młodzi dorośli potrafią się martwić, czy rodzice po ich odejściu z domu będą szczęśliwi w swoim związku, a także o ich inne potrzeby (w tym finansowe), świadczy o używaniu umiejętności decentracji, o dostrzeżeniu rodzica jako człowieka istniejącego także poza jego rolą rodzicielską i o stopniowym wyrównywaniu sił w relacji.

Większe dostrzeżenie własnej sprawczości względem rodziców zarówno realnej („mogę coś zrobić”), jak i symbolicznej („mogę się jakoś ustosunkować wewnątrznie”) wydaje się być w dorosłości poważną szansą rozwojową związaną z reorganizacją opowieści o rodzicach. Dostarcza ono (w miarę zmieniającej się narracji tożsamościowej) symbolicznych środków do tworzenia nowej, własnej, unikalnej opowieści z bazowych wydarzeń, jakie miały miejsce w rodzinie. Istnieją już nie tylko fakty

(„co rodzice mi dobrego lub złego dali?”), ale i własne autorskie ustosunkowania do tych faktów. Względem tego, co było w rodzinie – dobrego lub złego (np. „bardzo mnie kochali” lub „rozwiedli się”) można przecież zająć własne stanowisko, zrozumieć to lub zbuntować się wobec tego, przebaczyć to lub uznać to za „koleje życia”. Na dobro można zareagować wdzięcznością albo troską (o rodziców lub o przyszłe pokolenia). Przyrost z wiekiem liczby wypowiedzi oznaczających własne ustosunkowania względem rodziców świadczy o tym, że w badanym okresie rozwojowym procesy krystalizacji własnych ustosunkowań wobec faktów przebiegają intensywnie i są ważną częścią rozwoju tożsamości osobistej.

W narracjach badanych w okresie wyłaniającej się dorosłości:

- ▷ najczęstsza jest mieszana struktura narracyjno-argumentacyjna, która docelowo wyłania się wraz z wiekiem i jest z nim skorelowana; pojawienie się tej struktury jest silniej związane z wiekiem, a więc z zasobem doświadczeń, niż z subiektywnym, deklarowanym poczuciem dorosłości,
- ▷ pojawia się wyraźniej określona sprawczość wobec rodziców, troszczenie się o ich potrzeby, a nawet martwienie się o nich – świadczy to o przejściu z roli jedynie dziecka do roli równorzędnej, a także o stopniowym wyrównaniu się proporcji dawania i brania w tej relacji,
- ▷ zwiększa się decentracja interpersonalna, przejawiająca się w przyjmowaniu w narracji perspektyw innych poza własną, opisywaniu emocji i stanów mentalnych innych ludzi; szczególnie często wybieraną perspektywą jest perspektywa matek,
- ▷ pojawia się, jako osobny temat, wątek własnego dzieciństwa,
- ▷ jednocześnie w niektórych opowiadaniach nadal żywe są potrzeby emocjonalne skierowane do rodziców i argumentacyjne rozważania na temat relacji,
- ▷ obecny jest język ocen zarówno pozytywnych, jak i negatywnych – świadczy to o tym, że proces przemian w relacji z rodzicami i poszukiwania własnego do nich ustosunkowania u młodych dorosłych nie jest zakończony,
- ▷ niektóre opowiadania nadal, tak jak w grupie poprzedniej, cechuje skłonność do egzaltacji i skrajności ocen, abstrakcyjnego języka, oceniania skrajnie negatywnie lub pozytywnie, bezkrytycznego podkreślania symbiotyczności własnej relacji („ja i moi rodzice to jedno”); inne opowiadania mają praktycznie w całości formę narracyjną i trzymają się rzeczywistości konkretnej oraz planów na przyszłość związanych z założeniem własnej rodziny; taka różnorodność świadczy o tym, że młodzi dorośli są, pod badanym względem, grupą wyjątkowo niejednorodną i znajdującą się na różnych etapach rozwoju,
- ▷ wyrażana jest często miłość i wdzięczność wobec rodziców – wdzięczność często dotyczy pomocy w realizacji celów edukacyjnych (umożliwianie studiowania),

- ▷ bardziej wyraziście i częściej niż w poprzednich grupach poruszany jest temat jakości relacji rodziców między sobą, w parze małżeńskiej – badani odnoszą ten wątek do własnych prób budowania związków intymnych i przyszłych planów związanych z założeniem rodziny.

Warto zatrzymać się w tym miejscu przy obserwowanej we wszystkich trzech grupach badanych z okresu całej wielkiej transformacji z dzieciństwa w dorosłość tendencji do stopniowego narastania ilości tekstu narracyjnego w wypowiedzi. U młodzieży w okresie od wczesnej adolescencji po wyłaniającą się dorosłość z wiekiem wyraźnie wzrasta tendencja do pisania narracji. W najmłodszej grupie wiekowej (13–15 lat) proporcja wypowiedzi (zdań) o charakterze narracyjnym w stosunku do argumentacyjnych i opisowych fragmentów tekstu wynosi 8%. W średniej badanej grupie wiekowej (16–19 lat) zwiększa się ona do 15%. W najstarszej zaś (20–30 lat) osiąga poziom 35%. Umiejętność stworzenia dobrze sformułowanej narracji dotyczącej zdarzeń własnego życia jest (jak opisano już wcześniej w części teoretycznej) zdaniem wielu autorów (László, 2008) zaskakująco korzystna.

Tworzenie tekstu w formie superstruktury narracji świadczy o dystansie, o umiejętności przyjęcia perspektywy obserwatora i stworzenia zdystansowanej wypowiedzi, w której można opowiedzieć o sobie jako aktorze, ale z perspektywy zewnętrznej. Nie chodzi tu jednocześnie o to, aby zawsze zachowywać dystans emocjonalny i perspektywę obserwatora, raczej o samą umiejętność przyjęcia takiej perspektywy. W odróżnieniu od tekstów narracyjnych, teksty argumentacyjne są „gorące” – autor o coś walczy, z czymś się zмага, coś próbuje udowodnić i wykazać odbiorcy. Często przedstawia nieuporządkowany i chaotyczny strumień świadomości. Czasem autorzy takich tekstów zdają się także o coś prosić – o uwagę, o przyznanie racji, w niektórych wypadkach także o pomoc w zrozumieniu kawałka swojego życia lub o pomoc w ogóle. Wszystko to świadczy o istnieniu niezakończonych, gorących spraw na linii dzieci–rodzice. Zwiększanie się proporcji narracji jest zatem wskaźnikiem dystansu do postaci własnych rodziców i w pewnym sensie także wskaźnikiem emocjonalnej niezależności, która jest cechą związaną z dorosłością.

Wynik ten można tłumaczyć, mając na uwadze zmieniającą się sytuację życiową osób badanych. Najmłodsi, u których dominował opis, to dzieci pozostające pod niekwestionowanym wpływem rodziców (w sensie ekonomicznym, prawnym i psychologicznym). Starsi to osoby niemalże dorosłe w sensie metrykalnym, które postrzegają świat z perspektywy nie tylko domu rodzinnego, ale wielu innych punktów widzenia – własnych oraz zaczerpniętych ze środowisk rówieśniczych, zawodowych, ideologicznych i innych. Największa ilość tekstu argumentacyjnego (aż 74%) pojawia się w grupie środkowej, kiedy trzeba dokonać przejścia między

jedną a drugą perspektywą. Przejście to może być burzliwe lub stopniowe i łagodne. Teksty argumentacyjne wypełniają oceny relacji i ich uzasadnienia. Zdaje się to świadczyć o pozostawaniu wobec problemu „ja i moi rodzice” w pozycji aktora aktualnie rozgrywającego kolejne akty procesu zmiany rodzaju relacji. Natomiast najwięcej narracji tworzy najstarsza grupa. Są to osoby studiujące, często mieszkające poza domem rodzinnym, chociaż w większości pozostające wobec rodziców w całkowitej lub częściowej zależności ekonomicznej. U tych osób tworzy się już dystans wobec domu rodzinnego i swojej do niego przynależności. Relacje uległy zmianie. Podmiot wychodzi z okresu intensywnych przemian i jest w stanie skonstruować tekst w formie narracji.

Innym świadectwem zbliżania się do kolejnego etapu życia, jakim jest już osiągnięta dorosłość, jest pojawienie się tematu własnego dzieciństwa jako osobnego, wyraźnego tematu. Do własnego dzieciństwa sięga w swojej wypowiedzi 1,6% gimnazjalistów, 5% licealistów i aż 15,5% studentów. Opisywanie dzieciństwa jako osobnego tematu narracji tożsamościowej świadczy o odróżnianiu własnego „kiedys” („kiedy byłem dzieckiem...”) od obecnej terażniejszości i zastanawianiu się nad tym, jaką własną drogę przeszło się w relacji do rodziców. Narracyjność połączona z sięganiem do dzieciństwa świadczy więc o przyjęciu perspektywy czasowej, historycznej.

Jak pokazała analiza zebranego korpusu tekstów, narracja o własnych rodzicach osób w okresie od wczesnej adolescencji do wczesnej dorosłości to przede wszystkim opowieść o relacjach wewnątrz rodziny, szczególnie o własnych relacjach z rodzicami. Wśród młodszych badanych stosunkowo częściej opisywani są także pojedynczy bohaterowie. Ich charakterystyka ma wówczas postać raczej wyliczania cech niż opisu relacji. Natomiast w opisach relacji wraz z wiekiem do głosu dochodzi coraz silniej perspektywa podmiotowa. Autorzy opowiadań przestają widzieć siebie jedynie jako przedmiot ustosunkowań i działań rodziców, a mocniej problematyzują swoje własne ustosunkowanie do nich i to, co mogą sami dla nich zrobić.

Postaciami najobszerniej omawianymi w badanych wypowiedziach są matki – dotyczy ich aż 40% zebranego materiału. Temat matek omawiany jest znacznie obszerniej niż temat ojców (22,5%), a nawet obojga rodziców widzianych razem (zajmujący 25,6% korpusu). Trudno jest zinterpretować jednoznacznie taki wynik. Badane kobiety pisały o swoich matkach równie dużo jak badani mężczyźni, a więc przewaga kobiet w badanej próbie tego efektu nie wyjaśnia. Także obszerność tekstu o matce nie zmniejsza się wraz z wiekiem, a więc większa rozwojowo rola matki w młodszych latach życia również nie wyjaśnia tej dysproporcji. Być może reprezentacje poznawcze matek u osób badanych są bardziej rozbudowane niż reprezentacje ojców. O matkach jest badanym łatwiej opowiadać, więcej się o nich

wie, relacje tworzone przez nie z dziećmi są bardziej złożone (o czym świadczyłby dłuższy opis) lub też odwrotnie – są łatwiejsze w opisie. Być może jest też tak, że realny udział matek w życiu rodzinnym (w badanej kulturze i kohorcie) jest większy niż udział ojców, którzy, zgodnie ze stereotypem, zajmują się aktywnościami poza rodziną. Wreszcie być może w badanej kohorcie, pobranej w latach 2007–2008 z populacji polskiej i warszawskiej uczniów szkół, zaznacza się postulowany przez niektórych brak ojców, którzy w życie rodzinne są mniej zaangażowani lub są w nim, podobnie jak w narracjach swoich dzieci, mniej obecni. Wszystkie te interpretacje są podobnie uzasadnione i nie wykluczają się. Faktem pozostaje jedynie, że w badanych narracjach prawie dwa razy więcej miejsca zajmuje tekst o matce w stosunku do tekstu o ojcu.

Analiza kodów obejmujących sieć relacji w rodzinie pokazała, że wraz z wiekiem rośnie proporcja tekstu poświęconego tematyce związku rodziców, ich relacjom w parze małżeńskiej, co odpowiada zmianie zainteresowań i większej decentracji interpersonalnej. U najstarszych badanych mężczyzn (studentów) największa jest w narracjach także proporcja tekstu o samym sobie, ale temat ten jest podejmowany w kontekście swojego własnego dalszego życia, także związków z kobietami. Badani najmłodszy opisują natomiast siebie przez pryzmat swoich raczej prywatnych i zawodowych zainteresowań, ambicji i problemów. Jest to naturalne, gdyż w wieku gimnazjalnym własne przyszłe ewentualne małżeństwo wydaje się być sprawą dość odległą, podczas gdy dla młodych dorosłych temat ten jest jednym z pierwszoplanowych.

Wśród emocji przeżywanych na linii dzieci–rodzice najczęstsze są te dotyczące bliskości, miłości, wzajemnej więzi, akceptacji i udzielania wsparcia. Często mówi się też o wdzięczności. Potrzeby związane z bliskością omawiane są w narracji także wtedy, gdy są niezaspokojone. Badani mówią wówczas o braku – braku czyjejś obecności, braku rodziców, braku rozmawiania z nimi, braku uwagi z ich strony. Około 20% badanych problematyzuje kwestie związane z nadmierną kontrolą i nadopiekuńczością ze strony rodziców lub wartościowanym pozytywnie brakiem takich postaw. Jedynie niewielka część badanych (5%) opisuje natomiast – różnie to wartościując – swoje relacje z rodzicami jako symbiotyczne, czyli bardzo bliskie, w sposób który zwraca ich uwagę i odróżnia ich od rówieśników. Wówczas mówi się o byciu z rodzicami „jednością”. Natomiast 29% osób badanych opisuje kłótnie, spory lub epizody walki o coś ze swoimi rodzicami. Obecność takich codziennych kłótni jest oceniana z reguły pozytywnie, jako coś normalnego i niezakłócającego więzi. Wyjątkiem są kłótnie o bardzo silnym natężeniu, połączone z emocjonalnym odrzucaniem siebie nawzajem i dotyczące spraw zasadniczych. Tylko około 1% badanych opisało przy tym ekstremalnie negatywne emocje do rodziców i doświadczanie lęku

przed nimi – dotyczyło to w badanej próbie zawsze ojców. Podsumowując, klimat emocjonalny opowieści o własnych rodzicach wydaje się być bardzo zróżnicowany (ile rodzin, tyle historii) i zależny nie tyle od wieku opowiadającego dziecka, co od indywidualnych cech rodziny. Uniwersalne wydają się być natomiast potrzeby kierowane przez dzieci do rodziców, zwłaszcza te związane z bliskością, miłością i potrzebą autorytetu. Także obecność patologii (np. zaniedbania czy przemocy) w uniwersalny sposób jest bolesna dla dzieci i wyraża się w opowieści opisami bardzo silnych i eskalujących uczuć. Natomiast ogólne napięcie i znak emocji nie zmienia się w całej próbie z okresu transformacji z dzieciństwa w dorosłość. Badanie nie potwierdziło, aby jakikolwiek wiek charakteryzował się bardziej negatywną oceną rodziców lub zmianą siły emocji do nich kierowanych. Pozostają oni podobnie ważni w całym badanym okresie, a różnice wynikają nie tyle z wieku i etapu rozwojowego dzieci, ile z indywidualnej dynamiki rodzin. Także dla młodych dorosłych rodzice pozostają bardzo ważnymi osobami odniesienia.

4) Następnym etapem życiowej drogi to średnia dorosłość. Osoby badane na tym etapie założyły już rodziny, mają swoje własne dzieci i ustabilizowaną sytuację zawodową. Obraz własnej rodziny oglądany z pozycji tworzących ją dorosłych, nakłada się na pamiętany obraz rodziny pochodzenia (oglądany z pozycji dziecka). I to właśnie stanowi centrum tematyczne opowieści. W 72% teksty mają formę narracyjną. Potwierdza to obserwowaną w poprzedniej grupie tendencję do narastania z wiekiem ilości tekstu narracyjnego w opowiadaniach. W tej grupie wiekowej przewaga tekstu narracyjnego jest już bardzo wyraźna. Oprócz własnego punktu widzenia, zaprezentowany jest w opowiadaniach punkt widzenia innych bohaterów (ojca, matki, rodziców jako pary, czasami też innych osób). Perspektywa czasowa sięga dalej niż w poprzednich pokoleniach, ale nie sięga jeszcze do przeszłych i przyszłych pokoleń w kilku generacjach. Dość często (23,3%) historia zaczyna się od dzieciństwa rodziców, a więc dotyczy również dziadków. Dalej przedstawiane są ich losy i czynione są porównania z losami własnymi. Narracja charakteryzuje się wieloma zwrotami akcji i jest historią uporządkowaną w czasie. Zaobserwowana w poprzedniej grupie wyrazistość tematu własnego dzieciństwa, będącego jakby punktem wyjścia do całej opowieści, staje się ewidentna (56,7% zaczyna swoje opowiadania od tego miejsca w czasie).

Badani w okresie środkowej dorosłości:

- ▶ nadają swoim opowiadaniom o rodzicach formę dynamicznej opowieści, dziejącej się na linii czasu, rozciągającej się z przeszłości w przyszłość,
- ▶ postrzegają relacje z rodzicami wielowymiarowo, z różnych perspektyw, formułując wyważone oceny, uwzględniając różne punkty widzenia,

- ▷ zawierają w opowieści punkty widzenia różnych osób (decentracja), są świadomi tego, że wzajemnie sprzeczne punkty widzenia (np. ojca i matki) mogą być w swoim kontekście podobnie uzasadnione,
- ▷ kierują się raczej zrozumiałością opowieści (logiką narracyjną) niż formalną logiką w formułowaniu wartościowań,
- ▷ postrzegają relacje z rodzicami jako dynamiczne i zmienne w ciągu życia – są świadomi zmian w swoim postrzeganiu rodziców i zależności tych zmian od różnych wydarzeń i własnych doświadczeń życiowych – w tym własnych doświadczeń małżeńskich i rodzicielskich,
- ▷ zwracają uwagę na uwarunkowania i przyczyny zachowań, charakteryzując je częściej w formie narracyjnych przedstawień niż reguł abstrakcyjnych – częstą kategorią wyjaśniającą jest dzieciństwo oraz to, jakie ojciec lub matka odziedziczyli przekazy rodzinne i jak potoczyło się ich życie,
- ▷ często są zdolni do ekspresji empatii wobec rodziców, wyrażającej się troską o ich szczęście i rozumieniem złożoności ich emocji nie tylko jako rodziców, ale też jako ludzi – jako mężczyzny i kobiety, jako córki i synów własnych rodziców,
- ▷ równie często formułują wspomnienia o rodzicach o charakterze pozytywnym, jak negatywnym (wspomnienia negatywne były w tej grupie ilościowo najliczniejsze),
- ▷ jeśli przedstawiają wspomnienia negatywne, są one wyjątkowo żywe emocjonalnie – ból z powodu niektórych spraw związanych z rodzicami może trwać bardzo długo i być intensywny nawet po latach; mimo to możliwe jest wyrażenie tego bólu w formie narracyjnej jako przeszłej, bolesnej historii,
- ▷ wyrażają dużo wdzięczności (zwłaszcza wobec dobrze wspomnianych rodziców), przy czym wdzięczność ta, inaczej niż w młodszych grupach, dotyczy przede wszystkim nie możliwości zdobycia wykształcenia, a zapewnienia dobrego dzieciństwa i przekazu ważnych wartości,
- ▷ dokonują porównań własnego dzieciństwa, dzieciństwa rodziców i dzieciństwa własnych dzieci; opisują także własnych rodziców w roli dziadków,
- ▷ stosunkowo wiele miejsca w ich opowiadaniach zajmują analizy związku rodziców – miłość szczęśliwa i nieszczęśliwa, małżeństwo udane lub nie to drugi pod względem częstości, obok dzieciństwa, temat narracji dorosłych.

Podsumowując, trzydziestokilkuletni badani patrzą na życie „historycznie” i mają wyraźną świadomość zmian, jakie zachodzą w nich samych, a także w rodzicach. Myślą o życiu w sposób narracyjny, opisują wydarzenia z przeszłości jako przyczyny obecnych stanów rzeczy, rzadziej odwołując się do abstrakcji. W tym okresie rozwojowym następuje również w narracji swego rodzaju wzniesienie się

ponad fakty – zauważenie procesu interpretowania wciąż na nowo zdarzeń, które kiedyś mogły być rozumiane zupełnie inaczej niż po latach, a i obecnie możliwości modyfikowania interpretacji nie są zamknięte. „Życie jest opowieścią” – to zdają się już wiedzieć osoby w okresie środkowej dorosłości.

5) O zmienności opowieści o życiu wiedzą również starsi dorośli. A niektórzy z nich wyrażają nawet przekonanie, że „życie jest piękną opowieścią”. Spośród wszystkich badanych grup najszerzej pozytywne dobre wydarzenia i wspomnienia opisywali właśnie ludzie najstarsi. Poczynić tu trzeba zastrzeżenie związane z doborem osób badanych, którymi były aktywne starsze osoby, rozwijające się i uczące, otwarte na pomoc w badaniach i na dzielenie się swoimi doświadczeniami. Była więc to grupa dobrze funkcjonujących ochotników. Oznacza to, że w próbie nie znalazły się takie osoby, które w starszym wieku są bardzo schorowane lub cierpią z powodu depresji czy poważnych problemów osobistych, nie mają kontaktów społecznych i rzadko wychodzą z domu. Można powiedzieć, że badane historie to historie osób, które pomyślnie rozwiążą ostatni kryzys rozwojowy, którym w ujęciu Eriksona (2000) jest integralność versus rozpacz. To te osoby, których opowieści dążą wyraźnie w stronę integralności. Historie opowiadane o rodzicach przez ludzi starszych tak jak w poprzednich etapach charakteryzują się cechami, które wiązać można z typową sytuacją rozwojową tych osób – pozostawania już nieco poza aktualnie dziejącym się procesem rodzinnym, w roli dziadków-obszerników, emerytów lub pracujących, przygotowujących się do czasu odpoczynku zawodowego, ludzi, którzy niejedno już widzieli i przeżyli. Wspominają oni okres dzieciństwa z nostalgią, chociaż nie sprzyjał takiemu osądowi czas historyczny (wojna, okres powojenny, czasy stalinowskie). Wypowiedzi ludzi starszych to w 100% teksty narracyjne. Czas opowieści sięga najdalej w przeszłość, a czas przyszły realizuje się w życiu następnych pokoleń. Sami opowiadający nie znajdują się w centrum opowiadanego świata. Są nicią łączącą przeszłość z przyszłością, ogniwem w łańcuchu pokoleń. Opowiadane są dzieje. Charakteryzowany jest czas i całe tło historyczne wydarzeń rodzinnych. Relacje interpersonalne i ich kolejne przemiany traktowane są marginalnie, a wydobywane są jasne barwy wspomnień. Wobec rodziców wyrażany jest szacunek i wdzięczność, związane szczególnie z kształtowaniem osobowości i systemu wartości narratora, co również pragnie on przekazać swoim dzieciom i wnukom.

W porównaniu z osobami z okresu środkowej dorosłości, starsi dorośli w swoich narracjach:

- ▷ nadają swoim tekstom praktycznie wyłącznie formę narracyjną – 100% tekstów zostało zaklasyfikowanych jako narracyjne, 95% zdań ma charakter narracyjny,

- ▷ własne dzieciństwo idealizują i przedstawiają w sposób estetyzujący, koncentrują się na odtworzeniu klimatu zdarzeń poprzez przywoływanie szczegółów,
- ▷ przedstawiają prawie wyłącznie pozytywne charakterystyki swojego dzieciństwa i postaci rodziców,
- ▷ jeśli przywołują charakterystyki negatywne, to prawie wyłącznie dotyczą one bardzo surowych lub nadużywających przemocy ojców, różnic w wychowaniu obecnie i wtedy,
- ▷ opisują dokładnie miejsca, czas i kontekst historyczny przeszłych wydarzeń rodzinnych, malując przy ich pomocy emocjonalny krajobraz opowieści,
- ▷ nie koncentrują się na aspektach psychologicznych relacji rodzice–dzieci,
- ▷ podkreślają to, co od rodziców otrzymali (często jest to wychowanie w duchu wartości),
- ▷ wyrażają wdzięczność i szacunek wobec z reguły już nieżyjących rodziców,
- ▷ często skupiają się na rzeczywistości poza-rodzinnej, na sytuacji całego kraju, na wojnie, na przemianach ustrojowych, ich opowieści są wpisane w kontekst historii powszechnej – własne losy przestają być centrum świata, a stają się częścią historii o większym niż jednostkowe życie znaczeniu i czasie trwania.

PODSUMOWANIE

Konkludując, na najbardziej ogólnym poziomie można powiedzieć, że:

- 1) rdzeń narracji tożsamościowej, jakim jest opowieść o własnym pochodzeniu i o własnych rodzicach, ulega typowym przemianom w biegu życia;
- 2) zmiany te powodowane są zarówno narastaniem doświadczeń życiowych, jak i aktualnymi zadaniami rozwojowymi poszczególnych etapów życia;
- 3) czas miniony, gdy problemy są przemyślane, opracowane i rozwiązane, opowiada się z perspektywy obserwatora w trybie narracyjnym, z uwzględnieniem perspektywy różnych postaci, kontekstowo, historycznie, globalnie.

W narracjach początkowo rodzice spostrzegani są głównie ze względu na to, jak realizują swoją rolę rodzicielską (jaki wkład oferują dzieciom). Z wiekiem jednak ów wkład nie tylko podlega ocenie, ale spostrzegane są jego uwarunkowania. Upatruje się ich w skomplikowanych nieraz układach relacji interpersonalnych, w jakie zaangażowani byli rodzice. Poszerza się zdolność i skłonność do wybaczącego rozumienia ich błędów, czasem najpierw poprzedzona tych błędów dostrzeżeniem i nazwaniem, okresem zmagania się z tą częścią własnej tożsamości. W zbadanym kontekście kulturowym zmagania takie nie dotyczą wyłącznie, a może nawet i nie przede wszystkim, adolescencji, ale także okresu wyłaniającej się i wczesnej oraz środkowej dorosłości. Szczególnie okres życia, w którym samemu zostaje się rodzicem, skłania do rozważań i ponownej oceny spraw związanych z rodziną pochodzenia, a zarazem do zobaczenia ich w nowej perspektywie. Inny trend rozwojowy dotyczy rozszerzania się ilości perspektyw, w jakich widzi się przemijającą historię życia – od typowej dla adolescencji koncentracji na sobie samym i na własnej terażniejszości, poprzez szeroką decentrację, obejmującą osobne perspektywy rodziców, aż do najbardziej globalnego widzenia zjawisk – w perspektywie transmisji międzypokoleniowej i historii powszechnej. Zatem trend rozwojowy, jakiemu podlega narracja o własnych rodzicach, wydaje się być dobrze oddany metaforą poszerzania się horyzontów, stopniowego rozszerzania się perspektyw czasu, roli, społecznego kontekstu. To tak, jakby świat domu rodzinnego, świat małego dziecka i jego relacji z rodzicami z czasem oglądany był z większego dystansu, na coraz szerszym tle, z coraz większej odległości. Poszerzający się horyzont nie zmienia jednak faktu, że świat ten, miejsce własnego pochodzenia, w całym okresie biegu życia pozostaje ważny i jest punktem odniesienia. Właśnie o tym świadczy dynamiczna zmienność narracji o własnych rodzicach w biegu życia ludzkiego.

„Słyszałem, jak mówili, że
w wodzie jest kamień i krąg
i że nad wodą jest słowo,
co kręgiem otacza kamień”

Celan (1952/2003, s. 49)
(przełożył Jacek St. Buras)

BIBLIOGRAFIA

- Arlin, P. (1975). Cognitive development in adulthood: A fifth stage? *Developmental Psychology*, 11, 602–606. DOI: 10.1037/0012-1649.11.5.602
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55, 469–480. DOI: 10.1037/0003-066X.55.5.469
- Atkinson, R. (1995). *The gift of stories*. Westport: Bergin & Garvey.
- Atkinson, R. (1998). *The life story interview*. Thousand Oaks: Sage.
- ATLAS.ti (2008). *ATLAS.ti – the knowledge workbench. User's manual and brief history*. Pobrane z <http://www.ugr.es/~textinfor/documentos/atlman.pdf>
- Baerger, D. R., McAdams, D. P. (1999). Life story coherence and its relation to psychological well-being. *Narrative Inquiry*, 9, 69–96. DOI: 10.1075/ni.9.1.05bae
- Baltes, P. B., Smith, J. (1990). Toward a psychology of wisdom and its ontogenesis. W: R. J. Sternberg (red.), *Wisdom: Its nature, origins, and development* (s. 87–120). Nowy Jork: Cambridge University Press.
- Bandler, R., Grinder, J., Satir, V. (1988). Zmieniaj się wraz z rodziną. W: R. Praszquier (red.), *Mity i rzeczywistość terapii rodzin, t. 1* (s. 9–45). Warszawa: Synapsis.
- Barth, D. F. (2009). Frozen in time: Idealization and parent-blaming in the therapeutic process. *Clinical Social Work Journal*, 38, 331–340. DOI: 10.1007/s10615-009-0237-x
- Barthes, R. (1996/2004). Wstęp do analizy strukturalnej opowiadań. W: M. Głowiński (red.), *Narratologia* (s. 13–54). Gdańsk: Słowo/Obraz Terytoria.
- Bartlett, F. C. (1964). *Remembering: A study in experimental and social psychology*. Londyn: Cambridge University Press.
- Basseches, M. A. (1984). Dialectical thinking as a matasystemic form of cognitive organization. W: M. L. Commons, F. A. Richards, C. Armon (red.), *Beyond formal operations. Late adolescent and adult cognitive development* (s. 216–239). Nowy Jork: Praeger Press.
- Berger, P. L., Luckmann, T. (1983). *Społeczne tworzenie rzeczywistości*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Bernstein, B. (1980). Socjolingwistyka a społeczne problemy kształcenia. W: M. Głowiński (red.), *Język i społeczeństwo* (s. 83–119). Warszawa: Czytelnik.
- Bieliński, J., Iwińska, K., Rosińska-Kordasiewicz, A. (2007). Analiza danych jakościowych przy użyciu programów komputerowych. *ASK*, 16, 89–114.

- Bokus, B. (2000). Świat fabuły w narracji dziecięcej. Warszawa: Energeia.
- Bokus, B. (2005). *Studies in the psychology of child language*. Warszawa: Matrix.
- Bruner, J. (1990a). *Acts of meaning*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1990b). Życie jako narracja. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 4, 3–17.
- Bruner, J. (1991). The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, 18(1), 1–21.
- Budziszewska, M. (2010). Możliwości wykorzystania programu wspierającego jakościową analizę danych – Atlas.ti w psychologicznych badaniach nad narracją. W: M. Straś-Romanowska, B. Bartosz, M. Żurko (red.), *Badania narracyjne w psychologii* (s. 83–100). Warszawa: Eneteia.
- Budziszewska, M., Dryll, E. (2008). Poczucie dorosłości a opowieść o własnych rodzicach, badanie z wykorzystaniem strukturalnej analizy tekstu. W: B. Janusz, K. Gdowska, B. de Barbaro (red.), *Narracja. Teoria i praktyka*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Celan, P. (1952/2003). *Utwory wybrane*. Warszawa: Wydawnictwo Literackie.
- Chądzyńska, M., Dryll, E. (2004). Etos rodzinny – wspólnota znaczeń wyrażająca się w strukturze autonarracji ojców matek i ich dzieci. *Studia Psychologiczne*, 2, 17–26.
- Chen, M., Bargh, J. A. (1998). Nieświadome potwierdzanie zachowaniem automatycznie aktywizowanych stereotypów. *Czasopismo Psychologiczne*, 4(2), 89–104.
- Cierpka, A. (2000). *Wybrane aspekty etosu rodzinnego a specyfika funkcjonowania rodziny* (Niepublikowana praca doktorska). Uniwersytet Warszawski. Warszawa.
- Cierpka, A. (2002). Tożsamość jednostki wśród rodzinnych narracji. W: J. Trzebiński (red.), *Narracja jako sposób rozumienia świata* (s. 172–187). Gdańsk: GWP.
- Cierpka, A. (2008). Narracyjna tożsamość jednostki a funkcjonowanie systemu rodzinnego. W: B. Janusz, K. Gdowska, B. de Barbaro (red.), *Narracja. Teoria i praktyka* (s. 379–396). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Cohler, B. J. (2001). New directions in the study of personal narratives: Discussion of articles studying narratives of close relationships. *Journal of Social and Personal Relationships*, 18, 731–743. DOI: [10.1177/02654075011185009](https://doi.org/10.1177/02654075011185009)
- Cohn, M. A., Mehl, M. R., Pennebaker, J. W. (2004). Linguistic markers of psychological change surrounding September 11, 2001. *Psychological Science*, 15(10), 687–693. DOI: [10.1111/j.0956-7976.2004.00741.x](https://doi.org/10.1111/j.0956-7976.2004.00741.x)
- Conway, M. A., Pleydell-Pearce, C. W. (2000). The construction of autobiographical memories in the self-memory system. *Psychological Review*, 107(2), 261–288. DOI: [10.1037//0033-295X.107.2.261](https://doi.org/10.1037//0033-295X.107.2.261)
- Cramer, B. (2003). *Pierwsze dwa lata. Co się dzieje pomiędzy matką, ojcem i dzieckiem*. Gdańsk: GWP.
- Cramer, P. (2004). *Storytelling, narrative, and the Thematic Apperception Test*. Nowy Jork: Guilford Press.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed method approaches*. Thousand Oaks: Sage.
- Danielewiczowa, M. (2002). *Wiedza i niewiedza. Studium polskich czasowników epistemicznych*. Warszawa: Katedra Lingwistyki Formalnej UW.

- Danto, A. (1965). *Nietzsche as philosopher*. Nowy Jork: Columbia University Press.
- Davis, M., Conklin, L., Smith, A., Luce, C. (1996). Effect of perspective taking on the cognitive representation of persons: A merging of self and other. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(4), 713–726. DOI: 10.1037/0022-3514.70.4.713
- Derrida, J. (1999). *O gramatologii*. Warszawa: Wydawnictwo KR.
- Doležel, L. (2004). Semantyka narracji. W: M. Głowiński (red.), *Narratologia* (s. 124–153). Gdańsk: Słowo/Obraz Terytoria.
- Dryll, E. (2001). *Interakcja wychowawcza*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.
- Dryll, E. (2004). Homo narrans. Wprowadzenie. W: E. Dryll, A. Cierpka (red.), *Narracja. Koncepcje i badania psychologiczne* (s. 7–20). Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.
- Dryll, E. (2005). Semantyczna analiza narracji – metoda łącząca walory podejścia jakościowego i ilościowego. W: E. Chmielnicka-Kuter, M. Puchalska-Wasył (red.), *Polifonia osobowości. Aktualne problemy psychologii narracji* (s. 205–225). Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Dryll, E. (2008). Doświadczenia życiowe a narracja tożsamościowa osoby. *Psychologia Rozwojowa*, 1, 59–67.
- Dryll, E., Cierpka, A. (1996). Badanie treści etosu rodzinnego poprzez analizę narracji. *Kwartalnik Polskiej Psychologii Rozwojowej*, 4(1), 33–52.
- Dryll, E., Cierpka, A. (red.). (2004). *Narracja. Koncepcje i badania psychologiczne*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.
- Duszak, A. (1998). *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*. Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Duval, E. M. (1977). *Marriage and family development*. Philadelphia: Lippincott.
- Eliade, M. (1998). *Aspekty mitu*. Warszawa: Wydawnictwo KR.
- Epley, N., Morewedge, C. K., Keysar, B. (2004). Perspective taking in children and adults: Equivalent egocentrism but differential correction. *Journal of Experimental Social Psychology*, 40(6), 760–768. DOI: 10.1016/j.jesp.2004.02.002
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. Nowy Jork: W. W. Norton.
- Erikson, E. H. (2000). *Dzieciństwo i społeczeństwo*. Poznań: Rebis.
- Fitzgerald, J. M. (1986). Autobiographical memory: A developmental perspective. W: D. C. Rubin (red.), *Autobiographical memory* (s. 122–133). Nowy Jork: Cambridge University Press.
- Fitzgerald, J. M. (1992). Autobiographical memory and conceptualizations of the self. W: M. A. Conway, D. C. Rubin, H. Spinnler, W. A. Wagenaar (red.), *Theoretical perspectives on autobiographical memory* (s. 99–114). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Fitzgerald, J. M. (1996). Intersecting meanings of reminiscence in adult development and aging. W: D. C. Rubin (red.), *Remembering our past: Studies in autobiographical memory* (s. 360–383). Nowy Jork: Cambridge University Press.
- Fitzgerald, D. (2003). Linking children's social worlds: Perspective-taking in parent-child and peer contexts. *Social Behavior and Personality*, 31(5), 509–522. DOI: 10.2224/sbp.2003.31.5.509
- Galinsky, A. D., Moskowitz, G. B. (2000). Perspective-taking: Decreasing stereotype expression, stereotype accessibility, and in-group favoritism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(4), 708–724. DOI: 10.1037//0022-3514.78.4.708

- Gałdowa, A. (2000). *Tożsamość człowieka*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Genette, G. (1979). Gatunki „typy”, tryby. *Pamiętnik Literacki*, 2, 180–181.
- Glaser, B. G., Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine de Gruyter.
- Głowiński, M. (red.). (2004). *Narratologia*. Gdańsk: Słowo/Obraz Terytoria.
- Greenberg, J., Solomon, S., Pyszczynski, T. (1997). Terror management theory of self-esteem and cultural worldviews. *Advances in Experimental Social Psychology*, 29, 61–139. DOI: [10.1016/S0065-2601\(08\)60016-7](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60016-7)
- Gurba, E. (2001). Możliwości stymulowania myślenia biograficznego u młodzieży. *Psychologia Rozwojowa*, 6, 417–430.
- Gurba, E. (2007). Różnice generacyjne między dorastającymi dziećmi i ich rodzicami – przegląd badań. *Psychologia Rozwojowa*, 12(3), 35–45.
- Habermas, T., Bluck, S. (2000). Getting a life: The emergence of the life story in adolescence. *Psychological Bulletin*, 126(5), 748–769. DOI: [10.1037//0033-2909.126.5.748](https://doi.org/10.1037//0033-2909.126.5.748)
- Habermas, T., de Silveira, C. (2008). The development of global coherence in life narratives across adolescence: Temporal, causal, and thematic aspects. *Developmental Psychology*, 44(3), 707–721. DOI: [10.1037/0012-1649.44.3.707](https://doi.org/10.1037/0012-1649.44.3.707)
- Hardy, B. (1968). Towards a poetics of fiction: An approach through narrative. *Novel*, 2(1), 5–14. DOI: [10.2307/1344792](https://doi.org/10.2307/1344792)
- Harwas-Napierała, B., Trempała, J. (red.). (2003). *Psychologia rozwoju człowieka, t. 2*. Warszawa: PWN.
- Havighurst, R. J. (1977). *Developmental task and education*. Londyn: Longman Inc.
- Hazan, C., Shaver, P. R. (1994). Attachment as an organizational framework for research on close relationships. *Psychological Inquiry*, 5(1), 1–22. DOI: [10.1207/s15327965pli0501_1](https://doi.org/10.1207/s15327965pli0501_1)
- Heider, F., Simmel, M. (1944). An experimental study of apparent behavior. *The American Journal of Psychology*, 57, 243–259. DOI: [10.2307/1416950](https://doi.org/10.2307/1416950)
- Herman, D. (2008). Description, narrative, and explanation: Text-type categories and the cognitive foundations of discourse competence. *Poetics Today*, 29(3), 437–472. DOI: [10.1215/03335372-073](https://doi.org/10.1215/03335372-073)
- Inhelder, B., Piaget, J. (1970). *Od logiki dziecka do logiki młodzieży*. Warszawa: PWN.
- Janus, E., Mayenowa, M. R. (1975). *Semiotyka kultury*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Kaposi, D. (2003). “Narrativeless” – cultural concepts and the fateless. *Spiel: Siegener Periodicum für Empirische Literaturforschung*, 21(1), 89–105.
- Katra, G. (2008). *Aktywność prospektywna młodzieży*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.
- Keil, F. C. (1998). Cognitive science and the origins of thought and knowledge. W: W. Damon, R. M. Lerner (red.), *Handbook of child psychology, t. 1. Theoretical models of human development* (s. 341–413). Hoboken: John Wiley & Sons Inc.
- Kohut, H. (2000). *The analysis of the self: A systematic approach to treatment of narcissistic personality disorders*. Nowy Jork: International Universities Press.

- Konecki, K. T. (2000). *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*. Warszawa: PWN.
- Labouvie-Vief, G. (1980). Beyond formal operations: Uses and limits of pure logic in life-span development. *Human Development*, 23(3), 141–161. DOI: [10.1159/000272546](https://doi.org/10.1159/000272546)
- Labouvie-Vief, G., Diehl, M., Chiodo, L. M., Coyle, N. (1995). Representations of self and parents across the life span. *Journal of Adult Development*, 2(4), 207–222. DOI: [10.1007/BF02251037](https://doi.org/10.1007/BF02251037)
- Lapsley, D. K. (1993). Toward an integrated theory of adolescent ego development: The “new look” at adolescent egocentrism. *American Journal of Orthopsychiatry*, 63(4), 562–571. DOI: [10.1037/h0079470](https://doi.org/10.1037/h0079470)
- László, J. (2008). *The science of stories: An introduction to narrative psychology*. Nowy Jork: Routledge.
- Levinson, D. (1978). *The seasons of man's life*. Nowy Jork: Harper & Row.
- Lewicka, M. (2008). Dwuścieżkowy model aktywności społecznej: Kapitał społeczny czy kulturowy? W: D. Rutkowska, A. Szuster (red.), *O różnych obliczach altruizmu* (s. 245–275). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Lyotard, J.-F. (1997). *Kondycja ponowoczesna. Raport o stanie wiedzy*. Warszawa: Aletheia.
- Mahler, M., Pine, F., Bergman, A. (1975). *The psychological birth of the human infant*. Nowy Jork: Basic Books.
- Maruszewski, T. (2005). O dwoistości pamięci autobiograficznej. W: E. Chmielnicka-Kuter, M. Puchalska-Wasył (red.), *Polifonia osobowości. Aktualne problemy psychologii narracji* (s. 13–32). Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Mayenowa, M. R. (red.). (1971). *O spójności tekstu*. Wrocław: Ossolineum.
- McAdams, D. P. (1985). *Power, intimacy, and the life story: Personological inquires into identity*. Nowy Jork: Guilford Press.
- McAdams, D. P. (1989). The development of narrative identity. W: D. M. Buss, N. Cantor (red.), *Personality psychology: Recent trends and emerging directions* (s. 160–174). Nowy Jork: Springer-Verlag.
- McAdams, D. P. (1993). *The stories we live by: Personal myths and the making of the self*. Nowy Jork: Guilford Press.
- McAdams, D. P. (2003). Identity and the life story. W: R. Fivush, C. A. Hayden (red.), *Autobiographical memory and the construction of a narrative self: Developmental and cultural perspectives* (s. 187–207). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- McAdams, D. P. (2006). The problem of narrative coherence. *Journal of Constructivist Psychology*, 19(2), 109–125. DOI: [10.1080/10720530500508720](https://doi.org/10.1080/10720530500508720)
- McLean, K. C. (2008). Stories of the young and the old: Personal continuity and narrative identity. *Developmental Psychology*, 44(1), 254–264. DOI: [10.1037/0012-1649.44.1.254](https://doi.org/10.1037/0012-1649.44.1.254)
- Mead, G. H. (1975). *Umysł, osobowość, społeczeństwo*. Warszawa: PWN.
- Michotte, A. (1963). *The perception of causality*. Londyn: Methuen.
- Mikulincer, M., Shaver, P. (2007). *Attachment in adulthood: Structure, dynamics, and change*. Nowy Jork: Guilford Press.

- Mirski, A. (2000). Stadialny model rozwoju perspektywy społecznej w ujęciu Roberta L. Selmana. W: P. Socha (red.), *Duchowy rozwój człowieka* (s. 61–66). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Miś, L. (2000). Ery i fazy rozwoju w życiu człowieka dorosłego w ujęciu Daniela J. Levinsona. W: P. Socha (red.), *Duchowy rozwój człowieka* (s. 45–60). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Mitchell, S. A. (1988). *Relational concepts in psychoanalysis: An integration*. Cambridge: Harvard University Press.
- Noam, G. G. (1988). The self, adult development, and the theory of biography and transformation. W: D. K. Lapsley, F. L. Power (red.), *Self, ego and identity: Integrative approaches* (s. 3–29). Nowy York: Springer.
- Opczyńska, M. (2001). *Kim jestem? Doświadczenie choroby psychicznej a stawianie się sobą*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Paluchowski, W. J. (2010). Komputerowa analiza narracyjności. Wybrane problemy metodologiczne. W: M. Straś-Romanowska, B. Bartosz, M. Żurko (red.), *Badania narracyjne w psychologii* (s. 53–81). Warszawa: Eneteia.
- Pennebaker, J. W., Francis, M. E. (1996). Cognitive, emotional, and language processes in disclosure. *Cognition and Emotion*, 10(6), 601–626. DOI: [10.1080/026999396380079](https://doi.org/10.1080/026999396380079)
- Pennebaker, J. W., Francis, M. E., Booth, R. J. (2001). *Linguistic Inquiry and Word Count (LIWC): LIWC 2001*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pennebaker, J. W., Mehl, M. R., Niederhoffer, K. G. (2002). Psychological aspects of natural language use: Our words, our selves. *Annual Review of Psychology*, 54, 547–577. DOI: [10.1146/annurev.psych.54.101601.145041](https://doi.org/10.1146/annurev.psych.54.101601.145041)
- Pennebaker, J. W., Stone, L. D. (2003). Words of wisdom: Language use over the life span. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 291–301. DOI: [10.1037/0022-3514.85.2.291](https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.291)
- Piaget, J. (1959). *Judgment and reasoning in the child*. Paterson: Littlefield, Adams, & Co.
- Polkinghorne, D. (1988). *Narrative knowing and the human sciences*. Albany: SUNY Press.
- Pólya, T., László, J., Forgas, J. P. (2005). Making sense of life stories: The role of narrative perspective in communicating hidden information about social identity and personality. *European Journal of Social Psychology*, 35, 785–796.
- Richards, F. A., Commons, M. L. (1990). Postformal cognitive developmental theory and research: A review of its current status. W: C. N. Alexander, E. J. Langer (red.), *Higher stages of human development: Perspectives on adult growth* (s. 139–160). Nowy York: Oxford University Press.
- Ricoeur, P. (1984). *Time and narrative*. Chicago: University of Chicago Press.
- Ricoeur, P. (1992). *Filozofia osoby*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Papierskiej Akademii Teologicznej.
- Ricoeur, P. (1993). Życie w poszukiwaniu opowieści. *Logos i Ethos*, 2, 252–236.
- Robin, R. (1980). Badanie pól semantycznych: doświadczenia Ośrodka Leksykografii Politycznej w Saint-Cloud. W: M. Głowiński (red.), *Język i społeczeństwo* (s. 252–281). Warszawa: Czytelnik.
- Rosner, K. (2003). *Narracja, tożsamość i czas*. Kraków: Universitas.

- Rumelhart, D. E., Ortony, A. (1977). The representation of knowledge in memory. W: R. C. Anderson, R. J. Spiro, W. E. Montague (red.), *Schooling and the acquisition of knowledge* (s. 46–63). Hillsdale: Erlbaum.
- Ryan, M.-L. (2005). Narrative. W: D. Herman, M. Jahn, M.-L. Ryan (red.), *Routledge encyclopedia of narrative theory* (s. 344–348). Londyn: Routledge.
- Sarbin, T. R. (red.). (1986). *Narrative psychology: The storied nature of human conduct*. Westport: Praeger Publishers.
- Sartre, J. P. (1974). *Młodości*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Satir, V. (2000). *Terapia rodziny. Teoria i praktyka*. Gdańsk: GWP.
- Selman, R. L. (1980). *The growth of interpersonal understanding: Developmental and clinical analyses*. Nowy Jork: Academic Press.
- Sherman, R., Fredman, N. (1986). *Handbook of structural techniques in marriage and family therapy*. Nowy Jork: Brunner/Mazel.
- Sinnott, J. D. (1984). Postformal reasoning: The relativistic stage. W: M. L. Commons, F. A. Richards, C. Armon (red.), *Beyond formal operations* (s. 298–325). Nowy Jork: Praeger.
- Socha, P. (red.). (2000). *Duchowy rozwój człowieka: fazy życia, osobowość, wiara, religijność*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Straś-Romanowska, M. (2004). Podmiotowość człowieka w badaniach narracyjnych. W: E. Dryll, A. Cierpka (red.), *Narracja. Koncepcje i badania psychologiczne* (s. 21–38). Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.
- Straś-Romanowska, M. (2008). Psychologiczne badania narracyjne jako badania jakościowe i ich antropologiczne zaplecze. W: B. Janusz, K. Gdowska, B. de Barbaro (red.), *Narracja. Teoria i praktyka* (s. 57–129). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Tarka, D. (2006). *Reprezentacja matki u kobiet posiadających własne dzieci i kobiet bezdzietnych* (Niepublikowana praca magisterska). Uniwersytet Warszawski. Warszawa.
- Todorov, T. (1973). Ludzie – opowieści. *Pamiętnik Literacki*, 64(1), 269–281.
- Tokarska, U. (2002). Narracja autobiograficzna w terapii i promocji zdrowia. W: J. Trzebiński (red.), *Narracja jako sposób rozumienia świata* (s. 221–261). Gdańsk: GWP.
- Tomasello, M. (1994). On the interpersonal origins of self-concept. W: U. Neisser (red.), *Ecological and interpersonal sources of self-knowledge* (s. 174–184). Nowy Jork: Cambridge University Press.
- Trutkowski, C. (1999). Analiza treści wspomaganą komputerowo. Badanie społecznych reprezentacji polityki. *ASK*, 8, 113–133.
- Trzebiński, J. (1992). *Narracyjne formy wiedzy potocznej*. Poznań: Nakom.
- Trzebiński, J. (red.). (2002). *Narracja jako sposób rozumienia świata*. Gdańsk: GWP.
- Trzebiński, J. (2008). Problematyka narracji we współczesnej psychologii. W: B. Janusz, K. Gdowska, B. de Barbaro (red.), *Narracja. Teoria i praktyka* (s. 9–20). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Trzebiński, J., Drogosz, M. (2005). Historie, które kształtują nasze życie: O konsekwencjach proaktywnych i defensywnych autonarracji. W: M. Drogosz (red.), *Jak Polacy przegrywają, jak Polacy wygrywają* (s. 149–165). Gdańsk: GWP.

- Tutak, K. (2003). *Leksykalne nieczasownikowe wykładniki modalności epistemicznej w autobiografiach*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Umberson, D. (2003). *Death of a parent: Transition to a new adult identity*. Nowy Jork: Cambridge University Press.
- Underwood, B., Moore, B. (1982). Perspective-taking and altruism. *Psychological Bulletin*, 91(1), 143–173. DOI: [10.1037/0033-2909.91.1.143](https://doi.org/10.1037/0033-2909.91.1.143)
- van Dijk, T. A. (1980). *Macrostructures. An interdisciplinary study of global structures in discourse, interaction, and cognition*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wajszczuk, J. (1997). *System znaczeń w obszarze spójników polskich. Wprowadzenie do opisu*. Warszawa: Katedra Lingwistyki Formalnej UW.
- White, M., Epston, D. (1990). *Narrative means to therapeutic ends*. Nowy Jork: Norton.
- Wierzbicka, A. (1971). Metatekst w tekście. W: M. R. Mayenowa (red.), *O spójności tekstu* (s. 105–121). Wrocław: Ossolineum.
- Wilkoń, A. (2002). *Spójność i struktura tekstu*. Kraków: Universitas.
- Winnicott, D. (1992). *The child, the family, and the outside world*. Cambridge: Da Capo Press.
- Witosz, B. (2001). Między opowiadaniem a opisem. W: B. Owczarek, Z. Mitosek, W. Gajewski (red.), *Praktyki opowiadania* (s. 23–45). Kraków: Universitas.
- Wróblewska-Pawlak, K. (1994). Zdaniowa analiza dyskursu (APD): nowa metoda badania treści. *Kultura i społeczeństwo*, 38(1), 195–198.
- Zagórska, W. (2002). *Kwestionariusz oceny własnej sytuacji życiowej. Założenia teoretyczne*. (Niepublikowany maszynopis).

Autorka oparła się na stosunkowo mało popularnych w psychologii akademickiej chociaż uznanych na gruncie antropologii kulturowej i w psycholingwistyce założeniach, w myśl których świat ludzki ma charakter tekstualny, człowiek postrzega otaczającą go rzeczywistość, innych ludzi i samego siebie przez pryzmat schematów narracyjnych, również podejmuje decyzje i organizuje działania według reguł analogicznych do reguł procesu konstruowania narracji. Narracyjne przeżywanie świata i siebie w świecie stanowi podstawę kształtowania tożsamości osobowej, w narracji też najpełniej wyraża się tożsamość jednostki. W związku z tym, jak słusznie zakłada Magdalena Budziszewska, uczynienie przedmiotem analizy osobistą opowieść o życiu jako całościowym zdarzeniu lub o wyodrębnionych jego obszarach jest właściwą drogą poznania człowieka.

prof. Maria Straś-Romanowska

Pracę Magdaleny Budziszewskiej oceniam bardzo wysoko. Zarówno warstwa teoretyczna rozprawy, jak i zastosowane (wspomagane komputerowo) metody analizy narracji tożsamościowych budzą mój podziw dla talentu badawczego Autorki, która eksploruje materiał badawczy różnymi metodami. Nowatorstwo pracy polega na prześledzeniu dynamiki narracji tożsamościowej w biegu życia ludzkiego, obejmuje i narrację nastolatków, i narrację młodych dorosłych, i narrację w okresie środkowym dorosłości, i narrację w tzw. późnej dorosłości. Dynamika zmian narracji tożsamościowej w biegu życia ludzkiego dotyczy nie tylko treści, ale też strategii wyrażania tych treści, i ujawnia się w zmianach struktury tworzonych przez osoby badane tekstów.

prof. Barbara Bokus

