FIDES ET RATIO

1(25)2016

KWARTALNIK
NAUKOWY
TOWARZYSTWA
UNIWERSYTECKIEGO
FIDES ET RATIO

KWARTALNIK NAUKOWY FIDES ET RATIO

DYLEMATY DOTYCZĄCE WYCHOWANIA

ISSN 2082-7067 1(25)2016 KWARTALNIK NAUKOWY

Rada Naukowa:

prof. dr hab. Franciszek Adamski (UJ), prof. UM, dr hab. Anna Doboszyńska (Uniwersytet Medyczny), prof. UJ, dr hab. Halina Grzmil-Tylutki (UJ), dr hab. Kazimierz Korab, ks. prof. UKSW, dr hab. Jan Krokos (UKSW), dr Maria Jankowska (APS), dr Józef Placha, dr Oxana Remeniaka (Akademia Mohylańska w Kijowie, Ukraina), dr Mária Slivková (OZ Felix Familia, Słowacja)

Zespół Redakcyjny:

prof. UKSW, dr hab. Maria Ryś (redaktor naczelny)

dr Irena Grochowska (zastępca redaktora naczelnego)

dr Paweł Kwas (sekretarz)

Redaktorzy tematyczni:

prof. dr hab. Gabriela Bujalska-Grüm, prof. KUL, dr hab. Urszula Dudziak, prof. dr hab. Olgierd Hryniewicz (PAN), Ks. prof. dr hab. Bronisław Mierzwiński, ks. prof. Andrzej Offmański (Uniwersytet Szczeciński), prof. UW, dr hab. Krystyna Ostrowska

Recenzenci:

prof. UKSW, dr hab. Agnieszka Bender, prof. dr hab. Leszek Grüm, dr Agnieszka Hennel-Brzozowska (Uniwersytet Pedagogiczny, Kraków), mgr Aleksandra Kimball (Warner Brothers Studios, USA), prof. AM dr hab. Teresa Krasowska, ks. prof. dr hab. Henryk Krzysteczko (Uniwersytet Śląski), dr Elżbieta Napora (AJD), prof. dr hab. Katarzyna Olbrycht (Uniwersytet Śląski), dr Jacek Pulikowski (UAM), dr Bożena Sosak-Świderska (UKSW), ks. dr Stanisław Tokarski, ks. prof. UwB, dr hab. Adam Skreczko (UwB), o. prof. UAM Borys Soiński (UAM), prof. UKSW dr hab. Witold Starnawski, dr Małgorzata Starzomska (UKSW), ks. dr Władysław Szewczyk, dr Elżbieta Tracewicz (Life Adjustment Center, USA), dr Krzysztof Wojcieszek PEDAGOGIUM WSNS Warszawa, mgr Aleksandra Woś-Mysliwiec (President of Policy Committee, USA), dr hab. Małgorzata Wrześniak (UKSW), Ks. prof. UKSW, dr hab. Dominik Zamiatała.

Redaktorzy językowi:

dr Małgorzata Żurakowska

mgr Małgorzata Walaszczyk

Redaktor statystyczny:

mgr Karol Kwas

SPIS TREŚCI:

Marzena Zajączkowska, Wychowanie człowieka zaczyna się w łonie jego matki …… 6

Wiktoria Raczyńska, Oddziaływanie rodziców na dzieci ……... 36

Michał Obidziński, Teoria rozmytego śladu. Prezentacja modelu i możliwych jego zastosowań w odniesieniu do problematyki wychowania …… 49

Ks. Piotr Karpiński, Prawda i wolność w wychowaniu. Podstawy pedagogiki chrześcijańskiej ks. Józefa Tischnera ……..…….. 62

Joanna Parol, Zaskoczenie światem, paradoks dorastania i miłość. Filmowe dylematy dotyczące wychowania ……... 74

Agata Majewska, Przestrzeń edukacyjno-wychowawcza w kręgu zmian – znaczenie nowych technologii w pracy z dziećmi i młodzieżą …….. 88

Małgorzata Wrześniak, Katarzyna Szymańska, Dylematy współczesnej edukacji kulturalnej 93

Paweł Skrzydlewski, O przyczynach oraz efektach ateizacji edukacji i wychowania. Uwagi filozoficzne ……..……..…….. 100

Edyta Wolter, Idea of Environmental Protection in the Press of the Second Republic of Poland - educational implications…… 127

Magdalena Torzecka, Kulturowe uwarunkowania praktyk wychowawczych ……..……... 141

Anna Wołpiuk–Ochocińska, Małgorzata Marmola, Relacje rodzinne a zadowolenie z życia u młodzieży na różnych etapach edukacji .…… 149

Dominik Borawski, Konformizm – recepta na bezpieczne dopasowanie czy droga prowadząca do poczucia osamotnienia?…… 166

Anna Wołpiuk–Ochocińska, Anna Englert–Bator, Wychowani do oszustwa? Poziom nadziei na sukces i poczucie własnej skuteczności u uczniów i studentów o różnym poziomie nieuczciwości akademickiej …..…….. 182

Weronika Juroszek, Wychowanie do okazywania szacunku osobie starszej w rodzinie – w świetle teorii uczenia się ……... 195

Paulina Rosińska, Wartościowanie zdrowia i inteligencja emocjonalna jako korelaty troski o zdrowie w grupie rodziców małych dzieci …….…. 204

Ks. Bielecki Jan, Zabłocki Kazimierz Jacek, Zaburzony rozwój mowy u dziecka i jego terapia .. 228

Iwona Wrześniewska-Wal, Udział rodziców w procesie diagnostyczno-terapeutycznym dziecka …….. 244

Karol Kierzkowski, Problemy dotyczące wychowania uczniów sięgających po narkotyki…… 252

Renata Matusiak, Zagrożenie fonoholizmem uczniów klas gimnazjalnych a rola rodziców w profilaktyce zjawiska ……..…….……... 265

Katarzyna Nosek, Dylematy wychowawcze matek samotnie wychowujących dzieci. Analiza pedagogiczna blogów internetowych …… 273

Justyna Anna Gutka, Dziecko w sytuacji rozwodu rodziców ……. 280

Renata Sikora, Elżbieta Trzęsowska-Greszta, Opieka naprzemienna - w kontekście rozwodu rodziców i kosztów psychicznych ponoszonych przez dzieci …… 288
Małgorzata Starzomska, Psychologiczna charakterystyka matek z zaburzeniami odżywiania .. 299
Jakub Błażej, Funkcjonowanie rodziny i postawy rodzicielskie a ekspresja zachowań anorektycznych ……. 320
Karol Kierzkowski, Małgorzata Kamińska, Seksualność osób niepełnosprawnych intelektualnie – wybrane problemy ……. 331
Abstracts ……..... 342
Zasady publikacji ..……..……. 351
Zasady recenzowania …….. 352

Mgr Marzena Zajączkowska
Wydział Filozofii Chrześcijańskiej
Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego
w Warszawie

Wychowanie człowieka zaczyna się w łonie jego matki

Wprowadzenie

Wychowanie człowieka rozpoczyna się od momentu, gdy jego ciało składa się jedynie z jednej komórki. Człowiek rozpoczyna bowiem swoje życie w miejscu wyjątkowym, w niepowtarzalnym skrawku wszechświata: w organizmie swojej matki. „Niezależny", przez tydzień przenoszony jest ku macicy we wnętrzu jej jajowodu. Jest to unikalne miejsce osłonięte jej własnym ludzkim ciałem, wydzielone od wpływów kosmosu naznaczonego ścieraniem się przeciwieństw. Następnie rozwijający się człowiek zagłębia się w nabłonku macicy swej matki, wciąż ochraniany działaniem jej organizmu. Miejsce rozwoju i wychowania dziecka (ukryte wewnątrz kobiecego ciała) objęte jest wpływem nie tylko całego jej organizmu, ale jej całej jako człowieka, a więc osoby. Matka otacza swe dziecko całą sobą. Podobnie później już po porodzie będzie ona tulić swoje niemowlę w objęciach i ochraniać je swoim staraniem przed przeciwieństwami, które ścierają się w środowisku zewnętrznym. Matka chroni swe dziecko przed skrajnościami materialnego świata: przed skwarem i zimnem, przed suszą i ulewą. Zbyt mało jeszcze wiemy o warunkach, które panują w jajowodzie matki, by udało nam się je wiernie odtworzyć, a jednak już dziś podejmowane są działania (procedury medyczne) umieszczające c a ł e g o rozwijającego się człowieka w sztucznych warunkach poza organizmem matki.

Porządek rozważań

Wychowanie nie jest jedynie przekazaniem wiedzy (informacji). Wychowanie to ukazanie konkretnych umiejętności i pomoc w ich przyswojeniu. Wiąże się ono nierozerwalnie ze wzbudzeniem w wychowanku zrozumienia ich najgłębszego sensu. Wyrabianie tego zrozumienia może zacząć się dopiero, gdy dziecko zaczyna używać rozumu. Ale ćwiczenie umiejętności może wyprzedzać pracę nad osiągnięciem zrozumienia i rzeczywiście zaczyna się już wtedy, gdy człowiek zaledwie został zrodzony, kiedy całym jego ciałem jest jedna komórka - zygota. W artykule przedstawione zostanie powstawanie człowieka od pierwszych chwil jego życia, opisana będzie droga, jaką przebywa zrodzony człowiek, by zapewnić sobie odpowiednie środowisko rozwoju. Słowo: zrodzony będzie używane w artykule w znaczeniu: powstał, dla odróżnienia go od słowa: rodzony, używanego do wyrażania rozwoju w łonie matki lub terminów: urodzony czy narodzony, wskazujących na poród. To zrodzenie jest momentem

pomiędzy dwoma rozłożonymi w czasie procesami: powstawaniem (które przebiega od poczęcia do chwili, gdy powstały właśnie nowy człowiek rozpoczyna swoje indywidualne życie, przekazane mu przez rodziców) a rozwojem zrodzonego już człowieka. Powstanie (zrodzenie) człowieka zachodzi w jego pierwszej komórce, tutaj także rozpoczyna się jego rozwój i wychowanie.

Artykuł poświęcony jest życiu człowieka, które przebiega w ciele jego matki, temu okresowi, w którym tempo zmian jest tak duże, że nigdy już nie będzie możliwe powtórzenie go na żadnym dalszym etapie rozwoju człowieka. Natura prowadzi w tym rozwoju i dziecko, i matkę. Dziecko uczy się od matki wszystkiego (nawet fizycznego reagowania na bodźce), zresztą dla obojga wszystko jest w teraz nowe i pierwsze. Jak różne są kobiety, w tak różnych światach rodzą się, rozwijają i wychowują ludzie (ponieważ każdy zaczyna swoje życie w organizmie swojej matki). Ile kobiet, tyle niepowtarzalnych wychowawczych środowisk rozwoju. Każda matka w strukturze swojego ciała i w swojej pamięci ma zapisaną własną historię. To, co ją ukształtowało, pozwoliło jej zbudować swoje własne rozumienie świata, którym posługuje się ona w codziennym życiu. To przez reprezentację świata (Krąpiec, 1991, s. 171-176), która tkwi w jej „sercu" (wnętrzu psychiczno - duchowym), postrzega ona świat. Owo matczyne zrozumienie świata jest jakby naczyniem, którym czerpie ona informacje z zewnątrz. Tym wszystkim, co matka jako człowiek posiada w swoim wnętrzu, będzie teraz dzielić się z rozwijającym się „pod jej sercem" dzieckiem.

Organizacja tekstu

Rozważania zostaną przedstawione w trzech „językach": nauk biologicznych, poezji oraz filozofii (metafizyki). Pozwoli to na zachowanie odrębności ujęć bez mieszania porządków przyjętych w każdej z tych dziedzin ludzkiego poznania.

Jako punkt wyjścia posłużą obserwacje biologiczne. Nie da się niestety uniknąć przywołania w tym miejscu wiedzy ściśle biologicznej. Może to jednak być prawdziwie pouczające, a nawet zmienić posiadane przez czytelnika pojęcie rodzenia człowieka. Główna kwestia, która zostanie podjęta, to rozważenie kontaktu matka – dziecko, choć rola ojca również będzie przywołana w wielu miejscach, jednak bez rozwinięcia jej opisu. Temu bowiem tematowi należy poświęcić całą osobną pozycję.

W artykule zostaną wykorzystane myśli znanej poetki, noblistki Wisławy Szymborskiej, która o swej twórczości powiedziała w jednym z wywiadów: „Bo ja tak piszę, jakby się głośno myślało". Będą one stanowiły ilustrację rozważanych kwestii. Zostaną umieszczone w przypisach oznaczonych literami „Sz", wszystkie pochodzą z tomiku „Miłość szczęśliwa i inne wiersze" (Szymborska, 2007). By wiersze upodobnić właśnie do zapisu biegnącej myśli, poszczególne ich wersy będą oddzielone jedynie ukośnymi kreskami. Utwory poetki będą traktowane jak teksty filozoficzne (owoce pracy intelektu człowieka) różniące się od traktatów filozoficznych jedynie specyficzną (poetycką) formą zapisu. Fragmenty wierszy Wisławy Szymborskiej będą zatem cytowane w sposób, w jaki podaje się wyjątki z dzieł filozoficznych, gdy cytujący dokonuje wyboru urywków pism według własnego ich rozumienia, w celu ilustracji własnej myśli.

Za kanwę rozważań posłużą także ujęcia średniowiecznego filozofa Tomasza z Akwinu, który żył w czasach, gdy dążeniem człowieka była chęć objęcia swym rozumieniem całego wszechświata[1]). Przywołane także będą wypowiedzi kilku filozofów współczesnych. Przyjęcie takiej konwencji zdaje się obiecywać wprowadzenie ożywczego impulsu do dyskursu dotyczącego rodzenia i kształtowania się człowieka, szeroko dziś toczącego się we wszystkich środowiskach.

Ten sam zatem temat zostanie przedstawiony z punktu widzenia różnych porządków poznania: nauk biologicznych, które obserwują zewnętrzne, materialne, zmysłowo uchwytne przejawy człowieka w jego różnych fazach rozwoju, filozofii, która (posługując się intelektem) poszukuje rozumienia człowieka aż do uzyskania odpowiedzi na pytania ostateczne oraz zwróconej ku poszukiwaniu prawdy poezji, która niejako skróconą drogą prowadzi do pojęć, próbując ująć osiągnięte zrozumienia w kilku jedynie słowach. Niektóre wyrażenia mogą zatem wydać się dziwnie lub niepoprawnie użyte, np. termin „prawdziwy" będzie stosowany w znaczeniu: ten, który jest, który istnieje.

Temat rodzenia stał się współcześnie bardzo popularny. Dziś rodzenie w wielu rodzinach skomplikowało się. Obecnie częściej podnosi się kwestię płodności: jej regulacji, czy usuwania lub też zupełnie odwrotnie: wspomagania i odzyskiwania. Dyskusje toczą się wśród lekarzy, polityków, naukowców, a także w zwykłych domach przy różnych okazjach. Wydaje się zatem, że warto dokładniej poznać procesy, które prowadzą do zrodzenia człowieka. Dziecko, które dopiero poczyna się, nie wygląda jak noworodek. Nie jesteśmy także obyci z kształtami, jakie przyjmuje w łonie matki organizm rozwijającego się już człowieka. Mając na co dzień w polu widzenia organizmy wielokomórkowe, trudno – nie będąc specjalistą – wyobrazić sobie, co dzieje się w jednej, pierwszej komórce, przygotowanej dla potomka przez oboje rodziców. Nie jest łatwo zrozumieć, że to właśnie w niej człowiek zostaje poczęty i zrodzony.

Jedna komórka jako początek żyjącego ciała

Człowiek kształtuje swój złożony wielonarządowy organizm z pojedynczej komórki, przygotowanej przez organizmy obojga swoich rodziców. Wielokomórkowe ciało jest klonem tej pierwszej komórki, powstałej z połączenia się komórki jajowej z fragmentem ojcowskiego plemnika. Nauki biologiczne wskazują bowiem, że jako osobnik gatunku *Homo sapiens* człowiek zostaje poczęty i zrodzony w zygocie[2], która staje się wtedy jego pierwszą komórką. Na tym najwcześniejszym etapie rozwoju

[1] Fragmenty dzieł w języku łacińskim podane są w przypisach, wszystkie dzieła dostępne są pod adresem: http://www.corpusthomisticum.org

Zastosowane skróty dzieł Tomasza z Akwinu: SCG-*Summa contra Gentiles*, STh-*Summa Theologiae*, In I Epist. ad Cor.-*Super I Epistolam B. Pauli ad Corinthios lectura*, De Malo-*Quaestiones disputatae de malo*, Super Psalmo-*In psalmos Davidis exposition*, CTh-*Compendium Theologiae ad fratrem Raynaldum*.

[2] Przypomnienie użytych terminów biologicznych dotyczących powstawania człowieka:

Zygota- zapł odniona komórka jajowa, zapłodniony oocyt II rzędu (do zapłodnienia dochodzi w tzw. bańce jajowodu przez zjednoczenie się oocytu i zawartości główki plemnika),

Podział mitotyczny- podział podejmowany przez komórki somatyczne, budujące ciało człowieka.

człowieka, ta pierwsza komórka przez krótki czas stanowi c a ł y jego organizm. Dlatego też pierwszy podział mitotyczny tej komórki, tzn. jej podział na dwie równe komórki, nie jest (jak powszechnie się sądzi) pierwszym zdarzeniem w rozwoju powstałego człowieka. Człowiek ten już jest, istnieje, to znaczy: żyje i podjął już swój rozwój właśnie w zygocie, którą przejął od rodziców, którą po nich odziedziczył. Jego cały organizm (na razie jednokomórkowy) został już w niej uformowany poprzez skomplikowane przekształcenia zachodzące w wewnętrznej strukturze oocytu, jakie zaszły w nim, po przyjęciu przez ten oocyt zawartości główki plemnika.

Jeśli ta jedna komórka jest tak ważna, warto przypomnieć, jak dochodzi do jej powstania. Zanim zygota stanie się ootydą, komórką, która posiada dwa przedjądrza (męskie i żeńskie), musi „wyrzucić" tzw. 2-gie ciałko kierunkowe. A zatem musi: 1.„dokończyć" II podział mejotyczny, aby przygotować swój jądrowy materiał genetyczny pochodzący od matki do uformowania go w przedjądrze żeńskie, a także 2. przeorganizować sposób upakowania DNA wniesionego przez plemnik, by w skomplikowanym procesie uformować przedjądrze męskie. Wtedy dopiero komórka ta będzie miała wszystkie organelle ukształtowane tak, by mogły połączyć się w nowy, stanowiący jedność (jednokomórkowy) organizm, działający jako kompletna już komórka powstała ze zjednoczenia się matczynego oocytu z zawartością główki ojcowskiego plemnika. Dopiero po oddzieleniu ciałka kierunkowego i ustanowieniu nowego porządku we wnętrzu zygoty może się ona stać pierwszą komórką człowieka. Komórka ta na tym najwcześniejszym etapie rozwoju człowieka-dziecka jest przez krótki czas całym jego organizmem (Zajączkowska, 2015).

Aktywne ustawienie przedjądrzy w centrum komórki, uformowanie z nich mitotycznego wrzeciona kariokinetycznego oraz właściwe ukształtowanie wewnętrznego cytoszkieletu, warunkującego ułożenie wszystkich wewnętrznych organelli komórkowych (trzy procesy kierowane przez centrosom przyniesiony przez ojcowski plemnik) (Bartel, 2010, s. 16-104; Zajączkowska, 2015, s. 138-157) pozwalają na ostateczne połączenie materiału genetycznego rodziców i rozpoczęcie funkcjonowania kompletnej pierwszej komórki już jako organizmu nowego człowieka. Jest to moment zrodzenia prawdziwego, nowego, żyjącego człowieka. Dalej można mówić jedynie o rozwoju zrodzonego już człowieka. Zmiany zaczną teraz zachodzić na coraz to nowych poziomach, po przekształceniach wewnątrzkomórkowych

---

Podział mejotyczny- redukcyjny podział charakterystyczny dla komórek generatywnych (produkowanych przez organizm w celu rozmnażania płciowego), zachodzący w narządach rodnych.

Oocyt- komórka jajowa, żeńska komórka generatywna.

Plemnik- spermatocyt, męska komórka generatywna.

Ootyda- komórka posiadająca dwa przedjądrza, powstała z zygoty po oddzieleniu przez nią tzw. 2-giego ciałka kierunkowego (przez nierówny podział, dający w rezultacie dwie niejednakowe komórki: większą, posiadającą dużo cytoplazmy oraz mniejszą, tzw. 2-gie ciałko kierunkowe zawierające prawie sam oddzielony od niej materiał genetyczny).

Warto w tym miejscu zwrócić uwagę na wyjątkowość sytuacji, w której ta sama komórka (zygota) posiada dwa jądra, każde znajdujące się w innej fazie: wrzeciono kariokinetyczne pochodzące z oocytu II rzędu oraz jądro przyniesione przez plemnik. Tej samej komórce, w zależności od procesu, który jest w niej rozpatrywany, nadaje się różne nazwy. Nazywana jest ona zapłodnioną komórką jajową lub zygotą, by wskazać na proces zapłodnienia, które zachodzi po sfagocytowaniu (zjedzeniu) przez oocyt wnętrza główki plemnika. Nadaje jej się nazwę oocytu II rzędu zanim oddzieli ona od siebie 2-gie ciałko kierunkowe lub określa się ją dojrzałym oocytem po wyrzuceniu tego ciałka. Wreszcie nazywa się ją ootydą, kiedy utworzą się w niej oba przedjądrza: męskie i żeńskie.

przychodzi bowiem kolej na zmiany zachodzące na poziomie międzykomórkowym, gdzie w licznych następujących po sobie procesach podziału i różnicowania się komórek pojawią się tkanki, narządy i wreszcie cały skomplikowany ustrój (organizm wielokomórkowy). Pierwszym zewnętrznym przejawem obecności nowego człowieka, który został zrodzony na poziomie komórki, jest właśnie jej pierwszy podział mitotyczny, który w efekcie daje dwie równe komórki. W tym momencie dwukomórkowy (na razie) organizm zrodzonego człowieka ma już prawą i lewą stronę swego ciała. Jest to początek kształtowania przez człowieka własnego złożonego, wielonarządowego skomplikowanego organizmu.

Powyższy opis obejmuje jedynie ogólny (choć wystarczający dla potrzeb tego artykułu) zarys zmian we wnętrzu komórki, które prowadzą do zrodzenia człowieka. Nie omawia on ważnych przemian zachodzących na molekularnym poziomie organizacji organelli komórkowych np. procesu metylacji. Nie przedstawia także szczegółowego schematu przekształceń ani w budowie wewnętrznej, ani w funkcjonowaniu najmniejszych elementów składowych pojedynczej komórki. Natomiast to właśnie te przemiany wydają się według badań dzisiejszej biologii kluczowe w powstawaniu jednokomórkowego początkowo organizmu nowego człowieka.

Historia zapisana w molekularnej strukturze komórki

W prezentowaniu poczęcia człowieka najwięcej uwagi do tej pory poświęcano sekwencji genów, tymczasem obecnie najnowsze studia wskazują, że sam zapis kolejności nukleotydów na nici DNA nie jest jedynym sposobem zapisywania informacji w komórce[3]. Ten sposób kodowania informacji nie jest najważniejszym, ani też decydującym sposobem zapisywania informacji choćby o kształcie, czy też funkcjonowaniu komórek. W wykorzystaniu informacji zapisanej na nici DNA olbrzymie znaczenie mają bowiem mechanizmy regulacji ekspresji genów odziedziczonych po rodzicach. Dla dalszego rozwoju istotne jest wyraźne oznaczenie, skąd geny pochodzą: od matki, czy od ojca. Dziś prężnie rozwijającą się dziedziną biologii jest epigenetyka, która właśnie zajmuje się badaniem sposobów kontrolowania odczytu informacji zapisanej w sekwencji genów. Niezmienna kolejność genów zapisanych językiem kodu genetycznego, jest wiernie przekazywana w kolejnych podziałach komórkowych. Zapis ten (ta sekwencja genów) jest jednak odmiennie wykorzystywany w poszczególnych komórkach[4Sz]. Stanowi on jakby treść sztuki, która może być wystawiana na różne sposoby w różnej obsadzie w różnych teatrach.

Epigenetyka[5] bada, jak organizmy poddają się zewnętrznym naciskom: wpływom środowiska naturalnego, wychowania czy kultury. Próbuje odkryć w jaki sposób zapisywane są informacje o efektach tych wpływów w strukturach wewnętrznych zarówno pojedynczych komórek, jak i całych wielo-

[3] Prof. S. Clark, zapis wykładu pt. Cancer epigenetics, https://www.youtube.com/watch?v=RWkjKcMLI4g

[4] W. Szymborska (2007, s. 42), wiersz pt. *Dworzec*: (…) Całość stała na swoim miejscu./ Szczegóły poruszały się/ po wyznaczonych torach.(…)

[5]Prof. A. Feinberg, referat pt. The Epigenetic Basis of Common Human Disease, https://www.youtube.com/watch?v=KMEF9rfE6x4

Prof. E. Heard, Epigénétique et mémoire cellulaire

https://www.0youtube.com/watch?v=0htudnNfwUo

komórkowych organizmów. Nauka ta odkrywa jak, bez zmiany sekwencji genomu, informacja zapisana na DNA jądrowym jest różnie wykorzystywana przez różne komórki tego samego organizmu, a także przez te same komórki w różnym czasie ich życia. Dziś już wiemy, że dużą rolę w ekspresji genów odgrywa metylacja (Olszewska i wsp., 2010), tj. przyłączenie do nici DNA reszt metylowych. Zamyka to dostęp do oznaczonych w ten sposób genów, tym samym je „wyłączając". Ważne wyniki przyniosły również badania: sposobu upakowania w jądrze komórkowym nici DNA nawiniętej na białka histonowe oraz modyfikacji tych białek. Przyłączenie określonych molekuł (reszt acetylowych) do histonów moduluje łatwość rozkręcania kompleksu histony-DNA, a tym samym wpływa na dostęp do nawiniętej na nich nici DNA, a w konsekwencji na możliwość wykorzystania informacji z danego fragmentu DNA w produkcji białek. Badane są obecnie także ścieżki przebiegu sygnałów modulujących odczyt genów w pojedynczej komórce (np. w procesie kształtowania się płci fenotypowej), a także przepływ tych sygnałów między różnymi komórkami (np. warunkowanie procesów immunologicznych zachodzących w macicy ciężarnej matki). Studia epigenetyczne analizują drogi wpływu środowiska zewnętrznego na rodzący się i rozwijający organizm. Wskazują także na sposób, w jaki z jednej pierwszej komórki (a tym samym według tej niezmiennej sekwencji genów wiernie przekazywanej każdej nowej komórce w kolejnych podziałach) powstaje wiele (nawet kilkaset) rodzajów komórek wchodzących w skład pojedynczego dorosłego organizmu.

Termin środowisko jest tu rozumiany bardzo szeroko, obejmuje on swym znaczeniem zarówno środowisko zewnętrzne (przyrodnicze czy nawet kosmiczne), następnie świat osób otaczających matkę rodzonego właśnie człowieka, w tym przede wszystkim jej najbliższą rodzinę, zatem środowisko ludzkie obejmujące kilka pokoleń. W skład otoczenia rodzonego człowieka należy również zaliczyć kulturę (czasy), w których przyszło żyć jego matce, wreszcie, a może przede wszystkim samą matkę: jej rozumienie świata, które warunkuje reakcje jej własnego organizmu, stanowiącego dla wzrastającego w jej łonie dziecka bezpośrednie, homogenne (ludzkie) środowisko rozwoju.

Przedmiotem intensywnych badań jest obecnie także zjawisko wzajemnej wymiany komórek między matką a dzieckiem, tzw. mikrochimeryzm (Szaryńska, 2007), a więc fakt posiadania w strukturach własnego ciała obcych komórek. Komórki te są zintegrowane z własnymi komórkami i zgodnie z nimi funkcjonują, mają jednak w swych jądrach DNA inne, niż to, które zawierała zygota, z podziałów której powstał wielokomórkowy organizm rozwijającego się w łonie matki człowieka. Wydaje się, że mikrochimeryzm związany jest m. in. z rozwojem prenatalnym człowieka, komórki matczyne stwierdzano bowiem u dorosłego potomstwa, również w organizmach matek opisywano obecność komórek potomstwa, które rozwijało się w ich macicach (jeśli matki rodziły synów wykrywano w ich ciałach komórki z chromozomem Y).

Do badań nad mikrochimeryzmem wykorzystuje się również wiedzę zdobytą w badaniach procesów epigenetycznych. Wiedza ta wskazuje na fakt występowania innego wzoru metylacji DNA jądrowego w komórkach matki i dziecka. Dzięki temu również stało się możliwe opracowanie nowej bezinwazyjnej metody diagnostycznej w badaniach prenatalnych. Opiera się ona na badaniu płodowych komórek obecnych w krwioobiegu matki. Badacze obecnie także pracują nad metodą, która pozwala na

wysokorozdzielczą analizę genomu płodu, przy użyciu płodowych komórek hematopoetycznych pobranych z krwi obwodowej ciężarnych kobiet (Grabowska i wsp., 2011).

Komórka: całość jako układ organelli

Zgromadzona dziś wiedza wskazuje na potrzebę zwrócenia uwagi na procesy, które zachodzą na najniższych poziomach organizacji komórki. Aktualnie ujawniła się konieczność posiadania wiedzy nawet o pojedynczych strukturach wchodzących w skład budowy komórki. Obecnie do zrozumienia otaczającej nas rzeczywistości, a w niej choćby codziennie używanych urządzeń nie wystarcza już (nawet człowiekowi, który nie jest naukowcem) znajomość jedynie fizyki newtonowskiej, a próba pojęcia reakcji chemicznych wymaga wiedzy o budowie pojedynczych atomów. Tak samo dzisiejszemu człowiekowi do zrozumienia swojego początku nie wystarczy wiedza biologiczna obejmująca jedynie poziom komórkowy. Musi on poznać coś więcej, wniknąć w niższe poziomy organizacji i funkcjonowania organizmów żywych. Znajomość biologii jedynie na poziomie komórkowym nie jest już dziś wystarczająca, jest to bowiem wiedza za mało szczegółowa, aby mogła posłużyć do wyjaśnienia powstania (zrodzenia) człowieka. Dziś konieczne stało się także posiadanie wiedzy z zakresu biologii molekularnej. Współczesny człowiek, by pojąć jak powstał, musi dysponować wiedzą o budowie i czynnościach pojedynczej komórki. Musi on znać jej organizację i rozumieć jej funkcjonowanie.

Współczesna nauka wyraźnie wskazuje na potrzebę zrozumienia analogii zachodzącej między organizmem, komórką oraz poszczególnymi strukturami wchodzącymi w skład pojedynczej komórki (organellami wewnątrzkomórkowymi). Organizm, komórka i jej części składowe rozważane jako całości (układy), ukazują się jako skomplikowane powiązania współzależnych elementów. Gdybyśmy spojrzeli na budowę wewnętrzną tych kolejnych obiektów, zobaczylibyśmy je jako wysoko zorganizowane skomplikowane układy powiązanych ze sobą mniejszych części. Poczynając od organizmu wielonarządowego (jakim jest np. organizm człowieka), zobaczylibyśmy, że jest on skomplikowanym układem wielu tkanek i organów. Przechodząc do obserwacji jednej tylko komórki wchodzącej w skład organizmu, tkanki lub narządu, dostrzeglibyśmy, że taka pojedyncza komórka sama jest układem organelli i jednocześnie najmniejszym żywym układem (Zajączkowska, 2014, s. 251), którego życie wypływa jednak z przynależności do organizmu-całości. Życie pojedynczej komórki wchodzącej w skład organizmu wielokomórkowego nie jest zatem życiem samodzielnym[6].

Istnieją jednak także inne pojedyncze komórki, będące niezależnymi organizmami (tak jak np. pantofelek lub właśnie zygota). Każda z nich sama stanowi doskonałą, pełną, kompletną całość, która żyje własnym, niezależnym życiem. Każda jest zatem nie tylko żywa (jak część organizmu), ale i żyjąca[7]

[6] Gdy pojedyncza komórka wyłamuje się ze swojej zależności od całego organizmu jako zjednoczonego układu, staje się zagrożeniem dla całego organizmu, czego dobrym przykładem jest proces nowotworzenia. Tomasz z Akwinu ujmował to, mówiąc, że jeśli coś jest w czymś innym, istnieje w nim nie na swój własny sposób, ale na sposób tego, w którym jest. W SCG IV, c.13, n. 10 ujmuje to następująco: *Quod autem est in aliquo est in eo per modum eius in quo est, et non per proprium modum*…

[7] Tomasz z Akwinu wskazywał, że działają samodzielnie jedynie rzeczy doskonałe, uformowane, posiadające własną formę. W SCG IV, c. 13, *n.* 9 pisze on: (…) *agere enim rei perfectae et subsistentis est* …

(działająca jako organizm-całość) (Zajączkowska, 2014, s. 250-252). Mijając tę „granicę" życia (żyją bowiem tylko komórki, a nie ich poszczególne części składowe) i krocząc coraz głębiej, pojedyncze części składowe komórki (np. mitochondrium, systemy połączonych ze sobą błon wewnątrzkomórkowych lub same mikrotubule rozciągnięte w cytoplazmie komórki) uznalibyśmy za układy powiązanych ze sobą organicznych związków chemicznych.

Niższe poziomy organizacji molekularnej znamy już z chemii: związki chemiczne rozumiemy bowiem jako połączone układy atomów. Z badań fizyki kwantowej korzystamy natomiast, schodząc do poziomu poniżej budowy pojedynczego atomu, badając najmniejsze znane nam cząstki. Oczywiście, czerpiąc z tych nauk, musimy brać pod uwagę, specyfikę funkcjonowania i budowy żyjących organizmów. Nie wszystkie bowiem pierwiastki chemiczne wchodzą w skład budowy organizmów żywych. Należy także podkreślić, że ważne są wzajemne proporcje pierwiastków wchodzących w skład związków organicznych, a także, że istotna jest określona budowa przestrzenna (izomery) tych ostatnich.

Współczesna biologia wskazuje, że wyobrażenie sobie, jak przebiega rodzenie człowieka, które zachodzi w pojedynczej komórce, wymaga zapoznania się ze zdobytą wiedzą o układach żywych, co najmniej na poziomie molekularnym. Wszyscy dziś słyszeli o DNA, wiedzą także jak ono jest zbudowane, nie wszyscy jednak uzmysławiają sobie fakt, że nie jest ono jedynym sposobem zapisywania informacji o komórce i jej funkcjach. Biolodzy nie wiedzą niestety jeszcze dokładnie, co warunkuje wybór różnych sposobów wykorzystania stałej informacji, zapisanej w sekwencji genów na DNA posiadanym przez daną komórkę. Zaskakujący jest fakt wywodzenia się kilkuset różnych rodzajów komórek (budujących dorosłe ciało człowieka) z jednej pierwszej komórki, której sekwencja genów na jądrowym DNA była dokładnie taka sama jak we wszystkich pochodzących od niej komórkach potomnych. Organizm wielonarządowy jest bowiem klonem pierwszej komórki-zygoty. Taką samą sekwencję jądrowego DNA mają wszystkie komórki jednego organizmu, nawet tak różniące się budową i działaniem, jak komórka nerwowa, komórka serca, komórka skóry czy np. limfocyt. Niewiarygodna wprost wydaje się możliwość urodzenia się sześcioraczków monozygotycznych, które przecież nie były identyczne ani pod względem cech fizycznych, ani psychicznych, a jednak wszystkie one miały takie samo DNA (nawet jeśli niewiele komórek przejęły od swej matki drogą mikrochimeryzmu, to uzyskały je przecież od tej samej kobiety). Urodzenie się takich dzieci potwierdziły doniesienia medyczne (Zychowicz, 2012, s. 16). Dla swoich rodziców, którzy wychowując je, spędzają z nimi wiele czasu, dzieci te z pewnością są wyraźnie różne.

Matka jako środowisko rozwoju dziecka i pierwsza wychowawczyni

Tomasz z Akwinu wiele razy podkreślał, że to, co jest przyjmowane przez coś drugiego, istnieje w nim na sposób przyjmującego[8]. Zrozumienie zrodzenia człowieka ma dziś kolosalne znaczenie wobec stosowanych już procedur ART (wspomaganego rozrodu). Wydaje się, że lekarze i rodzice podejmujący decyzję o poczęciu dziecka tymi metodami powinni dobrze rozumieć znaczenie wpływu środowiska zewnętrznego na człowieka na wszystkich etapach jego powstawania i rozwoju. Szczególnie ważne jest to

[8] Tomasz z Akwinu, *SCG*II, *c.*73, *n.*31: *Receptum est in recipiente per modum recipientis.*

w początkowych stadiach zarówno powstawania, jak i rozwoju zrodzonego dziecka, ponieważ wtedy dokładnie c a ł y organizm (nie tylko jakaś jego część, np. kończyna jak ręka, tkanka jak skóra czy organ jak wątroba) zanurzony jest w pożywce w naczyniu laboratoryjnym i poddany działaniu sztucznego środowiska. Człowiek zmuszony jest tu do istnienia w sposób, z jakim w warunkach naturalnych na tym etapie swojego rozwoju nigdy się nie styka. Przyjęty jest tu bowiem przez środowisko sztuczne, nie zaś przez żyjący niepowtarzalny organizm swojej matki. Można chyba nawet powiedzieć, że dzieci te zmuszone zostały do przyjścia na świat o 9 miesięcy wcześniej niż dzieje się to naturalnie. Z nieożywionym, materialnym środowiskiem człowiek (w warunkach naturalnych) styka się dopiero w momencie porodu, wcześniej rozwijające się dziecko, ochrania jego matka działaniem swojego organizmu.

W tych sztucznych warunkach jest on pozbawiony ochronnego działania jej organizmu, wystawiony na skutki wpływu obcego nieorganicznego środowiska właśnie w momencie ustalania się nowego wzoru metylacji jego DNA[9]. Poddany zostaje wpływowi innego rodzaju światła, odmiennie rozprzestrzeniających się dźwięków, narażony na niebezpieczeństwo infekcji bakteryjnych i wirusowych itd. Tymczasem w warunkach naturalnych człowiek zaczyna swoje życie w miejscu wyjątkowym, jedynym i niepowtarzalnym, całkowicie ludzkim: w „ciszy" (dźwiękach) i spokoju organizmu kobiety. Warto zatem podkreślić, że naturalnie (fizjologicznie) człowiek powstaje w komórce znajdującej się w ciele kobiety, nie: w ciele kobiecym, czy też w ciele ludzkim, ale właśnie w ciele tego oto konkretnego prawdziwego, niepowtarzalnego człowieka, który jest tą oto niepowtarzalną osobą, matką rodzonego człowieka. Rodzony człowiek poczyna się w ciele osoby. Zrodzony już człowiek przyjmowany jest następnie przez swoją matkę „w obręb" jej tkanek (choć zawsze stanowi odrębny organizm). Nawet, jeśli nie jest ona jeszcze tego świadoma, ponieważ jej ciało jeszcze „nie poinformowało" jej o poczętym dziecku; nawet, kiedy matka nie odczytała jeszcze tego faktu z symptomów swego organizmu, jej organizm naturalnym swym działaniem osłaniał już jej dziecko, przenosząc je ruchami migawek jajowodu zanurzone w płynie jajowodowym w kierunku macicy „wysłanej" endometrium, gotowym do przyjęcia dziecka.

Człowiek jest zrodzony w świecie niepowtarzalnym, do którego jednak pasuje pod każdym względem, jest to świat przyjazny, bo ludzki. Nie wiemy, dlaczego rodzenie odbywa się właśnie w ten sposób. Dlaczego na przykład ciało nowego człowieka nie wypączkowuje z jakichś zewnętrznych struktur organizmu matki? Dziecko rodzi się, opuszcza ciało matki i styka się ze środowiskiem zewnętrznym dopiero wtedy, gdy jest na tyle dojrzałe, by samodzielnie podjąć kierowanie swoimi funkcjami życiowymi, by stawić czoło napierającemu środowisku zewnętrznemu, naznaczonemu kontrastami i przeciwieństwami, które nie występują w ludzkim organizmie. Tomasz z Akwinu zwracał uwagę na wyjątkowość ludzkiego ciała, pisał, że ma ono najdoskonalszą ze wszystkich ciał kompleksję (najdoskonalszą, najlepiej zrównoważoną proporcję jakości)[10]. W technikach wspomaganego rozrodu

[9] Tilghman S. M., The Wild and Wacky World of Epigenetics
https://www.youtube.com/watch?v=QhtygPRS_6Y

[10] SCG II, *c.* 63, *n.* 3: *Complexio, cum sit quiddam constitutum ex contrariis qualitatibus quasi medium inter eas* (...)
SCG II, *c.* 90, *n.* 2: *Unde etiam videmus quod mollities carnis et bonitas tactus, quae aequalitatem complexionis demonstrant, sunt signa boni intellectus. Complexio autem maxime aequalis est complexio corporis humani.*

dziecko poczęte pozbawione jest ochronnego wpływu żywego organizmu swojej matki. Pierwsze godziny życia zrodzonego w zygocie człowieka, ten decydujący czas jego rozwoju, który wydaje się najważniejszy dla całego dalszego życia dziecka (na co wskazują, przebiegające właśnie wtedy intensywne zmiany w modyfikacjach epigenetycznych, szczególnie w metylacji DNA), przebiega bez osłony organizmu konkretnej (właśnie tej a nie innej) kobiety żyjącej swoim niepowtarzalnym, konkretnym życiem. Zapamiętane w strukturach zygoty (komórki, która wtedy jest całym ciałem rozwijającego się człowieka), epigenetycznie zapisane doświadczenia z tego okresu kształtować będą działanie wywodzących się z niej komórek, które uformują się w wielonarządowy ustrój[11]. Nie dysponujemy dziś jeszcze badaniami, które pokazywałyby, jaki wpływ na dalsze życie (fizyczno-psychiczno-duchowe) ma fakt znajdowania się w tym początkowym okresie wychowania w warunkach sztucznych. Nie wiemy dziś, czy organizm ludzki potrafi ewentualne nieprawidłowości powstałe w tym okresie życia człowieka skompensować i jakim kosztem się to odbywa. Nie wiemy, jaki wpływ na człowieka ma: 1. oddzielenie go od ochronnego oddziaływania organizmu jego matki (w czasie jego powstawania) oraz 2. przebywanie na zewnątrz żyjącego, genetycznie „spokrewnionego" z nim kobiecego ciała (w krytycznym okresie jego wczesnego rozwoju). Dialog (interakcja) dziecka z matką w technikach wspomaganego rozrodu, zaczyna się w innym czasie niż w warunkach naturalnych, jest opóźniony.

Proces (naturalny) fizjologiczny najlepiej zaspokajający potrzeby dziecka

Organizm matki w sposób naturalny, niezależny od jej woli, zaspokaja wszystkie potrzeby dziecka. Również później (już po urodzeniu się dziecka) jej mleko, naturalny pokarm, jest odpowiedzią na wszystkie potrzeby „odżywcze" wszystkich sfer ludzkiego życia, nie tylko dla fizycznego ciała. Karmienie piersią jest bowiem dalszym ciągiem wychowania człowieka, bezpośrednim towarzyszeniem mu w jego rozwoju. Mleko matki[12] okazuje się pokarmem niezwykłym, dopasowującym się bez jej świadomych wysiłków do potrzeb dziecka. Skład mleka zmienia się w trakcie jednego karmienia, gdy dziecko jedynie chce napić się, ssie krótko pierś matki, gdy chce jeść, ssie znacznie dłużej. Skład mleka zmienia się także z wiekiem dziecka (Sioda, 1988, s. 14-26, 90-91). Wszystko jest ze sobą doskonale zestrojone. Objętość pokarmu w piersiach matki jest skorelowana ze sposobem ssania dziecka. Gdy dziecko ssie mniej, ilość pokarmu w piersiach matki się zmniejsza. Jeśli wtedy dodatkowo ułatwi się dziecku ssanie, podając butelkę za smoczkiem, matka szybko zostanie „zwolniona" z roli żywicielki karmiącej własnym mlekiem. Po prostu: produkcja mleka zmniejszy się tak bardzo, że objętość pokarmu już dziecku nie wystarczy albo mleka już zupełnie w piersiach matki nie będzie. Dziecko musi samo „wypracować" sobie jedzenie; w sensie zupełnie dosłownym musi je sobie zapewnić własnym wysiłkiem. Dziecko karmione sztucznie jest wychowywane inaczej niż karmione piersią. Nie musi ono wkładać wysiłku w ssanie, pożywienie

[11] Radford E., Pembrey M., Epigenetics and Intergenerational Inheritance https://www.youtube.com/watch?v=_3lXZ_ZgSmI

[12] Tomasz z Akwinu mówiąc o mleku, wskazywał że jest ono łatwo dostępne, ponieważ przygotowane przez naturę. SCG III, c. 122, n. 6:(…) *quod in promptu est, velut a natura praeparatum*…

wlewa się po prostu do ust dziecka, pracują wtedy inne mięśnie, dziecko szybko traci odruch naturalnego ssania (zapomina jak ssie się pierś), ponieważ inny jest mechanizm ssania pokarmu z piersi matki, inny natomiast ssania mleka przez smoczek z butelki. Natura wychowuje dziecko, wymagając trudu, lecz zapewniając zaspokojenie wszystkich potrzeb (bez zwłoki nagradzając wysiłek). Wysyłana przez nią do dziecka wiadomość brzmiałaby: „Wszystko jest dla Ciebie przygotowane, musisz jedynie po to sięgnąć".

Gdy matka straci pokarm lub wcale nie podejmie karmienia piersią, wtedy czeka ją praca przygotowania butelek i pokarmu o odpowiedniej temperaturze, stężeniu i składzie. To, co robiła natura odciążając intelekt (który w tej sytuacji sam zmuszony jest poznać, czego potrzeba i jak to zdobyć), muszą teraz „zrobić ręce", podejmując pracę kuchenną. Wtedy jednak dziecko już na tyle jest rozwinięte, że na czas przygotowania jedzenia można je powierzyć opiece innych ludzi. W tym okresie można już bezpiecznie karmić dziecko sztucznie, ponieważ mamy możliwość prowadzenia obserwacji dziecka. Możemy je mierzyć, ważyć, kontrolować po to, by oceniając zmiany, móc adekwatnie na nie reagować. Nie jest tak jednak w przypadku początkowych faz życia człowieka, które przebiegają wewnątrz ciała jego matki. W tym okresie bowiem prowadzenie obserwacji jest utrudnione lub wręcz niemożliwe.

Natura, czy też fizjologia (mówiąc językiem biologii), działa według ściśle ustalonych praw, które są przedmiotem badań nauk przyrodniczych. Procesy fizjologiczne (związane z rodzeniem i karmieniem niemowlęcia) przebiegają bez naszych świadomych starań, nie podlegają naszej woli, choć obserwuje się w ich przebiegu zależności psychosomatyczne. Szczególnie istotny jest tu wpływ stresu na działanie organizmu człowieka, zatrzymuje on nawet proliferację komórek (Białkowska i wsp., 2014), co jest wyjątkowo niszczące w procesach, w których podziały komórek pełnią podstawową rolę. Takimi zaś procesami są wzrost i rozwój dziecka oraz produkcja mleka przez organizm matki.

Prokreacja czy reprodukcja

Dziś o rodzeniu częściej mówimy, używając słowa r-e-p-r-o-d-u-k-c-j-a. Tym samym technicznym terminem określamy uzyskiwanie dokładnych kopii różnych przedmiotów, np. obrazów czy książek. Stosowany dawniej wyraz p-r-o-k-r-e-a-c-j-a wskazywał, że rodzice jedynie przygotowują pierwszą żywą komórkę, by Stwórca stworzył w niej duszę rodzonego człowieka. Dobitniej również ukazuje się wtedy niepowtarzalność każdego człowieka zrodzonego przez niepowtarzalnych rodziców w wyjątkowych warunkach i czasie[13Sz]. Ważne jest to tym bardziej, że każda matka, która nosi w swym łonie rozwijające się dziecko, również jest niepowtarzalnym człowiekiem, który posiada własną niepowtarzalną wizję (reprezentację) świata, stanowiącą podstawę jej rozumień i reakcji. Jej dziecko, które do niej przylgnęło, niemalże „wrośnięte" w jej ciało (zagnieżdżone w nabłonku macicy), otoczone jej tkankami, odżywiane jest tymi samymi składnikami roznoszonymi przez jej krew, które produkowane są i wykorzystywane przez jej własny organizm. Dziecko to, mając własne życie, żyje teraz według życia matki. Jej życie natomiast jest ściśle uwarunkowane jej doświadczeniem, naznaczone jej przeżyciami, które uformowały jej

[13] W. Szymborska (2007), s. 8, wiersz pt. *Nic dwa razy*: Nic dwa razy się nie zdarza/ i nie zdarzy. Z tej przyczyny/ zrodziliśmy się bez wprawy/ i pomrzemy bez rutyny.(…)

rozumienie świata. To rozumienie z kolei wpływa na wszystkie jej reakcje, mające również swe odzwierciedlenie w funkcjonowaniu jej ciała, będącego pierwszym „domem" jej dzieci[14Sz], pierwszym miejscem ich wychowania.

Można zatem stwierdzić, że człowiek od pierwszych chwil swojego życia kształtowany jest przez tę wyjątkową, niepowtarzalną, jedyną, będącą owocem życia jego matki, reprezentację świata. Od momentu swego zrodzenia człowiek styka się zatem z kulturą. Nie przychodzi na świat według przekazywanego z pokolenia na pokolenie zwierzęcego instynktu, ale wchodzi w świat wewnętrzny swojej matki, będący odbiciem całej wyjątkowej jej historii. Człowiek rozwija się i kształtuje według wszystkiego, co odcisnęło trwały ślad na „całej" jego matce: jej umyśle i ciele[15Sz]. Gdy rozpatrujemy wpływy na rozwijające się (w ciele swojej matki) dziecko, ujawnia się, jak ważne jest spokojne i bezpieczne życie kobiet, które dopiero zostaną matkami, wychowawczyniami rozwijających się w ich łonach dzieci. Uwidacznia się jednocześnie, jak istotne jest nasze afirmujące odniesienie do kobiet, które noszą w swych łonach rozwijające się dzieci.

Termin pro-k-r-e-a-c-j-a wydaje się zawierać w swym znaczeniu także fakt, że rodzice jedynie przygotowują człowieka do jego własnego i samodzielnego życia, aby mógł on kształtować samego siebie w dorosłym życiu. Wyposażają oni potomka w to, co potrzebne, by owocnie sam przejął siebie w swoje własne ręce i podjął samowychowanie zanim i on sam stanie się rodzicem. Matka zaczyna żywić i wychowywać człowieka już wtedy, gdy nosi go w swoim łonie. Ojciec wspomaga ją w jej trudzie, bezpośrednio zaś włącza się w edukację człowieka po porodzie. Enrique Martínez (2011, s. 62)[16], komentując koncepcję rodzenia w filozofii Tomasza z Akwinu, zwrócił uwagę, że Tomasz wskazuje na istotną różnicę między rodzeniem zwierzęcym i rodzeniem ludzkim. Rodzenie człowieka, który jako zwierzę rozumne żyje rozumnie (*ratione vivit*), nie kończy się z chwilą porodu. Człowiek nie wyczerpuje się w swojej zmysłowości, jednak jest od niej zależny. By postępować roztropnie, musi przecież zdobyć odpowiednie doświadczenie (wypełnić pismem „tablicę" swego intelektu). Zabiera mu to wiele lat. Budowanie własnej reprezentacji świata trwa u człowieka przez całe jego życie[17]. Dziecko jest wychowywane i uczone przez rodziców. W tej edukacji potomstwa, którą Tomasz z Akwinu nazywa

[14] W. Szymborska (2007) poetycko to ujęła, pisząc o mężczyźnie, w wierszu zatytułowanym: *Urodzony*, dz. cyt., s. 45: (…) To z niej się wydobywał/ na świat,/ na niewieczność. (…) Syn prawdziwej kobiety,/ Przybysz z głębin ciała./ Wędrowiec do omegi.(…)

[15] Tejże dz. cyt. s. 38, wiersz pt. Śmiech: Dziewczynka, którą byłam-/ Znam ją, oczywiście./ Mam kilka fotografii/ z jej krótkiego życia. (…) Pamiętam kilka zdarzeń. (…) Dałabym jej na ciastko,/Dałabym na kino./ Idź sobie nie mam czasu.(…)

[16] E. Martínez, Generación animal, generación humana, 2011, s. 62 : Mas la especificidad del hombre, que vive por la razón, nos lleva de nuevo a constatar una diferencia en el modo en que se da en él la prolongación de la generación. Los hijos también requieren, como en el caso recién señalado, de ambos progenitores y que éstos sean determinados, mas no sólo para la nutrición corpórea, sino sobre todo para la nutrición del alma (…) Y esta educación del alma humana no podemos decir que se realice en breve tiempo, pues la razón aprende a vivir prudentemente por medio de una larga experiencia.

[17] B. Cyrulnik, La biologie de l'attachement,
https://www.youtube.com/watch?v=3NltVwYrCl8

karmieniem duszy (*nutrimentum animae*), a co we współczesnej nauce określane jest angielskim terminem „*nurture*", Tomasz podkreśla kluczową rolę ojca[18].

Matka jako wzór życia

Tomasz z Akwinu w wielu swoich pismach zwracał uwagę na istotną rolę ludzkiego zmysłowego doświadczenia[19]. Każdy bez wyjątku człowiek ma własne doświadczenie życia w organizmie kobiety. Bowiem „(…) już w okresie prenatalnym zarówno matka, jak i dziecko posiadają wyjątkową i jedyną wiedzę o sobie.(…) W ciągu 9 miesięcy życia w łonie matki dziecko uczy się różnych reakcji matki, a matka uczy się dziecka" (Ostrowska, 2000, s. 44). Każdy, nawet jeśli jest mężczyzną, kształtując się w łonie swojej matki, żył według życia kobiety. Każdy rodzący się ma inne niepowtarzalne doświadczenie życia w ciele swej matki[20Sz]. Ponieważ każda kobieta jako człowiek jest inna, również te doświadczenia są nieporównywalne. Warto tu jeszcze raz wyraźnie podkreślić, że każda kobieta jako człowiek, nie tylko żyje w innych warunkach czasu i przestrzeni, ale każda w swych kontaktach z otoczeniem kieruje się swoim własnym rozumieniem świata, każda tę własną reprezentację świata zrodziła w sobie poprzez doświadczenie swego życia. Ta reprezentacja[21] stanowi niejako okulary, przez które widzi ona zarówno to, co dzieje się wokół niej, patrzy przez nie także na samą siebie. Według rozumienia, które posiada, żyje i tym życiem dzieli się ze swoim dzieckiem. To jest właśnie wychowanie, czyli uczenie życia.

Badania biologiczne pokazują, że komórki jajowe (a więc te które staną się po zapłodnieniu ciałami przyszłych dzieci), formują się już w organizmach kilkutygodniowych dziewczynek rozwijających się w macicach swych matek. Komórki te zostają w tym okresie oznakowane epigenetycznie w niezatarty sposób. Zachodzi w nich metylacja DNA, która obejmuje grupę kilkudziesięciu genów, jest to tzw. imprinting rodzicielski (metylacja dotyczy także dodatkowo jeszcze szeregu innych genów). To znakowanie genomu komórek generatywnych w organizmie dziewczynki rozwijającej się w łonie swej matki, które dokonało się w pierwszych tygodniach jej życia, pozostanie takie samo przez całe życie córki, aż do momentu, gdy dany oocyt będzie opuszczać jajnik w czasie owulacji. Komórki generatywne pozostaną bowiem w jej jajnikach zatrzymane w trakcie I podziału mejotycznego, nawet przez kilkadziesiąt lat. Matka nosząca w swym łonie kilkutygodniową córkę przekazuje jej zatem informacje, które wpłyną na jakość organizmu nie tylko tej córki, lecz także przyszłych dzieci córki, które w stosunku

[18] In I Epist. ad Cor., *c.* 7, *l.* 1: *Maxime autem in specie humana masculus requiritur ad prolis educationem, quae non solum attenditur secundum corporis nutrimentum, sed magis secundum nutrimentum animae.*

[19] De malo *q.*16, *a.*1 *ad.* 2: *experientia proprie ad sensum pertinet.*

Super Psalmo 33*, n.* 9: *Experientia de re sumitur per sensum; sed aliter de re praesenti, et aliter de absente: quia de absente per visum, odoratum et auditum; de praesente vero per tactum et gustum; sed per tactum de extrinseca praesente, per gustum vero de intrinseca.*

STh I – II, *q.* 30*, a.* 1*, co: In operationibus enim et passionibus humanis, in quibus experientia plurimum valet, magis movent exempla quam verba.*

[20] W. Szymborska (2007, s. 55), wiersz pt. *** : (…) A mnie się tak złożyło, że jestem przy tobie./ I doprawdy nie widzę w tym nic/ zwyczajnego.

[21]Ciekawy wykład na ten temat: psychiatra prof. B. Cyrulnik, Cerveau et psychothérapie https://www.youtube.com/watch?v=YcatQH49pWo

do ciężarnej matki będą już wnuczętami. W dalszym swoim życiu każda córka jedynie przechowuje w swoich jajnikach te komórki jajowe, które uformowały się w jej kilkutygodniowym ciele, w nich właśnie poczną się jej własne dzieci. Proces powstawania pierwotnych komórek jajowych (ich migracji do zawiązków jajników rozwijającej się dziewczynki ze ścian pęcherzyka żółtkowego - struktury, która niedługo zaniknie) (Zajączkowska, 2015, s. 141-142) zachodzi bardzo wcześnie w życiu płodowym przyszłej matki, w czasie, gdy żyje ona kierowana fizjologią (naturą) organizmu swojej matki. Ujawnia się tu wielkie znaczenie życia kobiet dla jakości życia przyszłych pokoleń. Jedna kobieta ma bezpośredni wpływ na wielu ludzi, nawet takich, którzy urodzą się dopiero w następnych pokoleniach.

Verba docent, exempla trahunt **(Słowa uczą, przykłady pociągają)**

Starożytni powiadali, że słowa uczą, ale to przykłady prawdziwie pociągają do naśladowania. Tomasz z Akwinu podkreślał, że do cnoty pobudzają zarówno słowa, jak i przykłady. Uściślał następnie, że do działania jednak pobudzają bardziej czyny niż słowa i to tym silniej im bardziej jesteśmy przekonani o dobroci tego, kto czyny te wykonuje[22]. Ten znany trzynastowieczny teolog i filozof wskazywał również na to, iż człowiek jest cielesny i jako taki potrzebuje przykładu zmysłowo postrzegalnego, jest to tym bardziej konieczne, że poznanie człowieka ma swój początek (jak już zostało to już wskazane) właśnie w jego zmysłach[23].

Pierwszym przykładem, z jakim styka się człowiek jest życie jego własnej matki. To właśnie ona uczy go dosłownie wszystkiego. Matka i dziecko w jej łonie zjednoczeni są tak nierozerwalnie, że stanowią jedną strukturę, w której jednak każdy z jej elementów zachowuje swoją niezależność, mimo współzależności funkcjonowania organizmów dziecka i matki. Można by rzec, że życie obojga to teraz „współżycie", najściślejsze wzajemne dzielenie wszystkich sfer istnienia, utrzymywanie nieustannego kontaktu (który przebiega na poziomie natury, fizjologii, jako nie podlegający woli). Jest to nieprzerwany dialog, stałe reagowanie na wzajemnie wysyłane sygnały. Dziecko jest bardzo aktywnym uczestnikiem tego związku. Doskonały opis tego kontaktu między rozwijającym się dzieckiem a jego matką dał francuski psychiatra i myśliciel Jean-Marie Delassus. W swojej książce pt. Le génie du fœtus [24] nazwał on łożysko wewnętrzną piersią matki i podkreślił, że matka i dziecko, choć są nią złączeni, pozostają jednak niezależni: każde po swojej stronie tej piersi. Dziecko, poznaje matkę od wewnątrz, zna wszystkie jej

[22] SCG IV, c.54, *n.* 6: *Ad virtutem autem et verbis et exemplis provocamur. Exempla autem alicuius et verba tanto efficacius ad virtutem inducunt, quanto de eo firmior bonitatis habetur opinio.*

SCG IV, *c.* 55, *n.*20: (...) *ad agendum magis provocant facta quam verba et tanto efficacius facta movent, quanto certior opinio bonitatis habetur de eo qui huiusmodi operatur.*

[23] SCG IV, c.55, *n.* 6: (...) *homo, cuius cognitio a sensu oritur.*

SCG II, c. 83, *n.* 25 : *ex sensibus fiunt in nobis memoriae, ex quibus experimenta de rebus accipimus, per quae ad comprehendendum universalia scientiarum et artium principia pervenimus. Si ergo anima humana ad intelligendum sensibus indiget; natura autem nulli deficit in necessariis ad propriam operationem explendam, sicut animalibus habentibus animam sensitivam et motivam, dat convenientia organa sensus et motus: non fuisset anima humana sine necessariis adminiculis sensuum instituta.*

[24] J.-M. Delassus, Le génie du fœtus, Paryż 2001, s. 29: Le placenta (…) est le sein intérieur de la femme grosse. Il provient du dévelopement fœtal et se dispose entre la femme et le fœtus. C'est leur point commun, l'attache commune; encore une fois, ils sont chacun d'un côté du sein.

reakcje, które manifestują się w zmianach jej ciała. Zna ono rytm bicia jej serca, oddycha i je razem z nią, współreaguje z nią, przejmując z jej krwi substancje odżywcze i hormony (które pobudzają je do konkretnej reakcji). Matka działa świadomie, reagując na konkretne bodźce środowiska. Ona: czuje, poznaje, wie, rozumie, dziecko natomiast: posłusznie daje się prowadzić. Na wczesnym etapie życia płodowego, podążając za matką dziecko ćwiczy się w odpowiednich działaniach fizjologicznych. Matka uczy swoje - rozwijające się w macicy - dziecko swym bezpośrednim przykładem (działaniem własnego ciała). Oboje kontaktują się poprzez swoje organizmy, oboje tworzą unię, jedną strukturę, w której jednak zawsze zachowują swoją odrębność i indywidualność. Ściśle przylegające do siebie ich ciała, nigdy nie zlewają się w jeden organizm.

Matka a nazywanie uczuć

Matka nie może skłamać w owym byciu przykładem dla swego dziecka, gdy żyje ono w jej ciele. Dopiero po opuszczeniu organizmu matki dziecko będzie uczyć się nazywania zmian, które będzie odkrywać w swoim ciele już po urodzeniu i w czasie dorastania. Wtedy wspólnie przeżyte dziewięć miesięcy może być pomocą we wzajemnym rozumieniu tego, co się w nich dzieje, co oboje przeżywają. Warunkiem jest jednak dalsze utrzymanie prawdziwości w reagowaniu[25Sz], bowiem od czasu, gdy oboje (matka i dziecko) mogą już spojrzeć sobie w oczy, gdy oddychają już „tym samym" powietrzem, a połączyć ich może już tylko zewnętrzny kontakt zmysłowy, matka może nie okazywać tego, co naprawdę czuje. Może ona robić „dobrą minę do złej gry", może ukrywać swoje uczucia np. smutek. Może nie brać pod uwagę (lub odwrotnie: może wykorzystywać to), że jest stale obserwowana, brana za wzór do naśladowania i że w początkowym okresie rozwoju małego dziecka jest wyznacznikiem jego własnego reagowania. To matka stanowi punkt odniesienia dla dziecka, gdy zaczyna ono poznawać świat zewnętrzny (Ostrowska, 2000, s. 41,44,45; Bowlby, 1988)[26]. Kiedy żyło ono w jej łonie wiele sygnałów docierało już do niego poprzez błony płodowe i cienką warstwę tkanek matki, dzięki temu po urodzeniu potrafi ono już rozpoznać wiele bodźców (choćby głos ojca, jego intonację). Reakcje na bodźce zewnętrzne dziecko ćwiczyło już, „współżyjąc" z matką: żyjąc w jej łonie, ucząc się jej rytmu życia. Teraz musi jedynie skojarzyć je z odpowiednią zewnętrzną manifestacją w ciele (np. śmiechem, uściskiem, spojrzeniem). Jeśli matka jest szczera i spójna w swych reakcjach zadanie dziecka jest proste, ma ono ułatwioną drogę do późniejszego nazywania uczuć, które samo odczuwa. Jeśli jednak mowa ciała matki nie zgadza się z jej reakcjami wewnętrznymi, sytuacja obserwującego ją dziecka jest trudna. Być może nawet staje się porównywalna z sytuacją dziecka adoptowanego[27], które musi się wszystkiego nauczyć od nowa, wszystko dopiero odkryć, poskładać i dopasować.

[25] W. Szymborska (2007, s. 49), wiersz pt. *Gdyby*: Gdyby rzeczy mówiły –/ ale gdyby mówiły, mogłyby i kłamać. (…)
[26]Prof. A. Brzezińska, Znaczenie dzieciństwa w życiu człowieka, https://www.youtube.com/watch?v=gjkrSfdz64Q oraz tejże, Pierwsze lata życia dziecka, https://www.youtube.com/watch?v=F3TZzdFTjaQ
[27]Prof. M. Rufo (psychiatra dziecięcy), wykład pt. Parents, cessez d'angoisser vos enfants, https://www.youtube.com/watch?v=sAuQSEun47w

Matczyne łono jako miejsce natychmiastowego zaspokojenia pełni potrzeb

W łonie matki wszystko jest dostosowane do potrzeb rosnącego dziecka, ludzkie i pojawiające się na czas. Wnętrze ciała matki jest najbezpieczniejszym miejscem, gdzie człowiek zostaje poczęty w otoczeniu, które gwarantuje najdoskonalsze warunki do jego zrodzenia. Poczęcie dokonuje się poza obrębem jej tkanek w świetle jej jajowodu. Wszystko reguluje tam natura: odpowiednią proporcję różnych substancji, ich stężenie i właściwy czas ich działania, badacze jeszcze niewiele wiedzą na ten temat. Matce i dziecku pomaga tu natura (fizjologia ich organizmów), prowadzi ich oboje najlepszą i najkrótszą drogą. W środowisku naturalnym oboje, poddając się jedynie działaniu swoich organizmów (fizjologii), nie muszą zajmować się naprawami zaburzeń, redukcją strat; cała siła skierowana jest na rozwój, na rośnięcie, różnicowanie i doskonalenie.

Matka jest wszystkim tym, czego zrodzonemu dziecku potrzeba. Tak jak później bierze je ona na ręce, by zanieść tam, gdzie nie dotarłoby samo, kiedy nie umie jeszcze chodzić o własnych siłach, tak teraz o siłach matki dokonuje się rozwój człowieka. Ona zapewnia mu wszystko to, czego ono samo nie może jeszcze zdobyć. Dzieli się ona efektem pracy nie tylko swoich narządów, ale także przyjmuje dziecko (jak już było to przedstawione) w obręb swojego zrozumienia, poprzez które odnosi się do świata, do siebie i do dziecka. Dla obojga wszystko jest czerpane naczyniem jej pojmowania. Matka pomaga dziecku we wszystkim, zastępuje działania jego władz, które napotykają na przeszkodę w postaci braku narządów, przez które mogłyby się one ujawnić, zamanifestować swe istnienie, swoją obecność. Jedyne, w czym matka nie może zastąpić dziecka, to jego własne, niezależne istnienie (bycie, życie). Również nie ona inicjuje kontakt ze zrodzonym w jej jajowodzie, „niezależnym" dzieckiem[28Sz]. To ono musi się do niej przyłączyć. Jak kilkuletnie dziecko chwyta rękę matki, gdy czegoś chce, tak teraz musi ono „uchwycić się" endometrium matki, by się w nim zagłębić. Śluzówka macicy jest już przygotowana przez cały organizm matki. Jeśli dziecko nie skorzysta z tej szansy lub jeśli w ogóle nie dojdzie do poczęcia, wszystko zostanie „posprzątane" (przez krwawienie miesięczne), aby przygotować to miejsce specjalnie dla nowego dziecka.

Człowiek jako byt obdarzony ciałem

Tomasz z Akwinu podkreślał, że z człowieka nie można usunąć zmysłowości i cielesności, ponieważ jest on rozumnym zwierzęciem[29]. Poznanie człowieka rozpoczyna się od działania zmysłów[30],

---

Dr. N. Guédeney, psychatra dziecięcy, jej wykład : Sur l'attachement
https://www.youtube.com/watch?v=Vg04KWHWH5o
oraz jej książka L'attachement, un lien vital, dostępna pod adresem
http://www.yapaka.be/sites/yapaka.be/files/publication/TA_Lattachement_un_lien_vital_WEB.pdf

[28] W. Szymborska (2007, s. 45), wiersz pt. *Urodzony:* (…) Więc to ona, ta jedyna,/ co go sobie nie wybrała/ gotowego, zupełnego. (…)

[29] *CTh c.* 110: *Quod enim alicui essentialiter inest, non potest ei abesse, sicut animal non potest ab homine removeri.*

[30] *SCG* II, *c.*83, *n.* 25: *Necesse est dicere quod anima humana aut indigeat sensibus: aut non. Videtur autem manifeste per id quod experimur, quod indigeat sensibus: quia qui caret sensu aliquo, non habet scientiam de sensibilibus quae cognoscuntur per sensum illum;*

dziecko rozwija się w matce, w jej zmysłowym ciele, korzysta z jej doświadczenia i żyje według jej reakcji i nawyków. By życie w tym zjednoczeniu było owocne, dziecko musi pasować do matki, a matka do dziecka. Ważne jest to już od momentu, kiedy dochodzi do zapłodnienia, ponieważ jak dziś już wiemy oprócz informacji zapisanej w sekwencji genów na nici DNA istnieje również informacja „nadpisana" w postaci znakowania i upakowania tej nici. Ta epigenetyczna modyfikacja odgrywa bardzo ważną rolę w przekazywaniu informacji o poprzednikach rodzonego człowieka. W ten sposób właśnie zapisane jest na genomie między innymi: od którego z rodziców pochodzą odziedziczone geny. Metylacja DNA stanowi również zapis informacji o historii życia babki (matki matki)[31] i dziadków poczynanego dziecka. Biolodzy dowiedli już obecnie, że wpływ na wnuki mają np. braki w diecie pokolenia dziadków oraz używki stosowane przez dziadków, gdy byli chłopcami, szczególnie dotyczy to czasu, kiedy ich jądra zaczynają produkcję plemników. Naukowcy dopiero zaczynają odkrywać znaczenie modyfikacji epigenetycznych, wiemy jednak już dziś, że zapis tych modyfikacji zmienia się w okresie okołozapłodnieniowym w sposób naturalny. Po zapłodnieniu geny zaczynają być naturalnie hypometylowane (ich „działanie" jest zatem odblokowywane). Na etapie blastocysty stwierdzona jest już różnica w metylacji, w komórkach budujących węzeł zarodkowy i trofoblast (komórki, które dają początek czasowym strukturom, jakie odcinane są po spełnieniu swej roli po porodzie) (Zajączkowska, 2015, s. 150).

Warto tu również dodać, że w komórkach trofoblastu, który bezpośrednio styka się z tkanką matki, pracują geny (podlegające imprintingowi) pochodzenia ojcowskiego. Jest to jakby ochronna rola ojca, która przebiega już poza jego organizmem. Ciało matki znające ciało ojca (dzięki regularnemu współżyciu płciowemu) współdziała z pracą genów ojcowskich (poprzez regulację swych reakcji immunologicznych) w aktywnej ochronie rozwijającego się organizmu dziecka (tamże, s. 146-147). W urodzonym już niemowlęciu w jego komórkach somatycznych (warto podkreślić, że dotyczy to wyłącznie tych komórek) wzór metylacji może ulegać w pewnym zakresie zmianie przez całe dalsze jego życie. Człowiek może nawet aktywnie i świadomie przyczyniać się do jego zmian w komórkach swojego ciała[32], wpływając tym samym na funkcjonowanie swojego organizmu. Pamiętać należy jednak, iż wszystko to, co dzieje się w życiu dojrzałego chłopaka ma zatem wpływ na wzór metylacji w plemnikach (komórkach generatywnych), które jego organizm stale produkuje w jądrach (produkcja plemników trwa około trzy

sicut caecus natus nullam scientiam habet nec aliquid intelligit de coloribus. Et praeterea, si non sunt necessarii humanae animae sensus ad intelligendum, non inveniretur in homine aliquis ordo sensitivae et intellectivae cognitionis. Cuius contrarium experimur: nam ex sensibus fiunt in nobis memoriae, ex quibus experimenta de rebus accipimus, per quae ad comprehendendum universalia scientiarum et artium principia pervenimus.

[31] Znakomity krótki wykład na temat międzypokoleniowych wpływów dał prof. M.Pembrey: *Epigenetics: are you what your parents ate?*

https://www.youtube.com/watch?v=SsbsH6HBe-8

Podstawy epigenetyki jasno wyłożone przez prof. N. Carey w jej wykładzie: *What is Epigenetics?*

https://www.youtube.com/watch?v=9DAcJSAM_BA

[32] Należy tu przypomnieć podstawową różnicę między komórkami budującymi „własny" organizm danego człowieka (somatycznymi) i komórkami generatywnymi, przeznaczonymi do rodzenia potomstwa, przechowywanymi w jajnikach kobiet, natomiast produkowanymi (od momentu dojrzewania) non-stop w jądrach mężczyzn.

miesiące)[33]. Plemniki, które wnoszą materiał genetyczny ojca do komórek jajowych, dostarczają go z tymi metylacyjnymi modyfikacjami, które są rodzajem pamięci komórkowej, jakby odciśniętym śladem tego, co się wydarzyło w przeszłości.

Nie rozumiemy jeszcze niestety w pełni mechanizmów modyfikacji epigenetycznych, choć wiemy już, że stymulowanie hormonalne kobiet w celu uwolnienia przez ich jajniki jednocześnie wielu komórek jajowych (hyperowulacja) może zaburzać wzór metylacji DNA w oocytach[34]. To zaś może być przyczyną zaburzeń już na samym początku powstawania człowieka, nieprawidłowości mające swe źródło w tym okresie życia człowieka mogą się także ujawniać na późniejszych etapach rozwoju, nawet wiele lat po opuszczeniu przez dziecko organizmu matki.

Badania na modelach zwierzęcych pomocą w medycynie

Zastosowanie procedur wspomaganego rozrodu przyniosło konieczność monitorowania ich efektów. Są one bowiem takim działaniem medycznym, które samo może być powodem powstawania zaburzeń w przebiegu procesu powstawania i następującego po nim rozwoju organizmu dziecka poczętego tą drogą. Nie wiemy jeszcze, które zaburzenia i w jakim stopniu rozwijający się organizm dziecka potrafi skompensować. Badania dzieci poczętych przy pomocy technik ART pokazały, że ten sposób poczęcia może wiązać się z pewnymi dysfunkcjami (obejmującymi między innymi schorzenia układu krwionośnego, małą masę urodzeniową, wady rozwojowe).

Dziś odwróciła się kolejność badań przeprowadzanych na zwierzętach i ludziach. Zdiagnozowanie przez szwajcarskich kardiologów uogólniolnionego uszkodzenia naczyń układu krwionośnego kilkunastoletnich zdrowych dzieci poczętych metodami wspomaganego rozrodu (Scherrer i wsp., 2012) wymagało znalezienia przyczyn tego zaburzenia. Próby zrozumienia powstawania stwierdzanych zmian doprowadziły do zaprojektowania doświadczeń na zwierzętach. Eksperymenty te prowadzone na modelu zwierzęcym pozwoliły na: 1. powtórzenie całej patologii analogicznej do tej obserwowanej u człowieka, 2. wyjaśnienie jej tła, 3.udowodnienie, że zwierzęta obciążone tym zaburzeniem mają skrócony czas życia i co więcej, 4. że zakłócenia te przekazują kolejnym pokoleniom. Wykazano także, 5. że można farmakologicznie odblokować badany, związany z występowaniem zaburzeń gen (Kochański i wsp., 2013)[35]. Do tej pory badania na modelach zwierzęcych poprzedzały wprowadzenie badanych technik do użycia u ludzi, były testem bezpieczeństwa. Dziś na odwrót: modelu zwierzęcego użyto do wyjaśnienia przyczyn zaburzeń obserwowanych u człowieka, u którego stwierdzono już dysfunkcje wywołane zastosowanymi procedurami medycznymi. Eksperymenty na zwierzętach

[33]W przypadku poczęcia dziecka wpływ na wzór metylacji w plemnikach (a zatem także w zygocie, która powstała poprzez zapłodnienie jednym z nich) ma więc sposób, w jaki żył ojciec około 3 miesiące przed chwilą poczęcia.

[34] Prof. S. Cebrat, wykład, Szanse i zagrożenia leczenia niepłodności okiem genetyka,
https://www.youtube.com/watch?v=gJgG3ScIbOg

[35]Prof. A. Kochański referat: Zapłodnienie pozaustrojowe-konsekwencje medyczne
https://www.youtube.com/watch?v=8CPFxWGt5oc.

przeprowadzono, by potwierdzić poprawność rozumienia przyczyn zjawisk, które spowodowały stwierdzone u dzieci zaburzenie krążenia.

Człowiek jako osoba

Tomasz z Akwinu pisał, że człowiek jest częścią cielesnego wszechświata[36]. Posiada on bowiem ciało zmysłowe, materialne, „podobne" do ciała zwierząt. Ciałem tym tkwi w naturze (przyrodzie). Jest elementem materialnego świata. „Dopiero dziś zaczynamy rozumieć głęboką prawdę biblijnego obrazu – Boga, który jak garncarz lepi człowieka z mułu ziemi. Poprzez ten «muł» jesteśmy spokrewnieni z gwiazdami, galaktykami, Wszechświatem. Jest w nas jednak coś więcej" (Heller, 2010, s. 29). Chociaż człowiek jest częścią świata, to jednak ten świat przekracza swoją rozumnością, nie wyczerpuje się bowiem w swojej zmysłowości. Zmysłowość ludzka przewyższa zmysłowość zwierzęcą ze względu na obecność w człowieku intelektu, którego działanie wymaga szlachetnej, wyższej niż zwierzęca najsubtelniejszej zmysłowości i kompleksji cielesnej. Materialne ciało człowieka jest jedynie zewnętrzną manifestacją tego, co w człowieku wewnętrzne. Rodzenie, które obejmuje całego człowieka łączy w sobie to, co naturalne (zachodzące według praw przyrody) z tym, co właściwe jedynie człowiekowi z racji jego rozumności przewyższającej to, co cielesne i materialne[37].

Tomasz z Akwinu podkreślał, mówiąc o człowieku, że to, co poszczególne (to co ujawnia się tu i teraz) i indywidualne, w doskonalszy sposób przejawia się w substancjach rozumnych. Mają one bowiem władzę nad swymi działaniami. A to oznacza, że nie tylko coś się z nimi dzieje, jak i z innymi, ale że to one działają same przez siebie, ich działania zaś dokonują się w tym, co osobne. Człowiek, będąc taką substancją, działającą *per se*, nosi nazwę osoby[38]. „Zasadnicza doskonałość osoby to doskonałość w aspekcie egzystencjalnym, w aspekcie istnienia. Osoba jest bardziej i doskonalej poszczególna i bardziej i doskonalej indywidualna niż inne byty substancjalne, nie mówiąc już o przypadłościach. Będąc doskonalej poszczególną i indywidualną, jest bardziej (doskonalej) odrębna od wszystkiego innego i jest bardziej (doskonalej) jednością. Zatem, po prostu: osoba bardziej i doskonalej istnieje niż inne indywidualne byty substancjalne i to właśnie jest racją, dla której czemuś przysługuje nazwa «osoba». Tomaszowa koncepcja osoby jest koncepcją typu egzystencjalnego – bycie osobą ufundowane jest w sposobie istnienia, a nie (nie tylko, nie w sposób wystarczający) w tym, jakie coś jest, np. w rozumności" (Piechowiak, 2012, s. 41).

Człowiek jest osobą od momentu zrodzenia. Jest już nią, mając jako całe swoje ciało tylko jedną, pierwszą komórkę. Pierwszy kontakt z drugim człowiekiem, jaki podejmowany jest przez zrodzonego człowieka stanowi zagnieżdżenie się w endometrium macicy jego matki. Jak podkreśla Tomasz z Akwinu,

[36] CTh. I, *c.* 170: *Cum enim homo pars sit universi corporei…*

[37] Niektórzy filozofowie, podkreślając tę nieporównywalność człowieka do jakiegokolwiek zwierzęcia, twierdzili nawet, że „ciało człowieka nie jest częścią przyrody", a „niepowtarzalne ciało ludzkie tego oto człowieka jest tylko poznawczo podobne do ciał innych ludzi i zwierząt, a takie same w nim oraz w innych ludziach organa są wynikiem przystosowania do tych samych przyczyn celowych", M. A. Gogacz, Człowiek i jego relacje, 1985, s. 63.

[38] STh I, q. 29 *a.*1 *co*: *Sed adhuc quodam specialiori et perfectiori modo invenitur particulare et individuum in substantiis rationalibus, quae habent dominium sui actus, et non solum aguntur, sicut alia, sed per se agunt, actiones autem in singularibus sunt. Et ideo etiam inter ceteras substantias quoddam speciale nomen habent singularia rationalis naturae. Et hoc nomen est persona.*

dziecko-zygota jak każdy byt pragnie zachowania swojego istnienia. Przyłączając się do organizmu matki, unika w ten sposób śmierci (zniszczenia)[39]. Tak jak człowiek-dziecko (będąc człowiekiem już w swojej pierwszej komórce) sukcesywnie i stale doskonali się i rozwija pod względem ciała przez wiele lat, tak również dochodzenie człowieka do wielu doskonałości bycia osobą wymaga czasu i „przechodzenia" przez to, co niedoskonałe[40]. Rozwój polega na stawaniu się coraz bardziej doskonałym w funkcjach naturalnych i na doskonaleniu się intelektu. Człowiek zwraca się zatem do matki, która żywi jego ciało, dzieląc się z nim strawionym przez siebie pokarmem, ale „karmi" też jego duszę, służąc mu działaniem swoich zmysłów i swojego umysłu[41], póki jego własne organy nie wykształcą się na tyle, by mógł się sam nimi posługiwać. Wtedy jego niematerialny (nie mający organu cielesnego, choć korzystający z pracy zmysłów) intelekt[42] nie będzie już doznawał przeszkody w swym działaniu[43].

Ten okres, w którym człowiek rozwija się, przylegając do tkanek matki jest najbardziej wyjątkowy w całym jego życiu. Człowiek bowiem nie ma jeszcze wtedy w swym intelekcie pojęć, których mógłby używać, tak jak jego matka. Wydaje się zatem, że nawet gdybyśmy pamiętali, co działo się z nami, gdy wzrastaliśmy w łonach naszych matek, nie moglibyśmy zakomunikować tego innym ludziom, ponieważ nie dysponujemy pojęciami, które mogłyby oddać to, co chcielibyśmy opisać. Jednak wszystko to zapisało się już w strukturach naszego ciała. Organizm wielokomórkowy, wszystkie jego organy, w tym główne struktury mózgu rozwijającego się człowieka, ukształtowały się w życiu prenatalnym. Ale intelekt poczętego dziecka jest jak tablica[44], na której jeszcze nic nie jest zapisane. Przypomina to być może stan mistyka, któremu brak słów i pojęć do oddania tego, co przeżył, zbliżając się do Boga. Jest to stan przedrefleksyjnego zetknięcia się z istnieniem. Zrodzony człowiek spotyka się z istnieniem matki, jej byciem osobowym, a więc najdoskonalszym istnieniem, jakim tylko może być obdarzone stworzenie mające ciało. Człowiek jest poczęty, zrodzony i przyjęty jako osoba-dziecko w osobie-matce.

Człowiek jako przedstawiciel gatunku *Homo sapiens*

a. Osobnik a osoba

Wskazano już, że człowiek posiada w swym ciele dwa rodzaje komórek: komórki somatyczne i komórki generatywne. Ten drugi rodzaj komórek jest wykorzystywany w celu rodzenia potomstwa.

[39] CTh I, *c.* 115: *Quaelibet natura appetit conservationem sui esse, et fugit destructionem quantum potest.*

[40] SCG IV, *c.*55, *n.* 11: *Requirit autem hoc conditio humanae naturae, quod non statim ad perfectum ducatur, sed manuducatur per imperfecta ut ad perfectionem perveniat* (…)

[41] CTh I, *c.* 129: (…) *homo ad actum intellectus adiuvari potest a quolibet exteriori, quod est magis perfectum secundum esse intelligibile, non solum a Deo, sed etiam ab Angelo, et etiam ab homine magis instructo, aliter tamen et aliter.*

[42] *SCG,* II, *c.* 90, *n.* 4: *Intellectus autem non habet aliquam operationem ad corpus pertinentem, nisi secundum quod movet corpus: intelligere enim ipsum non est operatio quae per organum corporis exerceatur; et eadem ratione, nec velle.*

[43] SCG, II, *c.* 60, *n.* 11: *Aliter dicitur aliquis potens operari antequam habeat naturam qua operetur, et aliter postquam iam habet naturam sed impeditur per accidens ab operando* (…) *Puer autem est in potentia intelligens non quasi nondum habens naturam intelligendi, sed habens impedimentum ut non intelligat: impeditur enim ab intelligendo propter multimodos motus in ipso existentes* (…) *et impeditur ab actione propria; unde, impedimento remoto, statim intelligit.*

[44] STh I, *q.*79, *a.* 2, *co*: *Intellectus autem humanus, qui est infimus in ordine intellectuum, et maxime remotus a perfectione divini intellectus, est in potentia respectu intelligibilium, et in principio est sicut tabula rasa inqua nihil est scriptum* (...)

Dochodzimy tu do ważnej kwestii wyróżniającej człowieka spośród innych zwierząt. W człowieku jako zwierzęciu rozumnym ściera się to, co należy do niego jako do osobnika – jednej z wielu jednostek gatunku *Homo sapiens* z faktem, że jest on niepowtarzalną osobą. W człowieku spotyka się to, co jest w nim naturalne (fizjologiczne wg terminologii biologicznej), co realizuje się bez udziału jego woli z tym, co jest związane z posiadaniem przez niego własnego (nie tylko o s o b n e g o, ale przede wszystkim o s o b i s t e g o) umysłu. Ta właściwość człowieka znajduje swój wyraz w strukturach komórek generatywnych, w ich wewnętrznej budowie. Metylacja i upakowanie ich DNA w jądrach komórkowych komórki jajowej i plemników są „zapisem" osobistych przeżyć ludzi, którzy je tworzą w swoich własnych organizmach.

b. Wspólne a własne

W człowieku zbiega się to, co gatunkowe i przynależne do zachowania gatunku w jego trwaniu z tym, co indywidualne, co może być realizowane jako wyjątkowe i właściwe tylko dla tego oto żyjącego człowieka, którego można wskazać palcem. Jak mówi Tomasz z Akwinu jednostki istnieją ze względu na gatunek[45]. Człowiek istnieje natomiast również ze względu na siebie samego. „Istnieć dla siebie samego to istnieć dla realizacji swojego indywidualnego celu (i indywidualnych celów pośrednich doń prowadzących); to bycie celem samym w sobie. Cel człowieka, w przeciwieństwie do zwierząt, nie jest bez reszty wyznaczony tym, co gatunkowe; nie jest wyznaczony samym człowieczeństwem, ale jest niepowtarzalny, indywidualny. Przy czym indywidualność ta nie leży w przypadkowych okolicznościach i indywidualnym wyposażeniu danej jednostki (w takim sensie również każde zwierzę jest niepowtarzalne), ale poprzez wolność sięga dalej niż natura człowieka, sięga sposobu istnienia" (M. Piechowiak, dz. cyt., s. 45-46).

Tomasz z Akwinu wskazuje różnicę między tym, co w człowieku gatunkowe i indywidualne: „Stworzenia, które są kierowane tylko w tym, co dotyczy gatunku, nie mają swobody działania lub niedziałania. To, co wynika z gatunku jest czymś wspólnym dla wszystkich osobników, objętych gatunkiem, my zaś nie mamy władzy nad funkcjami naturalnymi.(…) Tylko stworzenie rozumne jest zaś zdolne do tego, by było kierowane do swoich działań nie tylko w tym, co dotyczy gatunku, ale i w tym, co dotyczy osobnika, posiada bowiem intelekt i rozum, dzięki czemu może pojąć, jak w różny sposób może coś być dobre lub złe, odpowiednio do różnych osobników, czasów i miejsc"[46]. Wydaje się, że dobrze to wyjaśnia podstawy możliwości zapanowania przez człowieka nad swoimi zachowaniami płciowymi. Mając intelekt i rozum może on pojąć, kiedy można podejmować współżycie płciowe, a kiedy się od niego powstrzymać. „Człowiek realizując swoją ludzką naturę o tyle przekroczy świat zwierząt, o ile sferę działań seksualnych podda refleksji, namysłowi, kontroli i planowaniu" (Ostrowska, 2000, s. 72). Nad

[45] SCG III, c. 59, *n.* 6: *De perfectione autem naturalis esse sunt naturae specierum, et earum proprietates et virtutes: ad naturas enim specierum intentio naturae fertur; individua enim sunt propter speciem*.

[46] SCG III, c. 113, *n.* 2: *Quaecumque directionem habent in suis actibus solum secundum quod pertinent ad speciem, non est in ipsis agere vel non agere: quae enim consequuntur speciem, sunt communia et naturalia omnibus individuis sub specie contentis; naturalia autem non sunt in nobis*. Polskie tłumaczenie tekstu Tomasza z Akwinu Z. Włodek i W. Zega, *Summa contra Gentiles Prawda Wiary Chrześcijańskiej*, t..III, s. 339.

SCG III, *c.* 113, *n.* 4: *Sola autem creatura rationalis est capax directionis qua dirigitur ad suos actus non solum secundum speciem, sed etiam secundum individuum: habet enim intellectum et rationem, unde percipere possit quomodo diversimode sit aliquid bonum vel malum secundum quod congruit diversis individuis, temporibus et locis.*

człowiekiem nie ciąży konieczność gatunkowa. Człowiek umie odróżnić sytuację, kiedy mu się chce czegoś, od tej, w której to on czegoś chce. To nie płciowość panuje nad człowiekiem, jak nad zwierzęciem, ale to on ma moc panowania nad swą płciowością. Bowiem to człowiek (osoba) wykorzystuje swoje władze, siły i zdolności, do celów, które sobie sam wyznacza. Człowiek jako wolny od nacisków natury (fizjologii i zmysłowości) może posługiwać się swoją płciowością w sposób rozumny i przemyślany. Opis Tomasza doskonale wskazuje również na możliwość zrozumienia przez człowieka naturalnych zasad funkcjonowania swojej płodności, by używać jej w sposób kontrolowany, dostosowany do osób, czasów i miejsc (metody rozpoznawania płodności). Do wychowania należy przekazanie następnym pokoleniom tego zrozumienia wraz z umiejętnością jego praktycznego wykorzystania.

Człowiek jako właściciel swojego ciała

Panowanie nad swoimi: płodnością i płciowością pozwala na właściwe pojęcie kwestii posiadania swojego ciała. Władania nim w taki sposób, by realizować własne plany, ale także by brać pod uwagę możliwość przekazania życia innym. Człowiek potrafi właściwie ocenić realia naturalnego fizycznego ciała, jakie posiada, w którym żyje, a które zmienia się wraz z upływającym czasem. Ma on zdolność odczytania konieczności liczenia się z warunkami poczęcia dziecka, którego się pragnie, a także rozważenia potrzeb związanych z rozwojem oczekiwanego dziecka oraz nieodzowność poświęcenia czasu i uwagi, których wymaga wychowanie małych ludzi. Człowiek może pojąć różnicę między takimi pojęciami jak: „moje własne" a „wspólne", i to zarówno na gruncie rodziny jak i całej ludzkości[47Sz]. Ciało człowieka jest tą częścią wszechświata, którą każdy człowiek dostał w prywatny, indywidualny zarząd, ale jeśli się nim nie „podzieli" np. przez rodzenie lub karmienie duszy innych, np. poprzez słowo lub czyn (bycie przykładem), ludzkość i świat na tym nie zyskują, nie są wtedy (używając terminologii Tomasza z Akwinu) doskonalone.

Rodzenie to działanie człowieka, które zostało podjęte już przez dwoje pierwszych ludzi. Rodzenie jest tym ludzkim działaniem, w którym ludzie zdobywają doświadczenie od zarania ludzkości. Podział ról w rodzinie przypomina rozdział stanowisk w dobrej korporacji, w której każdy robi to, do czego jest najlepiej przygotowany. Natura człowieka wyposażona jest w zdolności, które jako ludzie możemy rozumnie wykorzystywać według potrzeb i własnego uznania. Jeśli kobieta i mężczyzna dysponują organizmami, których funkcjonowanie jest odmienne, to rozsądne wydaje się potraktowanie tego, jako potencjału do wykorzystania. Nie potrzeba wtedy dodatkowych nakładów energii, ani dodatkowych kosztów. Naturalnie (jak powiedziałby Tomasz z Akwinu), w sposób fizjologiczny: matka nosi rozwijające się dziecko w swym łonie i po porodzie może je karmić piersią tak długo, jak to jest możliwe lub jak długo uzna to za stosowne. Ale dobrze jest, kiedy to ojciec wyjmuje z łóżeczka płaczące niemowlę. Powala to wszystkim (rodzicom i samemu dziecku) przekonać się, czy w tym przypadku chodzi dziecku o picie, jedzenie, usunięcie jakiejś fizycznej niewygody czy o czułość, np. o dający ukojenie dotyk.

[47] W. Szymborska (2007, s. 52), wiersz pt. *Miłość szczęśliwa*: Miłość szczęśliwa. Czy to jest normalne,/ czy to poważne, czy to pożyteczne -/ co świat ma z dwojga ludzi,/ którzy nie widzą świata? (…)

Efektem takiego postępowania będzie znakomite zmniejszenie liczby karmień tylko do tych wynikających rzeczywiście z konieczności zaspokojenia poczucia głodu. W takich bowiem wypadkach płacz dziecka nie zakończy się na rękach ojca. Jeśli natomiast płacz ten ucichnie, jest to najlepszy dowód na to, że dziecko potrzebowało „jedynie" kontaktu z rodzicami[48]. Takie działanie stanowi element wychowania, ponieważ tak traktowane dziecko uczy się rozpoznawania tego, co się w nim i z nim dzieje. Naturalnie (fizjologicznie) nabiera ono wtedy umiejętności rozróżniania swoich potrzeb: potrzeby jedzenia (które może zaspokoić na razie jedynie matka karmiąca je piersią) od innych potrzeb, do zaspokojenia których wystarczą inni ludzie. To ojciec najlepiej pomaga dziecku w nauce odróżniania tego, co odżywia ciało od tego, co żywi duszę dziecka (co zaspokaja inne niż cielesne potrzeby dziecka, tj. potrzeby psychiczne i duchowe). Można by zatem rzec, że ojciec uczy swoje potomstwo rozróżniać pożywienie materialne od pokarmu psychicznego i duchowego[49].

Kiedy natomiast karmienie odbywa się inaczej niż naturalnie, rodzice muszą te kwestie rozwiązać w inny sposób. Muszą jednak wtedy dokładnie przeanalizować, w czym rzeczywiście wyręcza człowieka natura, by sprostać prawdziwym potrzebom dziecka, których nie umie ono w tym wieku jeszcze wyartykułować, a które naturalnie (fizjologicznie) zaspokajane są w pełni i we właściwym czasie (Zajączkowska, 2014, s. 253). Rodzice muszą wziąć pod uwagę wszystko to, co dotyczy i dziecka, i ich samych. Wymaga to większej ilości czasu i nakładów (w tym finansowych), ale daje się rozwiązać, dzięki zbieraniu doświadczenia przez pokolenia i dzieleniu się tym doświadczeniem z innymi ludźmi.

Kolejne pokolenia doskonaliły się w rolach bycia rodzicami lub we wspieraniu rodziców w wypełnianiu ich ról. Nikt jednak nie zastąpi matki w pomaganiu dziecku w jego rozwoju i wychowaniu aż do momentu porodu, wtedy dopiero wiele obowiązków może już być przejęte przez inne osoby. Jednak także w pierwszych miesiącach po porodzie nie uda się jeszcze nikomu tak jak matce „w lot", bez słów porozumieć się z noworodkiem, który uczył się przecież swojej matki przez dziewięć miesięcy i teraz najlepiej ze wszystkich ludzi rozpoznaje właśnie ją. Jest to czas, gdy tak przecież dopiero niedawno rozłączone ciała są dla nich obojga wielką pomocą we wzajemnym komunikowaniu się. Matka i dziecko nawzajem znają bowiem swoje nawyki. To, co matce podpowiada jej własne ciało i co z łatwością (jeśli jest uważna) odczyta, ojciec dziecka musi odkryć swoim własnym staraniem. Dlatego mężczyźnie potrzebny jest silny rozum.

Ciała rodziców a życie przyszłych pokoleń

Ciało pamięta swoją historię, zapisana jest ona w jego genach i zanotowana dołączonymi do DNA molekułami (metylacja DNA, RNA i białka wyciszające określone geny) oraz odpowiednim sposobem

[48] Komentarz do artykułu prof. J.-M. Delassus'a pt. Je ne suis pas un animal, dotyczącego opisu karmienia piersią: https://www.youtube.com/watch?v=uy_4TbyOaTg

[49] Ciekawy wykład o roli rodziców w wychowaniu dzieci z podkreśleniem w ludzkim wychowaniu roli ojca: prof. M. Szyf, How Nurture Alters Nature https://www.youtube.com/watch?v=wCrhkUN08lI

upakowania nici DNA (acetylacja histonów, tj. białek, na które nawinięte jest DNA). Wszystko to wpływa na ekspresję genów, a więc na sposób wykorzystania posiadanej informacji zapisanej w jądrze komórkowym. Na poziomie narządów: doświadczenie życia płodowego zostawia ślad w postaci organizacji choćby takiego organu, jak mózg, czy kształtu lub proporcji części ciała (Tataj-Puzyna i wsp., 2014). W ciele zapisana jest przeszłość przodków, najwyraźniejsze są tu wpływy najbliższych kilku pokoleń[50]. Jeśli każdego człowieka poprzedzają inni ludzie, wydaje się, że warto znać także ich życiowe historie, ich zdolności i słabości, nawet choroby, które ich trapiły[51Sz]. Pozwala to potomkom znajdować swoje (odziedziczone po przodkach) dobre strony, które być może nie zaznaczyły się jeszcze zbyt wyraźnie, ale gdy zostaną wsparte i rozwinięte, mogą stać się fundamentem szczęśliwego życia. Umożliwia to także odkrycie w porę ograniczeń, które ujawniły się już kiedyś u poprzedników, a które mogą stanowić zagrożenie dla realizacji własnych projektów, jeśli nie poświęci się im specjalnej uwagi.

Gwiazdy przygotowały jedynie samą nieożywioną materię[52Sz] na nasze ciała. Wzniesienia jej na poziom materii ożywionej, którą może się już karmić człowiek, dokonują rośliny. Natomiast przygotowaniem ciała ludzkiego dla swoich dzieci muszą już zająć się sami ludzie. Człowiek jest bytem fizyczno-psychiczno-duchowym, dlatego nie samo tylko ciało fizyczne przekazują rodzice swemu potomstwu, jest ono bowiem zawsze przekazane razem z tym zrozumieniem rzeczywistości, które jest wpisane w życie matki, która darowuje część swego własnego ciała, by mogło się począć w nim jej dziecko[53]. Ojciec początkowo działający poprzez matkę, zaczyna już bezpośrednio karmić duchowo swoje dziecko, (jak powiedziałby Tomasz z Akwinu) żywić jego duszę, gdy ono się urodzi, kiedy płuca dziecka wypełnią się tym samym powietrzem, które unosi swym drganiem czułe słowa ojca.

Matka, która odkryła obecność dziecka w swoim ciele powinna móc się tym faktem szczerze cieszyć. Uczucie, które pojawi się w niej jako pierwsze zareagowanie jej ciała na obecność rozwijającego się w niej dziecka, a także pierwsze poruszenie jej „serca" (wnętrza psychiczno - duchowego), zależą od wielu ludzi i wielu czynników. Reakcja matki zależy głównie od jej wizji świata, która z kolei jest efektem wychowania i doświadczenia, jakie były udziałem danej kobiety. By matki mogły beztrosko kochać swoje dzieci, świat musi być im przychylny. By taki był potrzeba dobrego wychowania wszystkich, którzy go tworzą. Należy zatem budować kulturę afirmacji macierzyństwa i pomocy matkom, które noszą w swych łonach swoje dzieci. Bezpośrednio skorzystają na tym aż trzy pokolenia. Owoce dobra uczynionego kobiecie, która nosi w swym łonie rozwijające się dziecko ulegną potrojeniu. Matka, w której macicy rozwija się dziewczynka, stworzy poczucie bezpieczeństwa swojej córce, a ta informację o tym zanotuje

[50]Wykłady: prof. M. Szyf, How Nurture Alters Nature
https://www.youtube.com/watch?v=wCrhkUN08lI
oraz mgr J. Escher, Epigenetics & the Multigenerational Effects of Nutrition, Chemicals and Drugs
https://www.youtube.com/watch?v=k4LezkjNwnY

[51]W. Szymborska (2007, s. 37), wiersz pt. *Album*: Nikt w rodzinie nie umarł z miłości./ Co tam było to było, ale nic dla mitu./ Romeowie gruźlicy? Julie dyfterytu?/ Niektórzy wręcz dożyli zgrzybiałej starości. (…)

[52]Tamże, s. 20, wiersz pt. *Bez tytułu* : (…) Materia ma się na baczności./ Jak długa i szeroka, i wysoka,/ na ziemi i na niebie, i po bokach/ pilnuje przyrodzonych losów (…)

[53]Tamże, s. 46-47, wiersz pt. Urodzony: (…) Sama mu wypatrzyła/ jego szare oczy,/ jakimi spojrzał na mnie./ Więc to ona, alfa jego. (…)/ - To moja matka -/ powiedział mi tylko.

nie tylko w komórkach somatycznych własnego ciała, ale i w komórkach generatywnych, które obecne są już w jej jajnikach. W tych to komórkach będą się poczynać jej dzieci, które będą już wnukami w stosunku do kobiety ciężarnej, o której mowa. Ochrona środowiska musi zatem obejmować także to środowisko, które właściwe jest dla człowieka, a zatem środowisko ludzkie, w tym także własne ciało człowieka. Zarówno matki, jak i ojcowie wpływają na jakość ciała, które przekazują swoim dzieciom. Ciała rodziców nie należą jedynie do nich samych.

Człowiek zaczyna swoje życie osobno, w jednej komórce, w świecie ciała swojej matki. Póki jest bezbronny (jego jedyną ochroną jest początkowo osłonka przejrzysta i warstwa komórek matczynych oderwanych od jej ciała) pozostaje ukryty w jednym z jej jajowodów. W czasie rozwoju w ciele matki, zewsząd osłaniają go tkanki matki[54Sz]. Mniej więcej siedem dni dziecko żyje niezależnie. Po tym czasie – po opuszczeniu otoczki przejrzystej – musi ono, jednak szukając nowej ochrony, przylgnąć do ciała matki. W jej łonie dziecko znajduje środowisko całkowicie (w pełni) ludzkie, „ludzki raj". Wszystko jest tu doskonale dopasowane do jego potrzeb, nie można tu zrobić żadnego błędu, wystarczy jedynie sięgnąć po to, czego potrzeba. Świat przeciwieństw nie ma tu dostępu. A jednak nie wszystkim udaje się tu przeżyć.

Człowiek żyjący od pierwszej komórki

Wnętrze zalęgniętego kurzego jajka i żółty puszysty kurczak tuż po wylęgnięciu się z takiego jajka mają taki sam skład chemiczny. Te same atomy, które zamknięte były w skorupce, wchodząc w skład ciała kurczęcia są jedynie inaczej zorganizowane, przyjmują inną formę, oddają inny kształt, organizacja atomów ulega zmianie, przekształcona jest według innej informacji. Pod względem materii (mówiąc językiem Tomasza z Akwinu), czyli składu pierwiastków chemicznych jest to zupełnie to samo. Cała zawartość jajka została wykorzystana do uformowania ciała pisklęcia, płynne wnętrze jajka stało się teraz małym ptaszkiem, który widzi, oddycha, czuje, energicznie reaguje na bodźce zewnętrzne. Ma on kości, mięśnie, serce i inne narządy wewnętrzne, pokrywa go żółty puszek itd. Zawartość zalęgniętego jajka jest już rozwijającym się, żyjącym kurczakiem w trakcie rozwoju. Wnętrze jajka okryte twardą skorupką przeformowuje się w wielokomórkowe ciało kurczęcia. Rozbicie tego jajka przerwałoby ten proces. Jajko zawierało bowiem już prawdziwego, rzeczywistego kurczaka w trakcie rozwoju. Kurczakiem potencjalnym było ono w trakcie formowania się jajka w jajowodzie kury, przed zapłodnieniem go przez plemnik. Nawet w ciałach kur hodowanych bez kogutów jajka kurze były potencjalnymi kurczakami tylko dopóki pozostawały w ciałach kur w takim stanie, że gdyby kury te zetknęły się z kogutem, mógłby on jeszcze zapłodnić w nich „jajka"[55] (zanim nie zostałyby one pokryte twardą skorupą). Jajko niezapłodnione i niezalęgnięte zniesione przez kurę nie jest już potencjalnym kurczakiem, nie może bowiem zostać zapłodnione. Jest to już niemożliwe. Takie jajko jest rzeczywistym, prawdziwym (niezapłodnionym)

[54]Tamże, s. 45, wiersz pt. Urodzony: (…) Łódka, w której przed laty/ przypłynął do brzegu. (…)

[55] Wyraz: „jajka" został wzięty w cudzysłów, ponieważ chodzi tu o samo wnętrze (żółtko) tego, co potocznie nazywamy jajkiem, o tę strukturę, która dopiero we wnętrzu jajnika kury zostanie osłonięta tym, co popularnie nazywamy skorupką.

jajkiem kurzym, które nigdy kurczakiem się nie stanie[56], nie jest ono kurczakiem potencjalnym. Jest zniesionym niezalęgniętym jajkiem kurzym.

W dyskusjach nad początkiem ludzkiego życia często mówiono o embrionie, jako o potencjalnym człowieku. Warto zatem podkreślić, że analogiczną strukturą do potencjalnego kurczaka jest niezapłodniony oocyt otoczony własną osłonką przejrzystą i wieńcem promienistym matczynych komórek[57]. Oocyt w centrum takiego kompleksu pozostaje żywy około 24 godziny. Oocyt jest człowiekiem potencjalnym zaledwie przez kilka godzin (około 6), ponieważ tyle trwa okres, w którym może dojść do jego zapłodnienia (oczywiście przy założeniu, że możliwe jest spotkanie oocytu z plemnikiem). Zygota nie jest już natomiast potencjalnym człowiekiem, lecz człowiekiem prawdziwym, rzeczywiście istniejącym, który podejmuje swój rozwój w jednej, pierwszej komórce. Może on teraz stać się niemowlęciem, młodzieńcem, następnie dorosłym i starcem, jeśli nic mu nie przeszkodzi osiągnąć tych stadiów rozwojowych. To są możliwości, jakie przed nim stoją, może on je zrealizować, ponieważ należą one do miary jego formy, do jego istoty (używając języka metafizyki), są zawarte w jego naturze. Jednak może je realizować w zależności od wielu czynników, zwłaszcza od pomyślnego zagnieżdżenia się w śluzówce macicy, ponieważ, by móc rosnąć, musi uwolnić się od ograniczenia, które stanowi teraz dla niego otoczka przejrzysta. Musi się z niej wyswobodzić, ponieważ po zapłodnieniu otoczka ta stwardniała podobnie, jak skorupka jajka kurzego (choć ta ostatnia, co należy podkreślić, wytwarzana jest przez jajowód kury, a nie jak otoczka przejrzysta przez sam oocyt). Biolodzy zresztą ten moment nazywają właśnie wylęganiem się blastocysty. Jest to etap odpowiadający wylęganiu się kurczęcia, które jako pisklę zagniazdownika może już samodzielnie zacząć poszukiwanie pożywienia, by zdrowo rosnąć. Człowiek w stadium blastocysty również musi opuścić otoczkę, by móc zacząć rosnąć. By mógł rozpocząć rośnięcie musi jednak zapewnić sobie źródło pokarmu, zagnieżdża się zatem w endometrium macicy swojej matki. To pozwala mu zachować swoje istnienie i realizować dalszy rozwój. Dzieje się tak ponieważ jest on prawdziwym, rzeczywistym, konkretnym czy też faktycznie istniejącym, żyjącym człowiekiem, który potrzebuje jedynie czasu, by się wydoskonalić: nie tylko pod względem materialnego ciała, ale i posiadanego intelektu. Człowiek od najwcześniejszych swoich etapów rozwoju uczy się, a zatem podlega wychowaniu od czasu, gdy jego ciało złożone jest jedynie z pojedynczej komórki.

Rodzina a wychowanie

Rodzina i rodzenie: oba słowa mają ten sam rdzeń. Rodzina jest nierozerwalnie związana z rodzeniem. Rodzina powiększa się przez rodzenie. Dziecko jest jedynie skutkiem podjętego już rodzenia. Stanowi jego kres i zwieńczenie, jest jego owocem. Bezwzględnym początkiem rodzenia jest zaś podjęcie współżycia. Można zatem uznać, że skoro kobieta i mężczyzna współżyjący płciowo przez sam fakt

[56] W. Szymborska (2007, s. 42) wiersz pt. *Dworzec*: „(…) W raju utraconym/ prawdopodobieństwa. (…)"

[57] Rozważając tę analogię należy także pamiętać o różnicach (w budowie i pochodzeniu poszczególnych struktur) jakie zachodzą między jajkiem kurzym i opisywanym kompleksem komórek uwalnianych z jajnika kobiety w czasie owulacji, a także o odmienności narządów rodnych ptaków i ludzi.

podjęcia współżycia założyli już rodzinę, muszą brać pod uwagę możliwość poczęcia dziecka, a więc to, że mogą stać się rodzicami. Stosowanie środków antykoncepcyjnych nie wyklucza takiej szansy, żaden z nich nie ma takiej skuteczności, by móc ją całkowicie, w 100% wykluczyć.

Oboje rodzice zaskoczeni wiadomością o obecności dziecka, nie przygotowani na jego czułe przyjęcie, mogą nie chcieć od początku obdarzyć swego dziecka miłością. Matka nie ukryje jednak tego przed dzieckiem, organizm jej reaguje na przeżywane uczucie, produkując odpowiednie związki chemiczne (hormony) roznoszone do wszystkich komórek przez krew. Krew ta opływa również poczęte w niej dziecko, a skoro nawet dochodzi do wymiany komórek między matką a dzieckiem (co dziś jest udokumentowane jako zjawisko mikrochimeryzmu), cząsteczki hormonów stresu (znacznie przecież mniejsze od samych komórek) na pewno dotrą ze smutną wiadomością do dziecka. Nawet jeśli ona sama prawdziwie ucieszy się niespodziewaną wiadomością, ale jej reakcja nie znajdzie odbicia w reakcji ojca dziecka, wiadomość o jej smutku i tak dotrze do dziecka (Ostrowska, 2000, s. 50). Biorąc pod uwagę jak ważne jest przygotowanie dla przyszłych pokoleń ludzkiego ciała (komórek generatywnych, które zjednoczą się w nowy organizm), tej „odpowiednio przygotowanej materii", z której rodzeni ludzie uformują swoje wielonarządowe organizmy, wydaje się, że warto szukać sposobów, by jakość jej była najdoskonalsza. Ciało, które przekazują dziecku oboje rodzice, stanowi zaledwie pojedyncza komórka. To rodzice (osoby) zapoczątkowują proces powstawania swojego dziecka, gamety są jedynie narzędziem, którym posługują się ich organizmy, by przekazać potomkowi naturę ludzką w pierwszej komórce powstałej z połączenia się oocytu z główką plemnika. Komórka ta (zygota) po zapłodnieniu i przeorganizowaniu wnętrza staje się ciałem nowego człowieka, z komórki generatywnej przekształcona jest w komórkę somatyczną. Przez krótki czas, mniej niż jeden dzień (do pierwszego podziału mitotycznego) jest ona całym żyjącym organizmem zrodzonego nowego człowieka. Dzisiejsza nauka wydaje się wyraźnie wskazywać, że zachowania jakie podejmują ojciec i matka mają wpływ na uformowanie nie tylko tej pojedynczej komórki, ale także na przygotowanie środowiska (obejmuje ono również organizm matki), w którym będzie rozwijać się ich dziecko. Dotyczy to powiązań wielopokoleniowych, bezpośrednio obejmujących trzy pokolenia (Zajączkowska, 2015, s. 141-143).

Zakończenie

Do tego, co otrzymaliśmy od naszych przodków, dopisujemy epigenetycznie również to, co jest rejestracją wszystkiego, czego doświadczyliśmy i my sami, żyjąc w naszych własnych ciałach. Wydaje się zatem, że podejmując rodzenie, dobrze jest zacząć od zbudowania bezpiecznego miejsca dla zbierania dobrych doświadczeń. Najlepszym takim miejscem była do tej pory trwała rodzina. Warto chyba zatem zacząć od założenia takiej rodziny przez zbudowanie nierozerwalnej jedności kochających się ludzi[58Sz]. Taka właśnie kolejność przedstawia się jako najdoskonalsza. Stwarza sytuację najlepszą dla wszystkich: dla zrodzonego dziecka, ponieważ może ono rozwijać się i wychowywać w najlepszym przygotowanym dla

[58] W. Szymborska (2007, s. 6), wiersz pt. Zakochani: (…) Nasz uśmiech nie jest maską smutku,/ a dobroć nie jest wyrzeczeniem. (…)

niego przez rodziców i dziadków ciele, będzie też ono od razu kochane i radośnie przyjęte, gdy tylko matka dowie się z symptomów swojego ciała, że dziecko jest w niej obecne; dla matki, która może prawdziwie cieszyć się i czuć bezpiecznie otoczona opieką męża, by tą radością i spokojem dzielić się z dzieckiem; dla ojca, który dumny z poczęcia potomka, może wzrastać w swym człowieczeństwie, by „karmić" nim doskonalącą się duszę swojego dziecka, a także dla całego wszechświata, ponieważ wzrastać w nim będą ludzie mądrzy, silnie wsparci wychowaniem, by umieli materialny świat czynić przyjaznym, tworząc szlachetną kulturę, wyrosłą z doświadczenia przodków, którzy przygotowali swoim dzieciom ciała[59] w swoich własnych ciałach.

Bibliografia:

Bartel H., (2010), Embriologia Podręcznik dla studentów, Warszawa: wyd. 4, PZWL.

Białkowska A., Koczorowska A.M., Kluzek K., Rola centrosomów w komórkach i ich potencjalny udział w kancerogenezie, Postepy Hig Med Dosw (on line), 2014, 68, s. 1050-1068.

Delassus J. M., (2001), Le génie du fœtus, Paryż: DUNOD.

Gogacz M. A., (1985), Człowiek i jego relacje, Materiały do filozofii człowieka, Warszawa: ATK.

Grabowska A., Madetko-Talowska A., Janeczko M., Majka M., Pietrzyk J.J. (2011), Płodowe komórki CD^{34+} izolowane z krwi matki oraz mikromacierze cytogenetyczne jako potencjalne narzędzia w przesiewowej, nieinwazyjnej diagnostyce prenatalnej – badania wstępne, Przegl. Lek., 68 (1), s. 40-43.

Guédeney N., (2010), Sur l'attachement, un lien vital, dostępne pod adresem: http://www.yapaka.be/sites/yapaka.be/files/publication/TA_Lattachement_un_lien_vital_WEB.pdf

Heller M., (2010),Wszechświat jest tylko drogą, Kosmiczne rekolekcje, Kraków: Wydawnictwo Znak.

Kitzinger S., (1988), Karmienie piersią, tłum. A. Blaim, Warszawa: PZWL.

Kochański A., Jopek A., Gadzinowski J., Merritt A. (2013), The impact of assisted reproductive technologies on genes, genome and the humane epigenome, Journal of Neonatal - Perinatal Medicine, 6 (2): s. 101-108, http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/24246511

Krąpiec M. A., (1991), Ja- człowiek, Lublin: RW KUL.

Martínez E. (2011), Generación animal, generación humana, Espíritu, 60 (141), s. 51-69.

Olszewska M., Kurpisz M. (2010), Metylacja i jej rola regulacyjna wobec rodzicielskiego piętna genomowego, Postępy Hig. Med. Dośw., 64, s. 642-649.

Ostrowska K., (2000), Nie wszystko o wychowaniu, Warszawa: CMPPP Ministerstwa Edukacji Narodowej.

Piechowiak M. (2012), Tomasza z Akwinu egzystencjalna koncepcja osoby i jej godności. Komentarz do Summy teologii, część I, kwestia 29, artykuł 1, (w:) Szkice o godności człowieka, red. tenże, T. Turowski, Zielona Góra: Uniwersytet Zielonogórski, s. 35-48.

[59] Tamże, s. 44, wiersz pt. *Żywy*: „(…) Wygląda,/ jakby ledwie zdołał się urodzić./ Cały z nas./ Cały nasz."

Scherrer U., Rimoldi SF., Rexhaj E., Stuber T., Duplain H., Garcin S., de Marchi S. F., Nicod P. M., Allemann Y., Sartori C. (2012), Systemic and pulmonary vascular dysfunction in children conceived by assisted reproductive technologies, Circulation, 125(15), s. 1890-6.

Sioda T., (1989), Karmienie piersią, Warszawa: PZWL.

Szaryńska M. (2007), Mikrochimeryzm płodowo–matczyny i jego znaczenie kliniczne, Podstępy Biol. Kom., 34 (1), s. 85-102.

Szymborska W., (2007), Miłość szczęśliwa i inne wiersze, Kraków: Wydawnictwo a5.

Tomasz z Akwinu, *Summa Contra Gentiles*, *Summa Theologiae*, *Super I Epistolam B. Pauli ad Corinthios lectura*, *Quaestiones disputatae de malo*, *In psalmos Davidis exposition*, *Compendium Theologiae ad fratrem Raynaldum,* wszystkie dzieła dostępne pod adresem:

http://www.corpusthomisticum.org/

Tomasz z Akwinu (2007), *Summa contra Gentiles* Prawda Wiary Chrześcijańskiej*,* t. III, tłum. Z. Włodek i W. Zega, Poznań 2007.

Zajączkowska M. (2014), Zygota-język i odpowiedzialność, Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio 4(20), s. 240-254.

Zajączkowska M. (2015), Nie zrozumiemy rodzenia bez zmiany sposobu myślenia, Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio, 3(23), s. 138-157.

Zychowicz M. (2012), Kontrola decyzji rozwojowych neutralnych komórek macierzystych pochodzących z krwi pępowinowej (HUCB-NSC): zastosowanie powierzchni biofunkcjonalnych*,* rozprawa doktorska, Warszawa Instytut Medycyny Doświadczalnej i Klinicznej im. M. Mossakowskiego PAN, dostępne pod adresem:

http://rcin.org.pl/imdik/Content/15606/WA697_31906_ZS336_Kont-decyz-rozw-Zych_l.pdf

ADRESY INTERNETOWE WYKŁADÓW, dostęp do wszystkich dnia 28. 04. 2016 r.

Brzezińska A., Znaczenie dzieciństwa w życiu człowieka,

https://www.youtube.com/watch?v=gjkrSfdz64Q

Brzezińska A.*,* Pierwsze lata życia dziecka*,*

https://www.youtube.com/watch?v=F3TZzdFTjaQ

Carey N., What is Epigenetics? Why DNA isn't your destiny*,*

https://www.youtube.com/watch?v=9DAcJSAM_BA

Cebrat S., Szanse i zagrożenia leczenia niepłodności okiem genetyka*,*

https://www.youtube.com/watch?v=gJgG3ScIbOg

Clark S., Cancer epigenetics,

https://www.youtube.com/watch?v=RWkjKcMLI4g

Cyrulnik B., La biologie de l'attachement,

https://www.youtube.com/watch?v=3NltVwYrCl8

Cyrulnik B., Cerveau et psychothérapie,

https://www.youtube.com/watch?v=YcatQH49pWo

Escher J., Epigenetics & the Multigenerational Effects of Nutrition, Chemicals and Drugs,
https://www.youtube.com/watch?v=k4LezkjNwnY
Feinberg A., The Epigenetic Basis of Common Human Disease,
https://www.youtube.com/watch?v=KMEF9rfE6x4
Guédeney N., Sur l'attachement,
https://www.youtube.com/watch?v=Vg04KWHWH5o
Je ne suis pas un animal, (bez autora),
https://www.youtube.com/watch?v=uy_4TbyOaTg
Heard E., Epigénétique et mémoire cellulaire
https://www.youtube.com/watch?v=0htudnNfwUo
Kochański A., Zapłodnienie pozaustrojowe - konsekwencje medyczne,
https://www.youtube.com/watch?v=8CPFxWGt5oc
Pembrey M., Epigenetics: are you what your parents ate?
https://www.youtube.com/watch?v=SsbsH6HBe-8
Radford E., Pembrey M., Epigenetics and Intergenerational Inheritance
https://www.youtube.com/watch?v=_3lXZ_ZgSmI
Rufo M., Parents, cessez d'angoisser vos enfants,
https://www.youtube.com/watch?v=sAuQSEun47w
Szyf M. - How Nurture Alters Nature
https://www.youtube.com/watch?v=wCrhkUN08l
Tilghman S. M., The Wild and Wacky World of Epigenetics
https://www.youtube.com/watch?v=QhtygPRS_6Y

Mgr Wiktoria Raczyńska
Wydział Psychologii
Kijowski Instytut Biznesu i Technologii
Wydział Prawa
Kijowski Narodowy Uniwersytet
im. Tarasa Szewczenki

Oddziaływanie rodziców na dzieci

Syn nie ponosi odpowiedzialności za winę swego ojca
Księga Ezechiela 18,20

Powszechnie przyjmuje się, że ludzie mają skłonność do poszukiwania szczęścia. Do wysokiego poziomu satysfakcji człowieka z życia w ogóle i z poszczególnych jego dziedzinach niewątpliwie przyczyniają się m.in.: posiadanie przez człowieka pozytywnego obrazu samego siebie oraz otaczającej go rzeczywistości, właściwe umiejętności społeczne, wytrwałość w dążeniu do dobrych celów, dobre relacje z ludźmi, zadowolenie z życia zawodowego, czy zdrowia.

Wskazuje na to powiedzenie starożytnego chińskiego filozofa Lao-Tzy: „*Bądź ostrożny ze swoimi myślami, ponieważ one są początkiem słów. Bądź ostrożny ze swoimi słowami, ponieważ one są początkiem uczynków. Bądź ostrożny ze swoimi uczynkami, ponieważ one formują tryb życia. Bądź ostrożny ze swoim trybem życia, ponieważ od niego zależy twoja dola*".

Tzw. „dobra dola" - często pożądana przez ludzi - jest skutkiem podejmowania celowego wysiłku w odpowiednim kierunku.

W dążeniu do istotnych dla danej osoby celów powstają pytania: co robić i dlaczego. Przenosząc te rozważania na płaszczyznę czysto psychologiczną warto zastanowić się, czy uzyskanie satysfakcji z życia konkretnej dorosłej osoby zależy od sposobu, w jaki traktowali ją w dzieciństwie rodzice, czy też może podejście to jest metodą na usprawiedliwienie pasywności w życiu dorosłym. W związku z tym powstaje pytanie, które z przysłów jest prawdą: „*jakie drzewo, taki klin, jaki ojciec, taki syn*" czy też „*każdy jest kowalem swojego losu*".

Obecnie psychologowie są w dużej mierze zgodni co do wagi oddziaływania rodziców na dorosłe życie ich dzieci. Podkreślają także znaczenie dążenia do samorealizacji, zaangażowania w swój własny rozwój. Rozważeniu tych kwestii został poświęcony niniejszy artykuł.

1. Uwarunkowania oddziaływania rodziców na dzieci

Według Eric'a Berne (2013) dzieci mają specyficzną potrzebę, pragnienie poznania tego, jak należy zachowywać się, co robić. Warto tu podkreślić, że prawdziwa informacja ma wielką wartość. Wiąże się to z dwoma aspektami. Po pierwsze istnieje szerokie spektrum znaczeń, które można nadać danemu

wydarzeniu. Z kolei od nadawanych znaczeń zależy postawa, jaką jednostka zajmuje w stosunku do tego wydarzenia, od niej zaś zależy jej zachowanie. Z drugiej strony wiadomo, że istnienie człowieka jest kruche i delikatne (Stein, 1995), a skutki zachowań jednostki mogą być znaczące. Ta moc oddziaływania wiąże się z odpowiedzialnością za podejmowane działania. „Kruchość istnienia" człowieka oznacza również jego ograniczenia gnoseologiczne. Przed podjęciem decyzji osoba wychodzi z pewnych przesłanek, które często zostały jej przekazane, a nie zawsze są one przemyślane samodzielnie. Niewątpliwie niemożliwe jest uczenie się tylko na podstawie swoich doświadczeń, błędów (Berne, 2013) [60]. Cena takiej „nauki" byłaby zbyt wysoka. Dlatego też ludzie uczą się od siebie nawzajem w trakcie całego życia (Wakulska, 2014, s. 23). Ta nauka najbardziej intensywnie odbywa się w dzieciństwie.

W przekazywaniu dzieciom informacji przez rodziców niezbędne są chęci i możność (czyli faktyczna zdolność) rodziców i dzieci, by daną informację odpowiednio przekazać, tak, aby mogła ona zostać właściwie przyjęta (Berne, 2013).

Na wczesnych etapach swojego rozwoju dziecko ma określone potrzeby, zaspokojenie których zależy od innych ludzi (najczęściej od rodziców). Istnieje dosyć dużo podejść do rozumienia systemów potrzeb ludzi.

Jednym z najbardziej znanych systemów potrzeb jest piramida potrzeb zaproponowana przez A. Maslowa:

- potrzeby fizjologiczne;
- potrzeby bezpieczeństwa;
- potrzeby miłości i przynależności;
- potrzeby szacunku i uznania;
- potrzeby poznawcze;
- potrzeby estetyczne;
- potrzeby samorealizacji (za: Jankowska, 2015, s. 23-24).

Współcześni psychologowie też odwołują się do podstawowych potrzeb jako ważnych w życiu człowieka, a szczególnie dziecka. Wśród takich potrzeb są: potrzeby doznawania i odwzajemniania miłości, potrzeby akceptacji i afiliacji, bezpieczeństwa, uznania i współdziałania (Ryś, 1995, s. 31; 2006, s. 15); potrzeby „miłości, bezpieczeństwa, akceptacji" (Wakulska, 2014, s. 24); potrzeby „akceptacji i przynależności" (Klos, 2010); potrzeby „kontaktu i bliskości" (Smolińska, 2010); potrzeby wsparcia i bezpieczeństwa (Wojtowicz, 2014, s. 32). Oprócz tego w literaturze zwraca się uwagę na potrzebę dzieci dotyczącą psychicznego oparcia w dorosłych, zapewniającego poczucie bezpieczeństwa (Izdebska, 1990, s. 34).

Piramida potrzeb zaproponowana przez A. Maslowa przedstawia pewną hierarchiczną strukturę. Zgodnie z jego koncepcją konieczne jest przynajmniej częściowe zaspokojenie potrzeby niższego rzędu, które warunkuje wystąpienie potrzeby wyższej. Innymi słowy spełnienie potrzeb warunkuje rozwój psychiczno-duchowy jednostki, kształtując osobę coraz bardziej dojrzałą (za: Jankowska, 2015, s. 26).

[60] E. Berne (2013) stwierdza tutaj, że niemożliwe jest zostanie dobrym pilotem poprzez rozbicie kilkunastu samolotów lub zostanie dobrym chirurgiem wyłącznie w trakcie robienia operacji.

Podstawowym zadaniem procesu wychowawczego rodziny jest zaspokajanie potrzeb wszystkich jej członków, a zwłaszcza dzieci. Rodzice zaspokajają potrzeby fizyczne, psychiczne i duchowe swych dzieci, a także wpływają na sposób ich ukształtowania, co ma wpływ na ich funkcjonowanie w dorosłym życiu (tamże, s. 23). Można powiedzieć, że człowiek, u którego dominuje potrzeba samorealizacji, jest człowiekiem dojrzałym. Z takiego punktu widzenia zrozumiałe i logiczne są stwierdzenia M. Ryś (2006, s. 5), że „aby człowiek mógł osiągać dojrzałość osobową konieczne jest doświadczanie miłości". Dojrzałość osobowa człowieka tworzy się na podłożu głębokiego, serdecznego i trwałego powiązania z małym gronem osób (rodziną, przyjaciółmi) (tamże, s. 4). W powiązaniu tym zaspokajane są potrzeby bezpieczeństwa, miłości i przynależności, szacunku i uznania. Natomiast „w rodzinie o nieprawidłowej atmosferze wychowawczej nie uruchamiają się w dziecku dążenia do samoaktualizacji, czyli tendencji do życia i wzrostu, do rozwoju i dojrzewania, do wyrażania swoich możliwości" (Ryś, 1995, s. 34).

W takim podejściu istotną zmianą myślenia jest odejście od paradygmatu „wychowywać oznacza mówić dziecku, co robić, nagradzać, karać" do paradygmatu „zaspakajając słuszne potrzeby dziecka stwarzamy mu dobre warunki do odkrycia potrzeb poznawczych, estetycznych i samorealizacji". Potwierdza to na przykład fakt, że wsparcie dziecka przez rodziców przejawia się też w jego nastawieniu do edukacji, w ocenach w szkole (Mazurek, 2014, s. 9). Idee te są bliskie podejściu słynnego polskiego lekarza i pedagoga Janusza Korczaka (1919, s. 55), który między innymi upowszechniał potrzebę szacunku do dziecka, uznania jego praw[61].

Dbałość o dzieci jest właściwa kulturze wielu społeczeństw. Na przykład w prawie polskim są określone obowiązek i prawo rodziców do „wykonywania pieczy nad osobą i majątkiem dziecka oraz do wychowania dziecka" (KRO, art. 95, § 1), jak również do troski „o fizyczny i duchowy rozwój dziecka" (KRO, art. 96, § 19)[62].

Zadbanie o potrzebujące (tym bardziej własne) dziecko jest naturalnym odruchem zdrowej dorosłej osoby. Jest to ściśle związane z zaspokojeniem potrzeby samorealizacji tej dorosłej osoby, ponieważ „osoba najpełniej realizuje się w miłości" (Kądziołka, 2015, s. 132). Nastawienie rodziców na zaspokajanie potrzeb ich dzieci wiąże się też z tezą, że wychowanie jest dwustronnym obdarzaniem człowieczeństwem (Jan Paweł II, 1994), procesem, w trakcie którego dojrzewa dziecko i również rodzice pogłębiają swoją dojrzałość osobową (Ryś, 2006, s. 11-12).

Warto w tym miejscu nawiązać do systemowego ujęcia, w którym każdy (w tym najsłabszy) element oddziałuje na całość systemu (Gajda, Gajda, 2012, s. 145-146; Jankowska, 2015, s. 7; Ryś, 2011a, s. 64). W przypadku systemów rodzinnych małe dziecko jest właśnie tym najsłabszym elementem, który oddziałuje na całość rodziny, w tym na rodziców (Ryś, 2011a, s. 66). I małe dziecko, i jego rodzice są

[61] Podobnie „pedagogika o inspiracji chrześcijańskiej widzi w osobie poddanej oddziaływaniom wychowawczym (…) podstawowy podmiot wychowania" (Kongregacja do Spraw Wychowania Katolickiego, 1983, pkt 37). Tak samo Józef Majka uważa, że „wychowawca (...) nie kształtuje (...) osoby, ale stwarza mniej lub więcej korzystne warunki jej rozwoju" (za: Kądziołka, 2015, s. 133).

[62] Wynika to również z zasad moralnych: prosta sprawiedliwość wzywa do tego, aby przekazać dalej dobro, które osoba dostała sama. Obowiązek i prawo rodziców, by troszczyć się o wychowanie dzieci, zostały również określone w normach religijnych (KPK, kan. 1136).

ludźmi, a dla każdego człowieka ważne są relacje z innymi ludźmi (Tataj-Puzyna, Sys, 2014, s. 16), tym bardziej z ludźmi bliskimi.

Z powyższych rozważań, jak również z doświadczenia życiowego wynika, że zaspokajanie potrzeb dzieci jest ważne zarówno dla dzieci, jak i dla rodziców.

Innym ważnym aspektem rozpatrywanego zagadnienia są skłonności dzieci na wczesnych etapach rozwoju, by idealizować rodziców (Jankowska, 2015, s. 22) i - jak stwierdza Maria Ziemska - psychicznie utożsamiać się z nimi (za: Zimny, 2014a; s. 35).

Z racji różnicy w wieku rodzice znajdują się na wyższym etapie rozwoju psychofizycznego niż ich małe dzieci. „Mocni" i „duzi" rodzice naturalnie wywołują cześć i zachwyt u swoich dzieci. Dzieci zaś są istotami bardzo kruchymi psychicznie, fizycznie i duchowo (Zimny, 2014b, s. 30). Ze względu na te różnice w rozwoju psychofizycznym dzieci a rodziców oraz biorąc pod uwagę wielką ilość potrzeb dziecka, dla zaspokojenia których potrzebuje ono innych ludzi, pozycja „rodzice są dobrzy" może być konieczna dla dostosowania się dziecka do warunków stworzonych przez rodziców, jakiekolwiek by te warunki nie były, oraz dla samego jego przeżycia (Gajda, Gajda, s. 44, 94-96; Ryś, 2011a, s. 83).

W taki sposób można wyjaśnić skłonności dzieci do idealizowania rodziców oraz do naśladowania zachowań rodziców, także wtedy, gdy zachowania te były krzywdzące, a rodzice nie zaspokajali istotnych potrzeb swoich dzieci. Podatność dzieci na oddziaływanie rodziców została wielokrotnie potwierdzona w badaniach (pro. np. Jankowska, 2015, s. 27; Ryś, 2011b, s. 86; Zimny, 2014a; s. 35; 2015, s. 36). Postawa taka jest logiczna i wynika z samej sytuacji życiowej (Wolicki, 2012a). Jeśli rodzice zaspakajają potrzeby swoich dzieci, może to budzić w nich wdzięczność, co wiąże się z jeszcze większa atrakcyjnością rodziców w oczach dzieci. Uczuciowy związek z rodzicem, który kształtuje się poprzez bezpośredni i pozytywny kontakt, jeszcze bardziej motywuje dziecko do naśladowania rodzica (Czechowski, 2013, s. 184; Zimny, 2013, s. 48; 2014a; s. 35-36). Ponadto dzieci mają potrzebę przywiązania do konkretnych osób, którzy się nimi opiekują, i realizują tę potrzebę poprzez przywiązanie się do rodziców (Jankowska, 2015, s. 24).

Ważną przyczyną tego, że oddziaływania rodziców na dzieci są znaczące jest to, że ta bliska relacja trwa przez długi okres czasu, przynajmniej przez okres całego dzieciństwa i młodości człowieka (Ryś, 1998, s. 38; Ryś, 2011a, s. 76).

2. Sposób oddziaływania rodziców na dzieci

Jak twierdził Viktor Emil Frankl o zachowaniu jednostki decydują wartości uznawane za najważniejsze w życiu danej osoby (za: Wolicki, 2012b). Jeśli coś dla człowieka jest istotne, on realizuje tę wartość w swoim życiu poprzez określony sposób postępowania (Zimny, 2012). Jeśli dla konkretnej osoby dzieci są istotne, osoba ta dba o nie, poświęca im czas i siły. Zakładając idealizację rodziców przez dziecko i psychiczne utożsamianie się dziecka z rodzicem, stwierdzić można, że we wczesnym dzieciństwie dziecko jest skłonne odbierać całość zachowania jego rodziców (w tym w stosunku do niego samego) jako „niezaprzeczalną prawdę". A więc zaspakajając (lub nie) potrzeby dziecka rodzice przekazują mu informacje o nim samym oraz o otaczającym go świecie, które dziecko odbiera jako prawdziwe. Jeśli

potrzeby dziecka są zaspakajane, dla niego oznacza to, iż „rzeczywistość jest taka, że potrzeby są zaspakajane", innymi słowy „świat jest przyjazny", „ja jestem dobry i cenny, ponieważ osoby najważniejsze - mama i tata - poświęcają mi swój czas i siły", „mama i tata są dobrzy, a więc też takim będę" itd. Podobna myśl została wyrażona przez Bronisławę Strojnowską jeszcze 30 lat temu w taki sposób: „poczucie wartości oraz wiara w siebie samego mogą rozwinąć się u dziecka tylko w atmosferze aprobaty i zachęcenia do pokonywania trudności" (za: Ryś, 2006, s. 17).

Zaspakajanie (lub niezaspakajanie) potrzeby miłości można znaleźć w wielu interakcjach rodzica z dzieckiem, także wtedy, gdy rodzice oceniają dziecko, czy przypisują mu „etykietki" (za: Jankowska, 2015, s. 27). Jeśli rodzice traktują dziecko ze zrozumieniem, stawiając przy tym rozsądne granice, dziecko uczy się ufać sobie, co sprzyja kształtowaniu się u niego prawidłowego poczucia własnej wartości (Ryś, 2011a, s. 77)[63].

Opinia, że dziecku jest przekazywana informacja o nim samym przez jego akceptację lub jej brak jest przytaczana w wielu pracach psychologicznych (por. np. Jankowska, 2015, s. 27). Stwierdza się również, że zaspokojenie lub niezaspokojenie potrzeb dziecka wpływa na „rozwój jego osobowości oraz zachowanie" (Kopeć, 2013, s. 81), na jego kontakty społeczne (Kądziołka, 2015, s. 130), jak również na stopień jego przygotowania do późniejszego życia w małżeństwie i rodzinie (Ryś, 1998, s. 35). Innymi słowy, jeśli dziecko odczuwa, że jest ono kochane przez rodziców, ono „wierzy, że jest osobą wartościową, godną miłości, wierzy w siebie, w swoje zdolności i chce się rozwijać" (Ryś, 1998, s. 36).

Warto podkreślić, że dla zaspokojenia potrzeb miłości, przynależności, szacunku, uznania konieczne są „bezpośrednie, indywidualne, osobowe" więzy (Jankowska, 2015, s. 26). Przekazanie przez rodziców dzieciom informacji ma miejsce też w przypadku całkowitego porzucenia dziecka. Jest to niejako przesłanie „nie jesteś dla mnie wartościowy", „życie nie jest wartościowe", „nie wierzę w siebie jako rodzica" itd.[64]

Ważnym problemem w procesie wychowania dziecka jest oddziaływanie na niego innych osób. Sytuacja ta wiąże się z pewnymi czasem dosyć istotnymi komplikacjami dla późniejszego życia dziecka. Na przykład jeśli małym dzieckiem opiekuje się więcej niż 2-3 osoby, może ono nie rozwinąć ważnego dla budowania dalszych więzi przywiązania do konkretnych osób (Jankowska, 2015, s. 24). Jest to jedną z przyczyn tego, że dorośli wychowankowie instytucjonalnych domów dziecka często mają poważne trudności w budowaniu więzi partnerskich oraz są skłonni do poszukiwania osoby, do której mogliby przywiązać się nie jako do partnera, ale jako do „rodzica" (tamże). Oprócz tego jak wskazano powyżej jeśli dziecko nie wychowuje się przez rodziców z przyczyn od nich zależnych (porzucenie dziecka), niesie to za sobą negatywne przesłanie i negatywnie oddziałuje na rozwój dziecka.

[63] Potrzebę dziecka, by otrzymywać informację o sobie i o świecie od rodziców oraz od innych znaczących osób można zaobserwować w prostej sytuacji, kiedy małe dziecko przewróciło się, nie zrobiło sobie poważnej krzywdy, tak, że ból „nie podpowiada" reakcji i patrzy na mamę niejako pytając „co się stało i jak to odebrać, jakie to ma znaczenie, jak reagować?". Dużo podobnych przykładów przytacza Janusz Korczak (1919, s. 47).

[64] Według danych statystycznych w 2014 r. z ok. 7 000 000 dzieci mieszkających w Polsce prawie 70 000 było pozbawione opieki rodzicielskiej (niektóre z nich były sierotami lub półsierotami), co stanowi 1% całości polskich dzieci. Inaczej mówiąc większość dzieci mieszkających w Polsce wychowuje się przez co najmniej jednego biologicznego rodzica (GUS, 2014, s. 1, 7).

Małe dziecko niejako identyfikuje się z całością zachowań rodziców (Jankowska, 2015, s. 28), co oni mogą sobie bardziej lub mniej uświadamiać (tamże, s. 5). A więc istotny dla przekazania dzieciom wzorców zachowań oraz wartości cenionych przez rodziców do dzieci jest nie tylko ich bezpośredni kontakt, ale też wszystkie inne zachowania rodziców obserwowane przez dzieci (Czechowski, 2013, s. 184, 192; Kądziołka, 2015, s. 133; Kopeć, 2013, s. 78; Podleśny, 2013, s. 174; Ryś, 1998, s. 38; Woźniak, 2013, s. 127; Zimny, 2013, s. 53). Obejmuje to postawy rodziców wobec samych siebie (Ryś, 1998, s. 38), swoich współmałżonków i dzieci (Jankowska, 2015, s. 5, 23) itd.

Relacje pomiędzy rodzicami rzutują na rozumienie przez dziecko relacji z płcią odmienną (Mazurek, 2014, s. 9; Ryś, 1995, s. 31). Podstawą szczęścia i dobrostanu psychicznego dzieci jest stabilność środowiska rodzinnego (Ryś, 2011a, s. 68) oraz sama relacja pomiędzy małżonkami (Jankowska, 2015, s. 22; Kądziołka, 2014 s. 58; Kopeć, 2013, s. 82; Podleśny, 2013, s. 170; Podleśny, 2014, s. 227; Ryś, 2011a, s. 75; Woźniak, 2013, s. 131; Zimny, 2013, s. 64). Relacja pomiędzy małżonkami uwarunkowana jest „zdrową i dojrzałą osobowością małżonków" (Ryś, 2006, s. 7). Przy czym „dziecko dla prawidłowego rozwoju osobowości i tożsamości potrzebuje zarówno matki, jak i ojca" (Tataj-Puzyna, Sys, 2014, s. 19)[65].

O efektach wychowania dzieci nie decydują specjalne metody, lecz więzi rodziców z dziećmi (por. np. Ryś, 1998, s. 37; 2006, s. 15; 2011a, s. 68). Stephen Covey (2006), specjalista od zarządzania czasem, wskazywał na *etykę charakteru*, którą rozumiał jako zasadę rozwoju dojrzałej, „proaktywnej" (czyli odpowiedzialnej) osobowości, a którą uważał za ważniejszą od *etyki osobowości* (rozumianej jako zbiór technik i metod dających szybkie krótkotrwałe efekty. Jak stwierdza Helena Izdebska, dzieci głównie potrzebują pozytywnych wzorców do naśladowania, na których to wzorcach można skutecznie wychowywać (za: Wakulska, 2014, s. 23). Rodzice są pozytywnymi wzorcami, jeśli są osobami dojrzałymi intelektualnie, uczuciowo, społecznie. Jeśli sami są zdyscyplinowani, potrafią również „zdyscyplinować myśli, uczucia, pragnienia dzieci" (Woźniak, 2013, s. 126).

Ważną rolę w rozwoju dziecka odgrywają również - oprócz rodziców – również i inni domownicy. Cała rodzina niejako stwarza „atmosferę rodzinną", która łączy wartości wszystkich członków rodziny, ich więzi, i wpływa na formowanie się osobowości dziecka (za: Ryś, 1998, s. 34). Niewątpliwie, emocjonalne relacje człowieka z bliskimi ludźmi wpływają na jego sposób myślenia oraz system wartości, a w przypadku dziecka stanowią także model relacji z innymi ludźmi (Kądziołka, 2015, s. 129; Kornaszewska-Polak, 2013, s. 45).

3. Skutki oddziaływania rodziców na dzieci

Wpływ rodziców czy innych tzw. znaczących osób na dzieci potwierdzony został przez licznych badaczy. Sposób, w jaki rodzice traktują dziecko, jest jednym z ważnych czynników kształtowania jego obrazu siebie (Mazurek, 2014, s. 9; Ryś, 2006, s. 6), stosunku do siebie i innych (Jankowska, 2015, s. 5; Ryś, 2011b, s. 86), poczucia własnej wartości i tożsamości. U osób wierzących postawy i zachowanie ojca

[65] A więc tzw. „komunia osób" rozumiana jako bycie z drugą osobą dla niej, która stoi u początku rodziny jako miłość małżeńska, dopełnia się poprzez wychowanie i rozprzestrzenia się na dzieci (Jan Paweł II, 1994).

wpływa w sposób istotny na ukształtowanie się obrazu Boga u dziecka (Mazurek, 2014, s. 9; Podleśny, 2014, s. 225; Ryś, 1998, s. 39).

Maria Ryś (2011b, s. 89) przytacza badania Riegera z 1993 r., z których wynika, że osoby dorosłe charakteryzujące się wysokim poziomem nadziei na sukces oceniają swoje relacje z opiekunami w dzieciństwie jako bliskie oraz że w dzieciństwie spędzały ze swoimi opiekunami dużo czasu[66].

Badania przeprowadzone przez Jarosława Jastrzębskiego (2015, s. 68 i nast.) świadczą, że postawy rodzicielskie oddziałują na poczucie kontroli dziecka. Jeśli poczucie kontroli człowieka jest wewnętrzne, jest on skłonny lokować przyczyny doświadczanych sukcesów i porażek w swoich działaniach, w przypadku zaś zewnętrznego poczucia kontroli człowiek raczej wyjaśnia doświadczane sukcesy i porażki przyczynami zewnętrznymi (tamże, s. 64). Osoby o wewnętrznym poczuciu kontroli są bardziej samodzielne, aktywne i ambitne, co pozytywnie oddziałuje na wyniku ich działań (tamże, s. 64). Badania te pokazały związek postawy akceptacji rodziców z niższym poziomem zewnętrznego poczucia kontroli ich dzieci. W przypadku córek wewnętrznemu poczuciu kontroli w sytuacji sukcesu sprzyja postawa akceptacji prezentowana zarówno przez ojca, jak i matkę. Natomiast wewnętrznemu poczuciu kontroli w sytuacji porażki sprzyja nie tylko postawa akceptacji obojga rodziców, ale i brak tendencji do nadmiernego ochraniania córki ze strony ojca. Jeśli zaś chodzi o chłopców, to wewnętrznemu poczuciu kontroli szczególnie w sytuacji porażki sprzyja konsekwentny ojciec, a także akceptująca i konsekwentna matka (tamże, s. 76-77).

Rodzaj więzi i relacji rodzinnych odgrywa ważną rolę w rozwoju autonomii u dzieci (Wojtowicz, 2014, s. 33). Zdaniem J.D. Mayera i P. Saloveya, że relacje emocjonalne w rodzinie pochodzenia oddziałują na późniejszą inteligencję emocjonalną dziecka, rozumianą jako zdolność do spostrzegania, oceniania i wyrażania emocji; do emocjonalnego wspomagania myślenia; do rozumienia i analizowania emocji i wykorzystywania wiedzy emocjonalnej; do kontrolowania i regulowania emocji". Inteligencję emocjonalną uznaje się za ważny predykator powodzenia w relacjach międzyludzkich oraz sukcesu zawodowego (za: Ryś, Jankowska, 2011, s. 49). Rodzice są uważani za najważniejszych „nauczycieli emocjonalności" swoich dzieci (Ryś, 2006, s. 12).

Z badań Renaty Sikory (2015) wynika, że wysoki poziom wsparcia rodzinnego[67] jest dodatnio związany z osiągnięciami szkolnymi tj. uzyskiwanymi stopniami, niskim poziomem absencji w szkole,

[66] Wyniki badań Marii Ryś (2011b, s. 103) wykazały związki tylko pomiędzy niektórymi postawami rodzicielskimi[66] a poziomem nadziei na sukces ich dzieci. W trakcie tych badań sprawdzono również związek między określonymi wymiarami postaw wychowawczych rodziców a niektórymi aspektami kompetencji społecznych wychowanych przez nich dzieci (tamże, s. 103). W tym przypadku ujawniono więcej zależności. Mianowicie, z badań wynika, że kompetencje społeczne dzieci są zależne od pozytywnych postaw wychowawczych ich rodziców, udzielenia przez nich akceptacji w stosunku do dziecka. Potwierdzona również została zależność między postawą akceptacji ze strony ojca a wszystkimi wskaźnikami kompetencji społecznych jego dzieci, którymi są: efektywność zachowań w sytuacjach intymnych, w sytuacjach ekspozycji społecznej, w sytuacjach wymagających asertywności oraz ogólny poziom kompetencji społecznych. Przy czym z badań wynika, że postawy ojców mają większy związek z kształtowaniem poziomu kompetencji społecznych u dziewcząt niż u chłopców. Pozytywne oddziaływanie postawy akceptacji ze strony matki zostało dostrzeżone tylko w stosunku do umiejętności radzenia sobie w sytuacjach intymnych jej dzieci (tamże, s. 103). Z powyższego wynika, że badania Marii Ryś wykazały istotny związek między postawami wychowawczymi rodziców a poziomem kompetencji społecznych ich dzieci, oraz że związek między postawami wychowawczymi rodziców a poziomem nadziei na sukces dzieci jest jednak ograniczony. Jednocześnie im większa nadzieja osoby na sukces, tym większe jej kompetencje społeczne (tamże, s. 89).

brakiem problemów z zachowaniem, wysokim poziomem zachowań prospołecznych; z niskim poziomem odczuwania emocji o walencji ujemnej (niepokój, lęk), depresją oraz z niskim poziomem internalizowania problemów. Te same dobre efekty wsparcia rodzinnego występują również u dzieci z biednych rodzin (tamże, s. 82). Przy czym wysoki poziom spostrzeganego wsparcia często łączy się z obecnością i dostępnością ważnych osób dorosłych, ciepłym klimatem rodziny, stabilnością sytuacji rodzinnej i innymi pozytywnymi czynnikami (tamże, s. 81).

Potwierdzeniem przytoczonej powyżej opinii Marii Ryś (2006, s. 15), że właśnie więzi w rodzinie, a nie metody wychowawcze decydują o skuteczności wychowania są stwierdzenia wynikające z badań Sikory (2015), iż dzieci z rodzin, w których jest wysoki poziom takiego wsparcia przyjmują świat wartości rodziców jako swój (tamże, s. 89). Tak więc pozytywne więzi emocjonalne łączące członków rodziny oraz prawidłowe style wychowawcze przyczyniają się do ukształtowania u dzieci właściwego poczucia własnej wartości, ale także pozytywnych relacji z innymi (Ryś, 2011a, s. 74)[68]. Natomiast - jak stwierdza Józef Augustyn - „brak miłości ojcowskiej opóźnia rozwój społeczny i moralny dziecka", powoduje „liczne zahamowania i lęki, obniża skuteczność metod wychowawczych i jakość kontaktów" (za: Kopeć, 2013, s. 82).

Z powyższych rozważań wynika, że najlepszym środowiskiem wychowawczym jest prawidłowa rodzina pojmowana jako wspólnota osób (por. np. Kwas, 2011, s. 66), będąca szkołą bogatszego człowieczeństwa (Gaudium et spes, pkt 52), pierwszą szkołą cnót społecznych (Gravissimum educationis, pkt 3).

Jak wskazano powyżej wartości wyznawane przez rodziców oraz przez inne ważne w życiu dziecka osoby są uwewnętrzniane, przyjmowane za własne. Dorastające dziecko powtarza niektóre z zachowań rodziców służących afirmacji cenionych wartości, wskutek czego wartości te stają się coraz ważniejsze dla dziecka (Wakulska, 2014, s. 24). W miarę rozwoju dziecko stara się coraz bardziej zrozumieć sens zachowania rodziców (Zimny, 2014a, s. 42).

Obraz samego siebie warunkuje zachowania człowieka w wielu sytuacjach (Jankowska, 2015, s. 26). Obraz siebie człowieka jest związany z obrazem innych ludzi, a także świata i Boga (Gajda, Gajda, 2012, s. 175). Inaczej mówiąc, „cokolwiek człowiek podejmuje, wiąże się to ściśle z tym, kim on sam jest i kim się staje" (Balcer, 2015, s. 34). W miarę dorastania, dojrzewania, na dziecko zaczynają wpływać też ludzie spoza najbliższego otoczenia, w tym wychowawcy, nauczyciele, rówieśnicy (Jankowska, 2015, s. 29), a także społeczeństwo. Wtedy dziecko porównuje ukształtowany obraz siebie z odbiorem jego przez inne znaczące dla niego osoby, porównuje swoje zachowanie, swoje wartości z zachowaniem i wartościami innych osób (za: tamże, s. 27). Obraz siebie człowieka jest względnie stały i „filtruje doświadczenia życiowe jednostki", „dopuszcza do wbudowania w siebie czy uświadamiania sobie tylko takich doświadczeń percepcji rzeczywistości i innych ludzi, które są zgodne ze strukturą obrazu siebie, a nie

[67] Wsparcie społeczne jest międzyosobową transakcją, która zawiera jeden lub więcej następujących elementów: 1) zainteresowanie, troskę, 2) pomoc instrumentalną, 3) pomoc informacyjną, 4) przekazywanie informacji ważnych dla samooceny (Sikora, 2015, s. 80).

[68] Jest to zgodne ze stwierdzeniem ojca i nauczyciela młodzieży ks. Jana Bosko: „miłość – to fundament, bo wychowanie jest sprawa serca"; „ten kto wie, że jest kochany, sam też kocha" (za: Kulpaczyński).

dopuszcza, ignoruje takie doświadczenia, percepcje i informacje, które są z obrazem siebie niezgodne" (tamże, s. 28-29). Jak twierdził Erich Fromm „ci, którzy nie byli w dzieciństwie właściwie kochani często w późniejszym życiu mają poczucie mniejszej wartości, osamotnienia, odrzucenia, różnego rodzaju lęki" (za: Ryś, 2006, s. 5). Osoby z niską samooceną utrwalają ją za pomocą własnych działań, nie akceptują one wzmocnień pozytywnych, natomiast przyjmują wzmocnienia negatywne, co przyczynia się do utrwalenia niskiej samooceny" (za: Ryś, 2011a, s. 79).

4. Odwracalność skutków negatywnych oddziaływań rodziców na dzieci

Człowiek jako osoba rozumna i wolna może czynnie ustosunkować się do procesu własnego rozwoju (Balcer, 2015, s. 34), podjąć pracę „nad ukształtowaniem własnego poglądu na świat, własnych postaw, cech charakteru i własnej osobowości - stosownie do założonych kryteriów, wzorów oraz ideałów" (Okoń, 1987, s. 269), regulować swoje postępowanie i działanie według dobrowolnie przyjętych wzorów lub systemu wartości (Balcer, 2015, s. 34). Kluczowa rola samowychowania dla rozwoju osobowości była wielokrotnie podkreślona przez naukowców (por. np. Mazurek, 2014, s. 5; Ryś, 2011b, s. 89). Samowychowanie jest ujmowane nawet jako proces nadrzędny nad wychowaniem (np. Wakulska, 2014, s. 26); jest ono czynnikiem zwielokrotniającym wpływ wychowawczy szkoły i rodziny (Okoń, 1987, s. 269).

Warto jednak postawić pytanie, czy jest możliwe uruchomienie dążenia do samorealizacji bez właściwego zaspokojenia potrzeb bezpieczeństwa, miłości, przynależności? Czy jest możliwe przekraczanie samego siebie po trudnych wydarzeniach traumatycznych?

Odpowiedź na to pytanie jest bardzo złożona. A jednak można wskazać na przykłady, ze jest to możliwe. Psychoterapeuta Viktor Emil Frankl, będąc więźniem w obozie koncentracyjnym w Oświęcimiu w stałym zagrożeniu życiu, prowadził on w miarę możliwości pracę psycho-korekcyjną wśród swoich kolegów-więźniów, aby podtrzymać ich na duchu. Tu można przytoczyć zasady ekwifinalności i ekwipotencjalności systemów społecznych, które wskazują na to, że zjawiska społeczne są bardzo skomplikowane, te same czynniki mogą spowodować różne skutki, a te same skutki mogą być spowodowane różnymi czynnikami (por. np. Jankowska, 2015, s. 7; Ryś, 2011a, s. 67).

A więc w takim razie niezależnie od trudnych doświadczeń życiowych każdego człowieka (w tym od doświadczeń okresu dzieciństwa) każdy może dążyć do pełnego rozwoju[69].

Uwarunkowania te czasem mogą być dosyć istotne. Jak określili Anna A. Terruwe i Conrad W. Baars (2004), deprywacja emocjonalna w dzieciństwie może doprowadzić do tzw. zespołu niezaspokojenia

[69] Można dążyć do pełnego rozwoju w sposób zaproponowany przez Kardynała S. Wyszyńskiego: dzięki wrażliwości na otoczenie i przemyśliwanie nie tego, co się jemu należy od innych, ale tego, co innym należy się od niego" (za: Jankowska, 2015, s. 25). Zgodne z tym są stwierdzenia, że „człowiek wprawdzie sam kieruje swoim rozwojem, ale otoczenie może mu w tym pomóc lub w znacznym stopniu przeszkodzić" (tamże) oraz ze życiowe doświadczenie z okresu dzieciństwa nie determinuje późniejsze zachowanie człowieka, chociaż „w pewnym stopniu je warunkuje" (Balcer, 2015, s. 35).

emocjonalnego, kiedy to osoby rozwinięte fizycznie i intelektualnie w swoim życiu uczuciowym mogą pozostać na poziomie dziecka. W takim przypadku osoba może skorzystać z pomocy terapeuty[70].

Zaspokojenie ważnych potrzeb oraz odnalezienie pozytywnych wzorców może mieć miejsce także w relacjach koleżeńskich, jak również w relacji z kochającą osobą, z którą później tworzy się własną rodzinę[71].

Dla rozwoju osoby ważne jest, aby jej relacje z ludźmi były pozytywne, głębokie i trwałe. W taki sposób stwarza się sprzyjające rozwojowi i dojrzewaniu środowisko[72].

Nawiązując do postawionego we wprowadzeniu do niniejszych rozważań pytania – które z przysłów jest prawdziwe - - *jaki ojciec taki syn*, czy *każdy jest kowalem swojego losu*, warto zwrócić uwagę na mądrość zawartą w każdym z nich. Niejednoznaczność wpływu genetycznego i wychowawczego podkreślał również Janusz Korczak (1919, s. 53): „*Powiedz mi, kto cię rodził. Powiem ci, kim jesteś, ale nie zawsze. Powiedz, kto cię wychowywał, a powiem ci, kim jesteś, - i to nie*". Ważne jest dziedzictwo otrzymane od ojców, przy czym ten symboliczny ojciec niekoniecznie musi być ojcem biologicznym, ale ta osoba, która pozwoliła człowiekowi odkryć poczucie własnej wartości. Ważne jest także i to także to, każdy ma duży wpływ na swój własny los, na to, kim będzie i jak będzie się rozwijał.

Każda osoba może świadomie zarządzać procesem własnego rozwoju poprzez samowychowanie, poprzez wybór wartości, którymi kieruje się w życiu i dostosowanie do nich swojego zachowania.

Bibliografia:

Берн, Э. (2013), Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры, Москва: Эксмо (Bern, E. (2013), Gry, w które grają ludzie. Ludzie, którzy grają w gry. Moskwa: Eksmo).

Balcer, E.E. (2015), Potrzeba samowychowania w budowaniu cywilizacji miłości, Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio, 1(21), s. 34-40.

Covey, S. R. (2006), 7 nawyków skutecznego działania, Poznań, Dom Wydawniczy Rebis.

Gajda, M., Gajda, M. (2012), Rozwój jak współpracować z łaską, Goleniów: Pro homine.

[70] W takiej sytuacji terapeuta staje niejako zastępczym rodzicem. Praca terapeutyczna w tym przypadku polega na nadrobieniu zaległości emocjonalnych, terapeuta afirmuje pacjenta, jest „dla niego i z nim" (Terruwe, Baars, 2004, s. 194). Ważne jest pozytywne emocjonalne ustosunkowanie się terapeuty do pacjenta - „wewnętrzne poruszenie" przez „dobroć i unikalną wartość" ostatniego „prowadzące do zrobienia czegoś dla niego" (tamże). Sugeruje się również znalezienie duchowego ojca poza rodziną (Zimny, 2014a; s. 35). W taki sposób przynajmniej częściowo mogą zostać zaspokojone potrzeby bezpieczeństwa, miłości i przynależności, szacunku i uznania, jak również osoba uzyskuje pozytywny wzorzec do naśladowania.

[71] Trzeba tu podkreślić, że dla pomyślnego rozwoju rodziny prokreacji potrzebny jest jednak pewien stopnień dojrzałości małżonków.

[72] Trzeba podkreślić także na wychowawczy potencjał Kościoła (Koperek, pkt. 6), który jest między innymi wspólnotą ludzi, którzy mogą wspierać się i oddziaływać na siebie nawzajem. Dodatkową wartością bycia członkiem Kościoła jest przyjęcie idei głoszonych przez niego. Do jednej z takich idei istotnych w świetle rozpatrywanego zagadnienia jest zachęcenie Jana Pawła II do utożsamiania się Jezusem Chrystusem (za: Balcer, 2015, s. 37-38). W takim przypadku osoba posiada autorytet wykraczający poza tylko ludzkie możliwości. Święta s. M. Faustyna Kowalska (pkt 485) pisząc o sobie ujęła tę myśl w taki sposób: „cóż mnie obchodzi to, co o mnie mówią. Już dawno zrezygnowałam z tego wszystkiego, co dotyczyło mojej osoby. Imię moje jest hostia - czyli ofiara, ale nie w słowie, ale w czynie – wyniszczeniu samej siebie, w upodobnieniu się do Ciebie na krzyżu, o dobry Jezu i Mistrzu mój".

Gaudium et spes, Konstytucja duszpasterska o Kościele w świecie współczesnym, Sobór Watykański II, http://www.kns.gower.pl/vaticanum/gaudium.htm

Główny Urząd Statystyczny (GUS). Dzieci w Polsce w 2014 roku. Charakterystyka demograficzna. http://stat.gov.pl/download/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5468/20/1/1/dzieci_w_polsce_w_2014_roku_charakterystyka_demograficzna.pdf.

Głuchowski, P. (2015), Współdziałanie rodziców i Kościoła na rzecz katolickiego wychowania dzieci, Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio, 1(21), s. 55-62.

Gravissimum educationis, Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim, Sobór Watykański II, http://www.kns.gower.pl/vaticanum/educationis.htm

Czechowski, J. (2013), Ojciec jako odpowiedzialny wychowawca w rodzinie, Pedagogia Ojcostwa, 7(2), s. 184-193.

Ґрюн, A. (2008), Любити Себе, Свічадо (Grün, A. (2008), Miłować siebie, Swiczado).

Jankowska, M. (2015), Wychowanie jako system wzajemnych oddziaływań rodziców i dzieci, Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio, 1(21), s. 5-33.

Jan Paweł II (1969), Osoba i czyn, Kraków, Polskie towarzystwo teologiczne.

Jan Paweł II (1981), Adhortacja Familiaris consortio, Rzym.

Jan Paweł II (1994), List do rodzin, Gratissimam sane z okazji Roku Rodziny, Rzym 2 luty 1994, www.opoka.org.pl/biblioteka/W/WP/jan_pawel_ii//listy/gratissimam.html.

Jastrzębski, J. (2015), Rola postaw rodzicielskich w kształtowaniu się poczucia kontroli u dzieci w wieku przedszkolnym, Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio, 1(21), s. 63-79.

Kądziołka, W. (2014), Nowe modele ojcostwa, Pedagogia Ojcostwa, 9 (2), s. 53-62.

Kądziołka, W. (2015), Wychowanie personalistyczne a komunikacja w rodzinie, Pedagogia Ojcostwa, 10 (1), s. 125-136.

Klos, A. (2010), Najlepsze życie to życie towarzyskie (http://www.rp.pl/artykul/584046.html).

Kongregacja do Spraw Wychowania Katolickiego (1983), Wytyczne wychowawcze w odniesieniu do ludzkiej miłości. http://www.nonpossumus.pl/encykliki/KWK/wytyczne/

Kopeć, E. (2013) Znaczenie obecności ojca dla prawidłowego rozwoju dziecka w wieku wczesnoszkolnym, Pedagogia Ojcostwa, 6 (1), s. 74-88.

Koperek S. (2012), Idea wychowania katolickiego w świetle dokumentów Soboru Watykańskiego II (aspekt pastoralny). http://pedkat.pl/index.php/publikacje/artykuly/229-koperek-stefan-idea-wychowania-katolickiego-w-swietle-dokumentow-soboru-watykanskiego-ii

Korczak, J. (1919), Jak kochać dziecko. Dziecko w rodzinie. Warszawa, Towarzystwo Wydawnicze.

Kornaszewska–Polak, M. (2013), Płeć a relacje między małżonkami, Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio, 3(15), s. 44-57.

Kowalska, M. F. (2014), Dzienniczek. Miłosierdzie Boże w duszy mojej. Warszawa. PROMIC.

KPK - Kodeks Prawa Kanonicznego http://www.zaufaj.com/prawo-kanoniczne.html

KRO - ustawa z dnia 25 lutego 1964 r. Kodeks rodzinny i opiekuńczy (Dz.U. 1964 Nr 9 poz. 59).

Kulpaczyński S. (2012), Założenia wychowania młodzieży w duchu katolickim w świetle dokumentu „La Scuola Cattolica". http://pedkat.pl/index.php/230-ks-kulpaczynski-stanislaw-zalozenia-wychowania-mlodziezy-w-duchu-katolickim-w-swietle-dokumentu-la-scuola-cattolica

Kwas, P. (2011), Dzieci w rodzinie, Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio, 3(7), s. 66-79.

Mazurek, P. (2014), Relacje rodzinne fundamentem tożsamości i egzystencji społecznej człowieka, Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio, 3(19), s. 5-14.

Okoń, W. (1987), Słownik pedagogiczny. Wydanie czwarte. Warszawa: PWN.

Podleśny, R., (2013), Współczesny Ojciec i jego rola, Pedagogia Ojcostwa, 6 (1), s. 169-177.

Podleśny, R., (2014), Być dobrym Ojcem, Pedagogia Ojcostwa, 8 (1), s. 224-231.

Ryś, M. (1995), Wpływ toksyczności rodziców na dalsze życie ich dzieci, Studia Gdańskie. Tom X. Gdańsk-Oliwa: Kuria Metropolitalna Gdańska, s. 31-36.

Ryś, M. (1998), Rola rodziny w przygotowywaniu dzieci i młodzieży do życia w małżeństwie i rodzinie, Studia nad Rodziną 2/1 (2), s. 33-45.

Ryś, M. (2006). Wychowanie do miłości. http://www.fidesetratio.org.pl/files/plikipdf/rys1.pdf

Ryś, M. (2011a), Kształtowanie się poczucia własnej wartości i relacji z innymi w różnych systemach rodzinnych, Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio, 2(6), s. 64-83.

Ryś, M. (2011b), Oddziaływanie wychowawcze rodziców a nadzieja na sukces i kompetencje społeczne u ich dzieci, Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio, 3(7), s. 86-108.

Ryś, M., Jankowska, M. (2011), Inteligencja emocjonalna a relacje w związkach małżeńskich, Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio, 3(7), s. 48-65.

Sikora, R. (2015),Wsparcie społeczne rodziców w percepcji dzieci w wieku 10 – 13 lat, Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio, 1(21), s. 80-93.

Smolińska, B. (2010), Rodzina chrześcijańska w społeczeństwie zsekularyzowanym (http://www.orrk.pl/index.php/kongresy-tematyczne/rodzina/325-rodzina-chrzecijaska-w-spoeczestwie-zsekularyzowanym)

Stein, E. (1995), Byt skończony a byt wieczny. Poznań: W drodze.

Tataj-Puzyna, U., Sys, D. (2014), Znaczenie pierwszej relacji w życiu człowieka, Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio, 3(19), s. 15-22.

Terruwe, A., Baars, K. (2004), Integracja emocjonalna jak uwierzyć, że jesteś kochany i potrafisz kochać. Poznań: W drodze.

Wakulska, D. (2014), Autorytet a wychowanie – czy możliwe jest wychowanie bez autorytetu?, Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio, 3(19), s. 23-28.

Wojtowicz, E. (2014), Motywowanie do szczęścia poprzez wspieranie autonomii dziecka – perspektywa teorii autodeterminacji, Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio, 3(19), s. 29-37.

Wolicki, M. (2012a), Znaczenie autorytetu w wychowaniu. http://pedkat.pl/index.php/239-ks-wolicki-marian-znaczenie-autorytetu-w-wychowaniu

Wolicki, M. (2012b), Znaczenie wychowawcy w wychowaniu ku wartościom. http://pedkat.pl/index.php/252-ks-wolicki-marian-znaczenie-wychowawcy-w-wychowaniu-ku-wartosciom

Woźniak, N. (2013), Rola ojca w kształtowaniu wartości moralnych dziecka, Pedagogia Ojcostwa, 6 (1), s. 125-133.

Zimny, J. (2012), Nowe wyzwania wychowawcze. http://pedkat.pl/index.php/251-ks-zimny-jan-nowe-wyzwania-wychowawcze

Zimny, J. (2013), Ojcostwo we współczesnej rodzinie, Pedagogia Ojcostwa, 6 (1), s. 48-73.

Zimny, J. (2014a), Ojcostwo jako zadanie, Pedagogia Ojcostwa, 8 (1), s. 24-44.

Zimny, J. (2014b), Rola ojca w wychowaniu młodego człowieka, Pedagogia Ojcostwa, 9 (2), s. 20-30.

Zimny, J. (2015), Rola ojca w wychowaniu młodego człowieka, Pedagogia Ojcostwa, 10 (1), s. 24-38.

Mgr Michał Obidziński
Instytut Psychologii
Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego
w Warszawie

Teoria rozmytego śladu. Prezentacja modelu i możliwych jego zastosowań w odniesieniu do problematyki wychowania

Wprowadzenie

Psychologia, podobnie jak każda nauka która ma już za sobą pewien okres rozwoju, podzielona jest na wiele wyspecjalizowanych obszarów badawczych, zajmujących się przedmiotami psychologii (które stanowią, za np. Zimbardzo, Johnsonem i McCann (2010), umysł i zachowania człowieka i zwierząt) z różnych perspektyw i w odniesieniu do różnych problemów, które stają przed ludźmi, cywilizacją, nauką. Do tych dziedzin psychologii należą m. in..: psychologia osobowości, psychologia rozwoju człowieka, psychologia wychowania, neuropsychologia, psychologia ewolucyjna, psychologia społeczna czy psychologia poznawcza. Każda z nich przyjmuje inną perspektywę i poszukuje odpowiedzi na stawiane pytania w sposób odpowiedni dla jej metodologii.

Niektóre podejmowane przez psychologów zagadnienia wydają się bardziej specyficzne względem danej dziedziny, inne zaś zdają się równie interesujące dla większości działów psychologii. Podobnie sytuacja jawi się w odniesieniu do poszczególnych teorii wypracowanych przez przedstawicieli różnych jej dziedzin. Niektóre z nich oddziałują jedynie lokalnie, inne wpływają na obraz psychologii jako całości (np. znaczenie jakie dla rozwoju refleksji metodologicznej psychologii miał ruch behawiorystyczny (por. McConnell, 1985)), a przynajmniej wielu jej działów jednocześnie.

Właśnie do tych teorii, które stanowić mogą swoisty pomost między różnymi działami psychologii zaliczyć możemy *teorię rozmytego śladu* (ang. Fuzzy-Trace Theory, FTT – np. Brainerd, Reyna, 1990),. Jest to teoria powstała na gruncie psychologii poznawczej, opisująca funkcjonowanie ludzkiej pamięci, jednak wykracza ona poza pole podstawowych zainteresowań psychologii poznawczej poruszając zagadnienia rozwoju człowieka, podejmowania decyzji, czy intuicji (por. Reyna, 2012). Ta niezwykle interesująca, a zarazem obiecując badawczo teoria nie jest szeroko znana w Polsce, co skutkuje rzadkim odnoszeniem się do niej w publikacjach oraz jeszcze rzadszym stosowaniem przez polskich badaczy metod badawczych wypracowanych na jej potrzebę (do wyjątków należy np. rozdział w pracy Nieznańskiego (2015), oraz prace jego nie opublikowane prace jego zespołu).

Niniejszy artykuł z jednej strony jest próbą zapoznania szerszego grona odbiorców ze społeczności psychologów w Polsce z teorią rozmytego śladu (do czego ma się przysłużyć zebranie w jednym artykule podstawowych informacji dotyczących założeń teorii, zarysu metod i metodologii w jej

ramach stosowanych, oraz badań ją weryfikujących), a także ukazanie licznych nowych możliwości tak eksperymentalnych jak i teoretycznych otwieranych przez FTT przed naukowcami z różnych dziedzin. Na koniec artykuł ten stanowi również refleksję nad znaczeniem prezentowanej teorii dla zagadnienia wychowania. Ma on stanowić namysł nad możliwymi wyzwaniami i możliwościami stojącymi przed wychowawcami, na których dostrzeżenie i pogłębienie ich rozumienia pozwala właśnie Teoria Rozmytego Śladu.

1. Model FTT – założenia i metody

Teoria rozmytego śladu wyrasta z koncepcji psycholingwistycznych (por. Clark i Clark, 1977), jednak w jej założeniach dokonane zostały pewne znaczące modyfikacje, za których słusznością przemawiają dane empiryczne. Model FTT zakłada istnienie nie jednego (jak miało to miejsce we wcześniejszych teoriach pamięci), a dwóch, niezależnych i równolegle powstających śladów pamięciowych, śladu dosłownego/formy (ang. verbatim) i śladu treściowego (ang. gist). Opis założeń modelu można odnaleźć w pokaźnym zbiorze publikacji, zwłaszcza tych autorstwa twórców teorii Brainerda i Reyny (np. Brainerd, Reyna, 1990, 1995, 2004, 2005; Reyna, 2012; Reyna, Brainerd 2011).

Termin *ślad pamięciowy* odnosi się do pewnego zakładanego przez psychologów procesu poznawczego, zmiany, reprezentacji pewnej informacji w pamięci, która wpływa na dalsze zachowania i percepcję człowieka (por. Tulving, Watkinson, 1975). Należy zaznaczyć że ślad pamięciowy (w rozumieniu psychologiczny) nie jest równoznaczny z engramem, wyrastającym z biologicznie zorientowanych badań nad mózgiem (i będący hipotetycznie zakładanym neuronalnym podłożem pamięci), mimo iż nierzadko termin ślad pamięciowy stosowany jest w odniesieniu do engramu (por. Colman, 2009, s. 730).

Ślad dosłowny/formy jest to symboliczne odwzorowanie najbardziej powierzchniowych (ang. surface) informacji o danym bodźcu (czyli np. pamiętanie, z jakich liter czy sylab złożone jest dane słowo, jaki był kolor czy kształt bodźca itp.). Jest on wykorzystywany nawet, gdy docelowy bodziec jest w tej samej chwili dostępny. Odgrywa również ważną rolę w analitycznych strategiach rozumowania.

Ślad treści jest zapisem znaczenia – informacji „głębokich" – które niesie ze sobą bodziec (czyli jego wydobycie dostarcza informacji co oznacza konkretne słowo czy jakie znaczenie ma do siebie przypisany konkretny symbol). Jest on włączony w szeroki kontekst sieci semantycznej (por. Collins, Loftus, 1975), nazywanej w ramach teorii rozmytego śladu *hierarchią znaczenia* (ang. hierarchy of gist; Reyna, 2012). Wykorzystywany jest on w rozumowaniu o charakterze intuicyjnym.

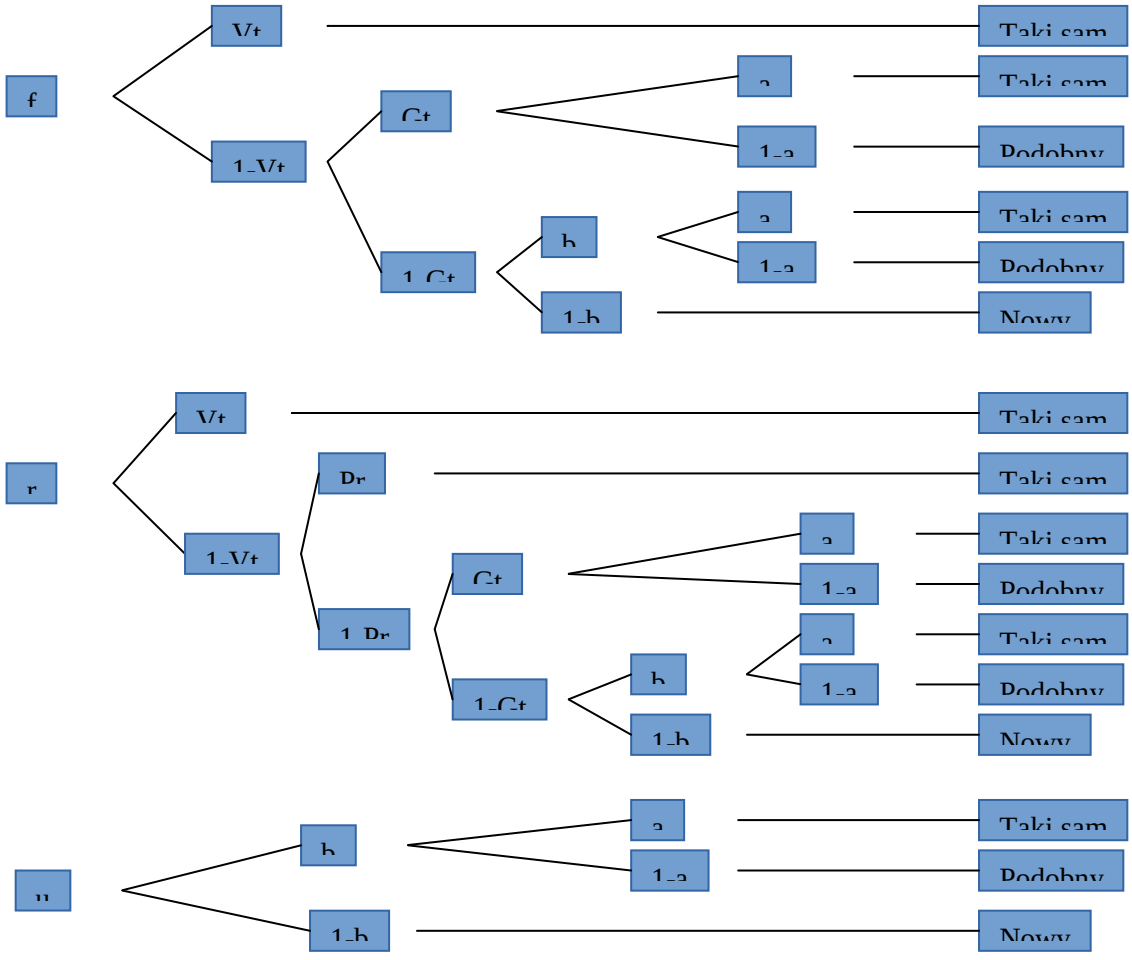
Za postulowaną niezależnością śladów pamięciowych (stanowiącą główną różnicę między modelem FTT, a poprzedzającymi go założeniami teorii psycholingwistycznych według których znaczenie zostaje wydobyte z informacji po czym ta, jako coś zbędnego, zostaje usunięta z aparatu poznawczego: por. ibidem) mogą poświadczyć eksperymenty, w których odpowiedni dobór zadania stawianego przed badanymi zapewnił wyselekcjonowane zaistnienie i obserwację wybranego śladu.

Po pierwsze, możemy to osiągnąć dzięki procedurze „bezsensownych sylab" (np. Brainerd, Reyna, Brandse, 1995; Ebbinghaus, 1913). Uczenie się ciągów sylab, które pozbawione są (w danym

języku) walorów znaczeniowych pozwala na wyselekcjonowane badanie śladu dosłownego. Fakt, iż slaby te zostają zapamiętane dowodzi jego niezależności względem śladu treściowego.

Po drugie, możliwe jest również stworzenie sytuacji która pozwoli jedynie na zapisanie ślad treściowy. W celu niedopuszczenia do powstania i wykorzystania śladu dosłownego, co pozwoli na badanie hipotezy o niezależności śladu treści od śladu dosłownego, korzysta się z procedury torowania (ang. priming). Osobom badanym zostaje zaprezentowany (poniżej progu świadomej percepcji, a tym samym bez śladu dosłownego) zbliżony znaczeniowo bodziec torujący. Następnie sprawdza się jego wpływ na szybkość przetwarzania przez badanych następujących po nich słów w przypadku gdy są one powiązane z nim znaczeniowo, lub nie. Wyniki badań wykazały wpływ semantycznego torowania w zaprezentowanej sytuacji eksperymentalnej, w której to niemożliwe było powstanie śladu dosłownego, a tym samym ślad treściowy funkcjonował niezależnie od niego (por. Brainerd, Reyna, 2005).

Badania i metodologiczna refleksja nad teorią rozmytego śladu oraz przewidywaniami funkcjonowania pamięci przez nią zakładanymi doprowadziły do dalszego rozwoju modelu i wykorzystania go do tłumaczenia wielu zjawisk psychicznych m.in. fałszywych wspomnień (np. ibidem), rozwoju człowieka (np. Brainerd, Reyna, 2015), czy procesu podejmowania decyzji (np. Reyna 2011).



Rys. Model wielomianowy uproszczonego paradygmatu wspólnego rozpoznawania (Stahl i Klauer, 2009). Oznaczenia: f – bodziec właściwy; r – bodziec podobny; u – bodziec nowy; Vt – przy-pomnienie śladu dosłownego; Gt – przypomnienie śladu treściowego; Vr – odrzucenie przez przypomnienie; Gr – fantomowe przypomnienie; a – prawdopodobieństwa zgadywania „Taki sam"; b – zgadywanie

Założenia modelu okazywały się być zgodne ze obserwowanymi zjawiskami, co w szerszej perspektywie pozwoliło na przewidywanie różnego rodzaju zależności między konkretnymi cechami osoby a jej funkcjonowaniem w różnych sytuacjach. Refleksja metodologiczna nad sposobami badania zjawisk i struktur opisywanych przez teorię rozmytego śladu, a także nad zastosowaniem w celach badawczych modeli wielomianowych drzewek przetwarzania (ang. multinomial processing tree models: Erdfelder, Auer, Hilbig, Aßfal, Moshagen, Nadarevic, 2009; Nieznański, 2015) doprowadziła do wyróżnienia specyficznych zjawisk pamięciowych, których pomiar umożliwiła właśnie teoria rozmytego śladu.

Sthal i Klauer (2008, 2009) pracując nad udoskonaleniem opracowanej przez Brainerda, Raynę i Mojardina (1999) metody badawczej a nazwanej przez nich modelem wspólnego rozpoznawania (ang. model of conjoint recognition) doprowadzili do stworzenia uproszczonej wersji tego modelu. Dzięki skonstruowanemu przez nich modelowi badawczemu możliwe jest, o wiele łatwiejsze niż w przypadku dość skomplikowanej pod względem proceduralnym metody jaką jest model wspólnego rozpoznawania, pomiar dwóch zjawisk, które opisane zostały w modelu wielomianowym skonstruowany przez Stahla i Klauera (2009) a zaprezentowany na umieszczonym poniżej diagramie. Te procesy to fantomowe przypomnienie oraz odrzucenie przez przypomnienie.

Fantomowe przypomnienie (ang. phantom recolection) należy do klasy zjawisk nazwanych fałszywymi wspomnieniami (FM – ang. false memories), która to stanowi jedną z najbardziej płodnych badawczo i w zastosowaniu praktycznym gałęzi badań nad pamięcią, za czego znakomity dowód może poświadczyć ogromna ilość publikacji odwołujących się do artykułu Roedigera i McDermott (1995), przedstawiającego jeden z najważniejszych paradygmatów badawczych w tej dziedzinie, paradygmat DRM. W tej metodzie stosuje się listy słów powiązanych z nieobecnym na liście słowem krytycznym bardzo często fałszywie przypominanym sobie lub rozpoznawanym przez osoby badane (polska adaptacja metody zobacz: Ulatowska, Olszewska, 2013). Artykuł ten od czasów swojego wydania, czyli w przeciągu 26 lat, został zacytowany 2854 razy (dane te pochodzą z serwisu scholar.google.pl, sprawdzone w dniu 01.03.2016). Teoria rozmytego śladu dostarcza zaś teoretycznych ram dotyczących mechanizmów powstawania FW oraz pozwala formułować (i testować) oczekiwania dotyczące tego zjawiska. Fantomowe przypomnienie to proces w którym słowo podobne do słowa obecnego w fazie kodowania przeprowadzanego eksperymentu zostaje pomylone z właściwym słowem, a badany odpowiada „taki sam" choć w rzeczywistości poprawną reakcją jest odpowiedź „podobny".

Co warto zaznaczyć, przy okazji opisu paradygmatu DRM, metoda ta jest często wykorzystywana w badaniach dotyczących funkcjonowania śladów pamięciowych zakładanych przez teorię rozmytego śladu (np. Blau, 2013, Brainerd). W kontekście modelu FTT stanowi ona metodę ad hoc, gdyż nie powstała w celu badania jego założeń, a jedynie wykorzystywany jest on do tłumaczenia obserwowanych w ramach paradygmatu efektów. Tym samym pozwala na pewne wnioskowanie dotyczące funkcjonowania śladów pamięciowych w konkretnych grupach (wiekowych, klinicznych, etc.) na podstawie otrzymanych wyników. Ogólnie biorąc zakłada się iż przywołanie lub wskazanie słowa które było na liście związane jest ze śladem dosłownym, zaś przypomnienie słowa krytycznego spowodowane jest wydobyciem śladu

treściowego – warto jednak zauważyć że jest to dość uproszczone założenie, co dobrze ilustruje przedstawiony wcześniej model wielomianowy Stahla i Klauera (2009).

Odrzucenie przez przypomnienie (ang. recollection rejection) z kolei, jest jedną z dróg (lub strategii, jako że może mieć ono charakter świadomy bądź nieświadomy) prawidłowego odpowiadania. Polega ono na rozpoznaniu iż dany bodziec nie jest tożsamy z podobnym do niego bodźcem z listy, czyli na stwierdzeniu „braku identyczności" (Nieznański, 2015, s. 116) między tymi dwoma bodźcami, co prowadzi do poprawnej odpowiedzi („podobne"). Odrzucenie przez przypomnienie związane jest między innymi z procesem edytowania/korygowania fałszywych wspomnień (ang. editing false memories), który stanowi mechanizm korygowania fałszywych wspomnień (por. Brainerd, Reyna, Wright, Mojardin, 2003).

Wśród zagadnień poruszanych w ramach teorii rozmytego śladu wartą szerszego omówienia, zwłaszcza w kontekście niniejszego artykułu, jawi się również problematyka podejmowania (ryzykownych) decyzji. W tym kontekście model FTT dostarcza przewidywań, które są zgodne z danymi empirycznymi, a tym samym tłumaczy różnego rodzaju zjawiska obserwowane w badaniach nad podejmowaniem decyzji i rozumowaniem, a także w codziennym życiu. Poniżej omówione zostaną wybrane fragmenty tego szerokiego zganienia.

Po pierwsze odnosząc podział na myślenie analityczne (określane zwykle jako precyzyjne, systematyczne, w pewnym sensie matematyczne) i intuicyjne (bardziej holistyczne, postrzegane jako mniej pewne) do podstawowych założeń teorii rozmytego śladu dostrzec można dość wyraźne powiązania na linii ślad dosłowny – myślenie analityczne oraz ślad treściowy – myślenie intuicyjne (Reyna, 2012).

Jednak, wbrew częstemu postrzeganiu intuicji jako formy rozumowania bardziej prymitywnej, wcześniejszej rozwojowo (nie tylko ontogenetycznie, ale również filogenetycznie) stojącą wręcz w sprzeczności z myśleniem logicznym (racjonalnym), opierając się na podstawowych założeniach teorii rozmytego śladu odnośnie rozwoju pamięci w różnych okresach życia (oraz empirycznych ich potwierdzeniach), przewidywać możemy iż intuicja jest w rzeczywistości strategią rozumowania późniejszą rozwojowo, opartą o bardziej rozbudowane i zaawansowane mechanizmy i struktury poznawcze – np. hierarchia znaczenia/treści. To nowe ujęcie, *nowy intuicjonizm*, wyrosło na podwalinach położonych przez model FTT (por. Brainerd, Reyna, 1990; Reyna, 2012) i rzuca nowe światło na zagadnienie intuicji.

Wcześniejsze założenia dotyczące intuicji i myślenia analitycznego stawiały tezę, iż myślenie intuicyjne jest bardziej podatne na różnego rodzaju zakłócenia i uprzedzenia procesu rozumowania, jednak dane empiryczne nie potwierdzają tych założeń, wykazując iż w rzeczywistości osoby korzystające z rozumowania analitycznego również są narażone na różne błędy myślenia, są to jednak błędy innego rodzaju niż te, które występują w myśleniu intuicyjnym (por. Peters i in., 2006). Oznacza to więc, iż żadna z dróg rozumowania nie jest w każdej sytuacji lepsza od drugiej. W rzeczywistości każda z nich sprawdza się dobrze w konkretnych sytuacjach (np. ślad dosłowny w zadaniach wymagających dokładnego rozpoznania), w innych zaś może prowadzić do błędów we wnioskowaniu (np. ślad dosłowny w zadaniach wymagających pominięcia myślenia dosłownego – metafory itp.) co w dalszej konsekwencji może mieć znaczący wpływ na zachowanie jednostki. Nierzadko też, dla prawidłowego rozumowania, niezbędne jest połączenie obydwu dróg myślenia (por. Reyna, 2012).

Wraz z rozwojem poznawczym człowieka, następują pewne zmiany w sposobie funkcjonowania pamięci oraz preferencji dotyczących procesu rozumowania. U małych dzieci prym wiedzie ślad dosłowny, zaś z biegiem czasu i rozwoju sieci semantycznej (hierarchii znaczenia) coraz większą rolę zaczyna odgrywać ślad treściowy świadczą za tym między innymi badania dzieci młodszych i starszych przy zastosowaniu paradygmatu DRM, w których to u dzieci młodszych o wiele rzadziej pojawiają się fałszywe wspomnienia wywołane przez listę (słowa krytyczne), niż u dzieci starszych(np. Brainerd, Reyna, Forrest, 2002; Holliday & Weekes, 2006). Jako, że fałszywe wspomnienia powstałe w paradygmacie DRM wiążą się ze śladem treściowym wnioskuje się, iż ma on mniejsze znaczenie w rozumowaniu młodszych dzieci i nabiera go wraz z biegiem czasu.

Za przykład badań dotyczących zagadnienia wnioskowania i podejmowania decyzji posłużyć mogą badania nad efektem sformułowania (ang. framing effect: np. Tversky, Khaneman, 1981). Jest on zniekształceniem wnioskowania pojawiającym się w sytuacjach ryzyka, polegającym na zależności między sposobem sformułowania problemu (rozłożenia akcentów) podkreślającym zyski lub podkreślającym straty, a preferencjami dotyczącymi ryzykownych wyborów. Akcent zysków prowadzi do ostrożniejszych wyborów, zaś skupienie na stracie prowadzi wiąże się z preferencją większego ryzyka. Efekt ten obserwowany jest również w badaniach nad perswazją (Keller, Lipkus, Rimer, 2003).

Badania nad efektem sformułowania, prowadzone w ujęciu teorii rozmytego śladu (np. Reyna, Brainerd, 1991), rzucają nowe światło na to zagadnienie, wykazując również iż wcześniej formułowane założenia dotyczące mechanizmów stojących za jego występowaniem nie mogą być utrzymane po konfrontacji z wynikami eksperymentów badających to zagadnienie. Wbrew większości teorii próbujących wyjaśnić efekt sformowania poprzez odwołanie się do *psychofizyki ilości* (ang. psychophysics of quantities; por. Reyna, 2012**),** efekt ten nie może być wytłumaczony przy jej pomocy, gdyż występuje on również, gdy żadne liczby nie będą prezentowane (np. Reyna, Ellis, 1994). Wyniki te wskazują na to, iż ślad dosłowny nie jest niezbędny dla efektu sformułowania. Co więcej eksperymenty pokazały również, iż w niektórych przypadkach efekt ten jest silniejszy, jeżeli informacja o liczbach nie zostanie podana w porównaniu do efektu wywołanego przy użyciu liczb (Reyna, Brainerd, 1991; 1995). Ponadto, badania przeprowadzone przez różnych badaczy, w różnych kulturach (np. Kühberger, Tanner, 2010) wykazały iż nie tylko ślad dosłowny nie jest potrzebny aby miał miejsce efekt sformułowania, ale również skupienie uwagi na liczbach sprawia iż efekt ten w ogóle się nie pojawia, lub jest bardzo słaby. Efekt ten sprzeczny jest z założeniami teorii opartych o psychofizykę. Z kolei teoria rozmytego śladu przewiduje jego zaistnienie i jak pokazują eksperymenty, przewidywania te zgodne są z rzeczywistością. Oznacza to, że efekt sformułowania oparty jest o jakościowe, nie ilościowe przetwarzanie danych (por. Reyna, 2012).

2. Rozmyty ślad a wychowanie

Zaprezentowany w poprzednim rozdziale model FTT, mimo że wywodzący się z badań nad pamięcią może (jak starał się zaprezentować autor) znaleźć zastosowanie w badaniach, praktyce i rozważaniach teoretycznych dotyczących innych dziedzin interesujących psychologów. W tym rozdziale

omówione zostaną możliwe związki i zastosowania teorii rozmytego śladu w kontekście wychowania. Będą to zarówno proponowane przez autora obszary, w których FTT mogłaby stanowić interesujące odniesienie teoretyczne i podstawę dla badań empirycznych, jak również badania w obszarach znajdujących się już w sferze zainteresowania badaczy rozmytego śladu, których wyniki w jednoznaczny sposób związane są z problematyką wychowania i mogą wnieść niebagatelny wkład w rozwój tej dziedziny ludzkiej aktywności.

Na początku omawiania zagadnień ważnych w kontekście wychowania warto przyjrzeć się zagadnieniom wartości i kultury, które odgrywają doniosłą rolę nie tylko w psychologii, ale też pedagogice, czy socjologii (por. np. Cieciuch, 2013; Nowicka, 2012 Orłowski, 1999). Wartości (o podłożu abstrakcyjnym) czy kultura tzw. „wyższa" („dorobek duchowy" kultury; por. Colman, 2009) stanowią raczej domenę znaczenia, niźli śladu dosłownego. To przekaz symboliczny i metaforyczny, nie zaś literalne odczytywanie rzeczywistości są drogą działania kultury. Brak odniesienia do śladu treściowego prowadzi m.in. do nierozumienia wypowiedzi innych ludzi oraz otaczającej nas rzeczywistości społecznej i kulturowej, co obrazowo ukazuje funkcjonowanie poznawcze osób cierpiących z powodu Autyzmu przy odniesieniu go do FTT (De Martino, Kumaran, Seymour, Dolan, 2006; Reyna, Brainerd, 2011). W tym kontekście ślad znaczeniowy ponownie uwydatnia swój elementarny charakter w procesie rozwoju i wychowania człowieka. Wyższy poziom kultury rodziny (a tym samym, idąc tą drogą rozumowania, większe znaczenie śladu treściowego w jej funkcjonowaniu) wiąże się pozytywnie z prawidłowym rozwojem dzieci tak intelektualnym, jak i wychowaniem ich do obcowania z otaczającymi je dobrami kultury (Pokrzywnicka, 2011).

Zarysowany wyżej kontekst prowadzi do spostrzeżenia dotyczącego możliwego wpływu zjawisk takich jak anomia (np. Colman, 2009), czy konsumpcjonizm, a więc postawa „mieć" w konfrontacji do postawy „być" (np. Grulkowski, 2007) na proces wychowania. Wychowanie w postawie „wolności od wartości" (nie narzucania światopoglądu dziecku, poprzez brak jego przekazu), ujęte w terminach teorii rozmytego śladu, stanowiłoby więc wychowanie bez treści. Byłoby próbą przekazu opartego jedynie (a przynajmniej przede wszystkim) na śladzie dosłownym. Odwołując się do poprzedniego akapitu skutków takiego wychowania można by więc dopatrywać się w negatywnym wpływie na rozwój intelektualny i rozwój do korzystania z dobrodziejstw kultury. Wynikać to może między innymi z faktu iż rozwój w zakresie wykorzystywania śladu treściowego wiąże się nie tylko z dorastaniem w sensie czasowym, ale również ze zdobywanym doświadczeniem (por. Reyna, 2012), do czego niezbędne zdaje się być obcowanie ze znaczeniem. W świetle powyższych rozważań nad FTT i wychowaniem wartościowym wydaje się pochylenie nad wpływem kultury opartej na śladzie dosłownym na funkcjonowanie i zwyczaje ludzi w niej żyjących (np. czytelnictwo).

Wpływ wychowania omijającego temat wartości (z założenia by nie narzucać ich osobie wychowywanej), może również przynieść dość nieoczekiwany i wydający się być sprzeczny z intuicją skutek. Poprzez niewykształcenie u danej osoby swoistego „zainteresowania" wartościami o charakterze „abstrakcyjnym" (np. religijne), taka forma wychowania może zarazem „narzucić" jej pewną gamę

wartości opartych o to co dosłowne (np. pragmatyzm, hedonizm, materializm, chęć posiadania – czyli te „powierzchowne") zamykając ją zarazem na inne wartości (np. idealizm, pokora, religia – te abstrakcyjne).

Z drugiej strony nie można zapomnieć o tym jakie znaczenie dla rozwoju, kultury, wartości i funkcjonowania poznawczego odgrywa ślad dosłowny. Jak wskazano w poprzednim rozdziale ma ona między innymi wpływ na precyzję myślenia (myślenie analityczne). Nietrudno też dostrzec bezpośredni związek między śladem formy, a procesem imitacji – dokładnego powtarzania wykonywanej przez inną osobę/istotę czynności – stanowiącym według wielu naukowców źródło sukcesu gatunku ludzkiego w zakresie rozwoju poznawczego, w tym rozwoju matematyki czy kultury (por. Brożek, Hohol, 2014).

Również w problematyce systemu wartości ślad dosłowny może odgrywać niebagatelną rolę. Wśród wartości, które człowiek może uznawać za ważne lub nieważne, istnieją zarówno takie które odnoszą się do bardziej abstrakcyjnych znaczeń np. tradycja czy uniwersalizm, oraz takie które odnoszą się do bardziej pragmatycznych i dosłownych treści przystosowanie czy hedonizm w ujęciu Schwartza (i in. 2012; Cieciuch, 2013). Wartości zawsze związane są ze śladem treści (niosą jakąś treść), jednak niektóre z nich mogą mocniej bazować na powierzchniowych treściach, którym bliżej jest do śladu formy, niż do śladu znaczenia, inne zaś wymagać skupienia na treściach głębszych. Zwykle wartości „skierowane na samego siebie" i pragmatyczne (być może silniej związane ze śladem dosłownym) i wartości bardziej abstrakcyjne i allocentryczne (być może silniej związane z treściowym) stoją do siebie w opozycji i wykluczają się w systemach wartości, jednak nie jest to reguła, zaś analiza hierarchii wartości ludzi stanowiących swoisty wzór wychowawczy/moralny, oraz badania dotyczące skutków wychowania harcerskiego pokazują, że specyficzne (i zwykle cenione) formy wychowania prowadzą do powstania synergii tych dwóch rodzajów wartości, postrzeganych często jako dychotomiczne – znajdujących się po przeciwnych stronach koła wartości (por. Wojcieszek, 2014).

Warto więc zadać pytanie, czy zubożoną stymulację któregokolwiek ze śladów pamięciowych w procesie wychowywania możemy zaliczyć do negatywnej atmosfery wychowawczej, pamiętając że jest ona związana z zahamowaniem rozwoju społeczno-uczuciowego jednostki (Pokrzywnicka, 2011). Jeżeli na to pytanie odpowiemy twierdząco tym bardziej uwydatni się to jakie znaczenie dla polepszenia rozumienia problematyki wychowania oraz poszukiwania nowych metod działania w tym obszarze może mieć teoria rozmytego śladu.

Pamiętać należy, że zaprezentowane powyżej pola zastosowania teorii rozmytego śladu w kontekście problematyki wychowania są jedynie propozycjami (swoistymi szkicami) wynikającymi z refleksji o charakterze teoretycznym. Niektóre z nich rysują się wyraziście, inne mogą wydawać się mniej intuicyjne, jednak i jedne i drugie stanowią zalążek, który może doprowadzić zainteresowanych badaczy w stronę intrygujących i nieeksploatowanych obszarów badawczych, których odkrywanie może przynieść nieoczekiwane korzyści. Sprawdzenie postulowanych w niniejszym artykule związków różnych aspektów wychowania z funkcjonowaniem poznawczym opisanym przez model rozmytego śladu może stanowić pewien powiew świeżości w psychologii wychowawczej, prowadząc ku nowym ujęciom i (być może) pozwalając na bardziej kompleksowe i rzetelniejsze opisanie badanej przez psychologów rzeczywistości.

Poza zaproponowanymi przez autora obszarami, w których teoria FTT mogłaby okazać się przydatna w kwestii wychowania, istnieją także tematy poruszane w badaniach wykorzystujących FTT, których wyniki mogą mieć duże znaczenie dla psychologii wychowawczej. Z pewnością należą do nich badania dotyczące podejmowania decyzji, rozumowania i rozwoju w zakresie stosowania śladu dosłownego i śladu treściowego (oraz wynikające z tego konsekwencje).

W kontekście wychowania bardzo interesującym jawić może się zagadnienie podejmowania ryzykownych decyzji przez młodzież w wieku dojrzewania, podejmowane w ujęciu teorii rozmytego śladu (np. Reyna, 2012; Reyna, Chapman, Dougherty, Confrey, 2012; Reyna, Farley, 2006). Odnosząc się do wyników badań, młodzież dojrzewająca znajduje się w momencie swoistego przełomu. Z jednej strony znaczenia zaczyna nabierać ślad treściowy, z drugiej wciąż obserwowalny jest odwrócony efekt sformułowania (preferencja ryzyka w sytuacji zysku i ostrożności w sytuacji straty), obserwowany u dzieci i zanikający wraz z rozwojem. Adolescenci są wciąż, podobnie jak dzieci, wrażliwi na ilościowe różnice między poszczególnymi opcjami, gdy postawieni zostaną w sytuacji wyboru. To czy u adolescenta wystąpi efekt sformułowania, czy jego odwrócona wersja zależy od tego czy rezultaty są do siebie podobne (różnice liściowe są mniejsze), czy też różnią się bardziej znacząco (różnice większe). W pierwszym przypadku pojawia się efekt sformułowania, w drugim odwrócony efekt sformułowania (Reyna, 2012).

Opisane wyżej właściwości procesu wnioskowania i preferencji ryzyka u młodzieży w okresie dojrzewania powinien zwrócić uwagę wychowawców na to, jak ważnym dla wychowania młodzieży i zapobiegania ryzykownym zachowaniom jest sposób formułowania komunikatów wysyłanych do wychowanków, gdyż mogą one zaważyć na tym czy zachowywać będą się oni ryzykownie, czy preferować będą bezpieczne rozwiązania. Ważnym jest by zrozumieć iż, z jednej strony adolescenci mają więcej okazji niż dzieci do podejmowania ryzyka, z drugiej zaś wciąż występują u nich mechanizmy które wiążą się z większą preferencją ryzyka (ibidem).

Z kolei badania prowadzone przez naukowców reprezentujących poznawczą dziedzinę psychologii nad funkcjonowaniem pamięci, ujętej w terminologii i metodologii teorii rozmytego śladu, ukazują znaczące różnice w funkcjonowaniu pamięci dzieci i dorosłych cierpiących z powodu różnych zaburzeń takich jak dysleksja czy problemy z czytaniem ze zrozumieniem (np. Blau, 2013; Miles, Theirry, Roberts i Shiffeldrin, 2006; Voss, 2013; Weeks, Hamilton, Oakhill, Holliday, 2008). Dlatego też, z punktu widzenia wychowawców i teoretyków wychowania, rozróżnienie na ślad treściowy i ślad dosłowny wprowadzone przez FTT może okazać się niezwykle znaczące i przydatne w procesie wychowywania dziecka, które dotknięte są konkretnymi problemami i zaburzeniami – których objawy związane są z zaburzeniem mechanizmów pamięciowych. W tym kontekście wiedza o specyficznych dla danej grupy dzieci trudności z przetwarzaniem któregoś ze śladów może pozwolić na opracowanie lepszych, dopasowanych do możliwości dziecka metod nauczania i wychowania.

Na koniec, warto przypomnieć jeszcze, iż małe człowiek rozwija się od większego polegania na śladzie dosłownym, do preferowania wykorzystywania śladu treściowego (Reyna, 2012). Fakt ten może być bardzo ważny dla rodziców i wychowawców, gdyż zwraca on uwagę na pewną konkretność myślenia małych dzieci, dążącą wraz z rozwojem do większej abstrakcyjności. Jest to wiedza obecna już od wielu lat

w obserwacjach z dziedziny psychologii rozwoju (por. Trempała, 2012), jednak teoria rozmytego śladu pokazuje jakie mechanizmy leżą u podstaw tego zjawiska.

Podsumowanie

Niniejszy artykuł był próbą ukazania czytelnikowi, iż teoria rozmytego śladu to model, który od wielu lat swojego istnienia w literaturze pokazuje swoje bogactwo eksplanacyjne nie zamykające się w jednym dziale psychologii. Mimo wielu różnych już podejmowanych szeroko w badaniach tematów, do których analizy i wyjaśnienia stosowana jest ona autor starał się ukazać, że wciąż ma ona duży potencjał i warto poszukiwać nowych dziedzin w których mogłaby ona otwierać przed naukowcami nowe możliwości i rozwiązywać trwające na ich gruncie spory i niejasności. Do takich dziedzin można zaliczyć między innymi psychologie wychowania, lub ogólniej całe zagadnienie wychowania.

Nie tylko możliwe nowe zastosowania, ale również te obecne są wciąż podatnym gruntem badawczym z powodu stosunkowo niewielu badaczy w których zastosowane zostały metody badania założeń FTT należące do kategorii modeli wielomianowych. Taki a nie inny stan rzeczy sprawia, iż wiele już badanych i odnotowanych przez badaczy zjawisk, przy których odkrywaniu stosowano metody ad hoc, czeka na ponowne zbadanie tym razem z zastosowaniem metod stworzonych specjalnie w celu badania pamięci w ujęciu teorii rozmytego śladu.

Zaproponowane w niniejszym artykule przez autora możliwości tłumaczenia i modele badań zjawisk z dziedziny wychowania, w ujęciu FTT, stanowi jedynie zarys jej możliwości i swoistą zachętę do własnego zgłębiania tematu i autorskich badań. Jedną z najważniejszych idei przyświecających autorowi w trakcie pisania artykułu było jak najogólniejsze, a zarazem jak najszersze zaprezentowanie teorii rozmytego śladu, jako że teoria ta na gruncie polskiej nauki pozostaje póki co niezauważona przez szersze grono odbiorców, z pewnością również z powodu braku polskich opracowań jej dotyczących. Artykuł ten w żadnym razie nie wyczerpuje więc prezentowanego tematu, jednak stanowi swoisty zbiór odniesień, do których mogą sięgnąć zainteresowani, aby pogłębić intrygujące ich zagadnienia.

Bibliografia:

Blau, M. J. (2013). The effect of semantic features on gist and verbatim memory in young adults with language-learning disabilities. https://repositories.lib.utexas.edu/bitstream/handle/2152/22404/BLAU-THESIS-2013.pdf?sequence=1

Brainerd, C. J., Reyna, V. F. (1990). Gist in the grist: Fuzzy-trace theory and new intuitionism. *Developmental Review*, 10, s. 3-47.

Brainerd C. J., Reyna V. F. (2004). Fuzzy-trace theory and memory development. Developmental Review, Volume 24, Issue 4, s. 396–439 DOI:10.1016/j.

Brainer C. J., Reyna V. F. (2005). *The science of fals memory*. New York: Oxford University Press.

Brainerd C. J., Reyna V. F. (2015). Fuzzy-trace theory and lifespan cognitive development. *Developmental Review*, 38, s. 89-121. DOI: 10.1016/j.dr.2015.07.006.

Brainerd, C. J., Reyna, V. F., & Brandse, E. (1995). Are children's false memories more persistent than their true memories?. *Psychological Science*, 359-364.

Brainerd, C. J., Reyna, V. F., & Forrest, T. J. (2002). Are Young Children Susceptible to the False–Memory Illusion?. *Child development*, *73*(5), 1363-1377.

Brainerd, C. J., Reyna, V. F., & Mojardin, A. H. (1999). Conjoint recognition.*Psychological review*, *106*(1), 160-179. DOI: 10.1037/0033-295X.106.1.160

Brainerd, C. J., Reyna, V. F., Wright, R., & Mojardin, A. H. (2003). Recollection rejection: false-memory editing in children and adults. *Psychological review*,*110*(4), 762-784. DOI: 10.1037/0033-295X.110.4.762

Brożek, B., Hohol, M. (2014). *Umysł Matematyczny*. Kraków: Copernicus Center Press.

Cieciuch, J. (2013). *Kształtowanie się systemu wartości od dzieciństwa do wczesnej dorosłości*. Wydawnictwo Stowarzyszenia Filomatów: Redakcja Liberi Libri.

Collins, A. M., & Loftus, E. F. (1975). A spreading-activation theory of semantic processing. Psychological review, 82(6), s. 407-429.

Colman, A. M. (2009). *Słownik psychologiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

De Martino, B., Kumaran, D., Seymour, B., & Dolan, R. J. (2006). Frames, biases, and rational decision-making in the human brain. *Science*, *313* (5787), s. 684-687. DOI: 10.1126/science.1128356.

Ebbinghaus, H. (1885/1913). *Memory: A contribution to experimental psychology* (No. 3). New York: University Microfilms.

Erdfelder, E., Auer, T. S., Hilbig, B. E., Aßfalg, A., Moshagen, M., Nadarevic, L. (2009). Multinomial processing tree models: A review of the literature. *Zeitschrift für Psychologie/Journal of Psychology*, *217*(3), 108-124. DOI: 10.1027/0044-3409.217.3.108.

Holliday, R. E., & Weekes, B. S. (2006). Dissociated developmental trajectories for semantic and phonological false memories. *Memory*, *14*(5), 624-636. DOI: 10.1080/09658210600736525

Keller, P. A., Lipkus, I. M., Rimer, B. K. (2003). Affect, framing, and persuasion. Journal of Marketing Research, 40(1), 54-64.

Kühberger, A., & Tanner, C. (2010). Risky choice framing: Task versions and a comparison of prospect theory and fuzzy-trace theory. *Journal of behavioral decision making*, *23*(3), 314-329. DOI: 10.1002/bdm.656

McConnel, J. V. (1985). Watson. Man and myth. *Psychological Reports*. 53, s. 683-705.

Nieznański M. (2015). *Pamięć informacji kontekstowej*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.

Miles, T. R., Thierry, G., Roberts, J., & Schiffeldrin, J. (2006). Verbatim and gist recall of sentences by dyslexic and non-dyslexic adults. *Dyslexia*, 12(3), s. 177-194. DOI:10.1002/dys.320.

Nowicka, E. (2012). *Świat człowieka – Świat kultury*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Orłowski, M.(1999). Pedagogika kultury, czyli jak ratować zagrożone wartości humanistyczne. *Scriptores Scholarum*, 4(25), s. 91-95. Lublin: „Brama Grodzka – Teatr NN".

Peters, E., Västfjäll, D., Slovic, P., Mertz, C. K., Mazzocco, K., & Dickert, S. (2006). Numeracy and decision making. *Psychological science*, *17*(5), 407-413.

Pokrzywnicka, O. (2011). Wpływ środowiska rodzinnego na rozwój psychiczny i społeczny dziecka. *Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio*, 2(6), s. 40-53.

Reyna, V. F. (2012). A new intuitionism: Meaning, memory, and development in Fuzzy-Trace Theory. Judgment and Decision Making, 7(3), s. 332-359.

Reyna, V. F., & Brainerd, C. J. (1991). Fuzzy-trace theory and framing effects in choice: Gist extraction, truncation, and conversion. *Journal of Behavioral Decision Making*, *4*(4), 249-262. DOI:10.1002/bdm.3960040403.

Reyna, V. F., & Brainerd, C. J. (2011). Dual processes in decision making and developmental neuroscience: A fuzzy-trace model. *Developmental Review*,*31*(2), s. 180-206. DOI:10.1016/j.dr.2011.07.004.

Reyna, V. F., Chapman, S. B., Dougherty, M. R., & Confrey, J. E. (2012). *The adolescent brain: Learning, reasoning, and decision making*. Washington, DC: American Psychological Association.

Reyna, V. F., & Ellis, S. C. (1994). Fuzzy-trace theory and framing effects in children's risky decision making. *PsychologicalScience*, *5*(5), 275-279. DOI: 10.1111/j.1467-9280.1994. tb00625.x.

Reyna, V. F., & Farley, F. (2006). Risk and rationality in adolescent decision making implications for theory, practice, and public policy. *Psychological science in the public interest*, *7*(1), 1-44. DOI: 10.1111/j.1529-1006.2006.00026.x

Roediger, H. L., & McDermott, K. B. (1995). Creating false memories: Remembering words not presented in lists. *Journal of experimental psychology: Learning, Memory, and Cognition*, *21*(4), 803-814.

Schwartz, S. H., Cieciuch, J., Vecchione, M., Davidov, E., Fischer, R., Beierlein, C., Ramos, A., Verkasalo, M., Lönnqvist, J.-E., Demirutku, K., Dirilen-Gumus, O., Konty, M. (2012). Refining the theory of basic individual values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 103(4), 663–688.

Stahl, C., & Klauer, K. C. (2008). A simplified conjoint recognition paradigm for the measurement of gist and verbatim memory. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, *34*(3), s. 570-586. DOI: 10.1037/0278-7393.34.3.570.

Stahl, C., & Klauer, K. C. (2009). Measuring phantom recollection in the simplified conjoint recognition paradigm. *Journal of Memory and Language*, *60*(1), s. 180-193. DOI: 10.1016/j.jml.2008.08.001.

Trempał, J. (red.). (2012). *Psychologia rozwoju człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Tulving, E., & Watkins, M. J. (1975). Structure of memory traces.*Psychological Review*, *82*(4), s. 261-275.

Tversky, A., Kahneman, D. (1981). The framing of decisions and the psychology of choice. *Science*, 211, 453-458.

Ulatowska, J., & Olszewska, J. (2013). Creating associative memory distortions-a Polish adaptation of the DRM paradigm. *Polish Psychological Bulletin*, 44(4), 449-456. DOI: 10.2478/ppb-2013-0048.

Voss, K. K. (2013). Memory performance in young adults with language and learning disabilities.

Weekes, B. S., Hamilton, S., Oakhill, J. V., & Holliday, R. E. (2008). False recollection in children with reading comprehension difficulties. *Cognition*,*106*(1), 222-233. DOI: 10.1016/j.cognition.2007.01.005.

Wojcieszek, K. (2014). Specyfika systemu wartości harcerzy. *Młoda psychologia tom 2*. Wydawnictwo Stowarzyszenia Filomatów: Redakcja Liberi Libri.

Zimbardo, P., Johnson, R., L., McCann, V. (2010). *Psychologia: kluczowe koncepcje. Podstawy Psychologii*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Ks. dr Piotr Karpiński
Wyższe Seminarium Duchowne
w Łowicz

Prawda i wolność w wychowaniu. Podstawy pedagogiki chrześcijańskiej ks. Józefa Tischnera

Zamierzeniem niniejszego tekstu jest przedstawienie poglądów ks. Józefa Tischnera na temat wychowania człowieka, ze szczególnym uwzględnieniem wychowania religijnego. Od razu nasuwa się pytanie, czy ma on coś ciekawego do powiedzenia w obszarze pedagogiki? Wszak sam mawiał żartobliwie, że przede wszystkim czuje się człowiekiem, potem filozofem, a dopiero na trzecim miejscu księdzem (Tischner, 1999, s. 86). Do tych określeń można dodać kolejne: myśliciel religijny, publicysta, kaznodzieja, duszpasterz (Karpiński, 2012, s. 19). Nazywać Tischnera pedagogiem i znawcą problematyki wychowania musi wydać się więc czymś nienaturalnym i naciąganym. Z drugiej jednak strony w całym bogactwie jego dorobku nietrudno dostrzec, że tym, co przenikało całe jego życie i twórczość była nieustanna troska o człowieka. Tischner zostawił nam wszechstronne ujęcie człowieka i jego spraw. Opisywał świat ludzkiej nadziei i pracy, dramat spotkania z drugim człowiekiem i świat ludzkich wartości, omawiał wolność, miłość, czy religię. Na kanwie rozumienia człowieka pojawiają się również myśli o wychowaniu, które określił jako „pracę z człowiekiem i nad człowiekiem" (Tischner, 2005a, s. 88). Tischner był przekonany, że „u podstaw każdej teorii wychowania (…) stoi jakaś koncepcja człowieka" (Tischner, 2005c, s. 24). Ale można też powiedzieć odwrotnie: każda pełna koncepcja człowieka nie może pomijać kwestii związanych z wychowaniem. Ze zrozumienia tych dwóch kwestii wyłania się Tischnerowska koncepcja wychowania, którą określamy tu jako pedagogikę chrześcijańską.

Gdzie możemy znaleźć myśl Tischnera na temat wychowania? Problematyka ta pojawia się u samych początków twórczości filozofa. W pierwszym tomie zatytułowanym *Świat ludzkiej nadziei* pojawia się tekst z 1966 roku „Z problematyki wychowania chrześcijańskiego". Następnie w zbiorze *Etyka Solidarności* znajdujemy rozdział „Wychowanie", po którym możemy wnioskować o dojrzalszym rozłożeniu pewnych akcentów. W rozmowie *Przekonać Pana Boga* Tischner sporo miejsca poświęca zagadnieniu wychowania, szkoły i nauczycieli. Do tematyki tej powraca także w działalności duszpasterskiej, kaznodziejskiej i rekolekcyjnej. Przyglądając się Tischnera koncepcji wychowania sięgniemy także do tych w większości niepublikowanych materiałów kaznodziejskich.

1. Podstawowe aksjomaty pedagogiki chrześcijańskiej

Najpierw należy sobie uświadomić kim jest człowiek, będący celem zabiegów wychowawczych. Tischner wskazuje tutaj na trzy podstawowe aksjomaty: człowiek jest istotą wolną, człowiek jest osobą i

wreszcie człowiek rozwija w sobie wartości etyczne i religijne poprzez naśladowanie. Rozważmy te z pozoru oczywiste założenia.

Pierwszy aksjomat głosi, że człowiek jest istotą wolną. Jest to pierwsza charakterystyka bytu ludzkiego. Na gruncie pedagogiki chrześcijańskiej należy stwierdzić, że w tym człowiek odzwierciedla podobieństwo Boże – Bóg jest wolnością, a człowiek został stworzony na Jego obraz i podobieństwo (Rdz 1, 27). W jednym z kazań wygłoszonych w kościele św. Anny w Krakowie Tischner stwierdza: „Wola Boga to miłująca wolność. Bóg jest wolnością i Bóg jest miłością" (Karpiński, 2012, s. 136). Wolność jawi się człowiekowi jako wartość, ale jest to wartość paradoksalna. Sama bowiem będąc wartością, jest warunkiem zaistnienia pozostałych wartości. Jest ona warunkiem życia etycznego – nie ma go tam, gdzie przymus. Tischner mówił o tym w katedrze oliwskiej w Gdańsku: „Wolność nie jest w chrześcijaństwie wartością najwyższą, ale jest wartością podstawową, bez której nie można być sobą, nie można być pełnym człowiekiem. Wolność to podstawowa wartość naszego człowieczeństwa" (tamże, s. 137).

Jeśli przyjmiemy, że podstawową kategorią pedagogiczną jest czyn, wówczas dopiero widzimy, jak sprawa wolności staje się podstawowa. Tischner stosuje klasyczne rozróżnienie na czyn ludzki (*actus humanus*) i czyn człowieka (*actus hominis*). Czynem ludzkim jest tylko czyn wypływający z wolności i „tylko za taki czyn ponosi człowiek pełną odpowiedzialność" (Tischner, 2005c, s. 24). Wolność człowieka jest skorelowana z jego odpowiedzialnością. Celem zaś zabiegów wychowawczych jest ukształtowanie człowieka odpowiedzialnego za swoje czyny.

Tischner rozróżnia także wolność zewnętrzną i wewnętrzną. Z punktu widzenia pedagogiki ta druga ma jednak dużo większe znaczenie. Tischner zwraca się ku wnętrzu człowieka, które często opisuje biblijnym terminem „serce". W Paryżu powiedział: „Wolne serce wszystko potrafi" (za: Karpiński, 2012, s. 138) – i to wyrażenie, „wolne serce", staje się uosobieniem wewnętrznej wolności człowieka. Tym, co jednak w pełni przynosi człowiekowi wolność, jest spotkanie z Bogiem. W jednym z kazań Tischner mówi: „Właśnie dopiero to spotkanie z Bogiem sprawia, że człowiek ma w sobie naprawdę wolne serce (…). Serce uwolnione z więzów, od egoizmu, od rozmaitych lęków, strachów, które życie w nie włożyło" (tamże, s. 139). Tylko obcując z wolnością Boga człowiek staje się prawdziwie wolny, co Tischner ujmuje w lapidarnej formule „wolność budzi wolność".

Drugi z aksjomatów pedagogiki chrześcijańskiej mówi, że człowiek jest osobą. Jak wiadomo termin ten, choć o rodowodzie teologicznym, jest jednym z bardziej skomplikowanych pojęć filozoficznych. Można mówić o różnych ujęciach osoby. Zgodnie z najbardziej klasyczną definicją Boecjusza, osoba jest indywidualną substancją natury rozumnej. Podkreśla się tutaj rozumność jako cechę wspólną, gatunkową osoby (Gogacz, 1974, s. 36). Z kolei K. Wojtyła zwrócił uwagę na inne ujęcie osoby, charakterystyczne dla pewnych szkół średniowiecznych, m.in. Św. Wiktora w Paryżu: osoba jest *alteri incommunicabilis*. Znaczy to, że osoba jest czymś odrębnym, indywidualnym, ma wnętrze, które jest nieprzekazywalne (Wojtyła, 2001, s. 26). O ile więc ujęcie Boecjusza akcentuje wspólną naturę rozumną osób, o tyle ujęcie łacinników wskazuje na cechy odrębne i niepowtarzalne w każdej osobie.

Tischnerowi bliższe jest drugie ujęcie. W tekście „Z problematyki wychowania chrześcijańskiego" pisze: „Człowiek jest osobą, to znaczy naturą zindywidualizowaną. Nie ma i nie może być dwóch

identycznych jednostek ludzkich, każda jest sobą, żadna nie jest sobą i jednocześnie kimś innym i żadna nie może stać się kimś innym" (Tischner, 2005c, s. 24-25). Z tego wynika też, że nie ma dwóch identycznych dróg do zbawienia, lecz każdy człowiek ostatecznie idzie własną drogą.

Warto też dostrzec, że mówiąc o człowieku jako osobie Tischner odrzuca pewne koncepcje. Dzieje się tak zwłaszcza z pozytywistycznym i marksistowskim opisem człowieka, ale również daje się wyczuć pewną polemikę z tomizmem. Pozytywizm wraz ze swoją koncepcją nauk szczegółowych i metodą empiryczną przyniósł tzw. obiektywne poznawanie człowieka. Jednakże wiedza nauk pozytywnych o człowieku jest niewystarczająca, gdyż nie uwzględnia specyfiki człowieka i jego wymiaru wewnętrznego (Karpiński, 2012, s. 83-84). Z kolei marksizm przyniósł radykalne zafałszowanie prawdy o człowieku. Dobrym tego streszczeniem jest jedna z tez o Feuerbachu Marksa: „istota człowieka nie leży w człowieku, lecz w całokształcie stosunków społecznych" (tamże, s. 84). Człowiek jako osoba ginie, zostaje wessany w całokształt stosunków społecznych, które z kolei opisane według konfliktu dialektycznego wtrącają człowieka w walkę klasową, czyli wrogość i nieufność wobec innych.

Odpowiedzią na błędy pozytywizmu i marksizmu jest chrześcijańska koncepcja osoby. Na Kongresie Eucharystycznym w Gdańsku Tischner zaproponował własną definicję osoby: „A co to jest osoba? Otóż jest to taki byt, który jest bytem dla siebie. Jestem dla siebie. Co to znaczy być dla siebie? To znaczy, że jestem sobie zadany jako ktoś, kogo mam posiąść, mam siebie mieć" (tamże, s. 87). Tischner nie idzie tutaj drogą Boecjusza i św. Tomasza. Odrzuca ich substancjalistyczne rozumienie osoby na rzecz rozumienia bardziej egzystencjalnego, współczesnego, jako bytu-dla-siebie.

Trzeci aksjomat pedagogiki chrześcijańskiej podkreśla obiektywny charakter wartości i ich nabywanie poprzez osobiste naśladowanie wzoru. Wartości, zdaniem Tischnera, nie są subiektywnymi wytworami człowieka lub jakiejś grupy społecznej. Istnieją one obiektywnie i wykazują między sobą pewną hierarchię, a drogą do ich urzeczywistnienia jest naśladowanie. Dla ujęcia chrześcijańskiego najlepszym wzorem realizacji wartości jest postać Chrystusa. Naśladowanie Jezusa Chrystusa jest rzeczą o fundamentalnym znaczeniu, ale i tu należy zachować pewną zasadę: z jednej strony naśladowanie to nie może przekreślać indywidualności każdego człowieka, z drugiej zaś nie może być całkowitą dowolnością. W wychowaniu chodzi o przekazanie wychowankowi tej hierarchii wartości, którą przeżywał Chrystus.

Takie są trzy fundamentalne zasady, które należy uwzględnić w wychowaniu: wolność i osobowość człowieka oraz przekazanie prawdziwej hierarchii wartości. Na tych pryncypiach będą nabudowane dalsze postulaty wychowawcze Tischnera. Najpierw jednak rozprawi się on z błędnymi koncepcjami wychowawczymi, które nie szanują powyżej opisanej prawdy o człowieku: mechanicyzmem, legalizmem i totalizmem wychowawczym.

2. Mechanicyzm wychowawczy

Mechanicyzm w wychowaniu to pewna odmiana behawioryzmu. To determinizm wychowawczy. W takim podejściu proces wychowawczy pojmuje się jako „wyrobienie w wychowanku dobrych przyzwyczajeń" (Tischner, 2005c, s. 26). W jaki sposób można uzyskać dobre przyzwyczajenia? Poprzez

wielokrotne powtarzanie tych samych, pożądanych czynności. Człowiek dobrze wychowany to człowiek przyzwyczajony do dobrego, np. do modlitwy, jałmużny, etc.

Dlaczego taka koncepcja wychowawcza nie zyskuje aprobaty Tischnera? Na czym polega jej błąd? Po pierwsze teoria ta całkowicie lekceważy i niweczy wolność człowieka – pierwszy z aksjomatów pedagogiki chrześcijańskiej. Czyn ludzki, np. modlitwa, nie rodzi się wówczas z wolności – nie jest więc w ogóle czynem ludzkim, pozostaje jedynie czynem człowieka – lecz jest pewnym odruchem psychofizjologicznym, reakcją na pewne wdrukowane skojarzenia. W parze ze zignorowaniem wolności ludzkiej odrzuca się także refleksję. Zachowanie jest arefleksyjne, nieuświadomione, nieprzemyślane. Zachowanie człowieka wypływające z przyzwyczajenia oddala go od wolności i jednocześnie zatrzymuje go na poziomie przedrefleksyjnym.

Po drugie, mechanicyzm wychowawczy grzeszy błędnym założeniem, że wszystkie sytuacje w życiu człowieka są powtarzalne i dobrze znane. Człowiek jakoby miał wygrywać swoje życie na dobrze znanych instrumentach i z tego samego repertuaru. O ile jest pewna liczba sytuacji powtarzalnych – np. modlitwa przed snem – o tyle też pewne sytuacje zdarzają się raz tylko w życiu. I to te ostatnie mają fundamentalne znaczenie, decydują często o naszym życiu. Może to być decyzja o powołaniu, albo znalezienie się w sytuacji domagającej się jakiegoś heroizmu, względnie dylemat moralny, konflikt wartości, itp. Tischner przywołuje przykład św. Franciszka z Asyżu, który musiał wręcz odrzucić dobre przyzwyczajenia, by pójść drogą dla siebie najlepszą.

Po trzecie wreszcie, determinizm wychowawczy podszyty jest niewiarą w obiektywny charakter wartości, a nade wszystko w ich atrakcyjność. Tischner pisze: „Kto wychowanka tylko przyzwyczaja do modlitwy, ten nie wierzy, że modlitwa jest pewną wartością i nie wierzy, że wychowanek jest zdolny do odkrycia owej wartości" (tamże, s. 28). To chyba jeden z większych zarzutów wobec takiej koncepcji wychowawczej. Uciekanie się do urabiania nawyków i tresury zdradza niewiarę, że wartości mogą pociągać i że człowiek zechce w swojej wolności samemu je wybrać dla nich samych.

W mechanicyzmie zatem w wychowanie wkrada się wewnętrzna sprzeczność. Z jednej strony przyjmuje się ogólne założenie, że tylko to jest ludzkie, co wolne. Z drugiej zaś uniemożliwia się wychowankowi dokonanie wolnego wyboru. Ma on tylko poprawnie reagować, mieć wyuczone przyzwyczajenia.

3. Legalizm wychowawczy

Drugą koncepcją wychowawczą, z którą Tischner polemizuje, jest tzw. legalizm wychowawczy. Chodzi o wychowywanie w duchu bezkrytycznej lojalności dla autorytetu wychowawczego i wydawanych przezeń rozporządzeń. Coś takiego miało miejsce np. w faszyzmie. Niemniej, przestrzega Tischner, taka fałszywa koncepcja wychowawcza może zagrozić także pedagogice chrześcijańskiej. W czym się ona przejawia?

Pierwszą sytuacją wskazującą na skażenie legalizmem wychowawczym, jest żądanie od wychowanka posłuszeństwa dla prawa tylko dlatego, że jest prawem. Następuje tu zerwanie relacji między

przepisem prawnym a wartością, którą ten przepis ma zabezpieczać. Przepis prawny nie tyle zabezpiecza jakąś wartość – on jest wartością samą w sobie. Znów widzimy, jak czymś nieprzydatnym jest refleksja i wolność – wystarczy ślepe posłuszeństwo.

Legalizm przynosi bardzo negatywne następstwa. Jeśli proces wychowawczy będzie skuteczny, może okazać się, że jego rezultatem jest człowiek posłuszny, lojalny, ale jednocześnie głęboko nieetyczny. Z kolei legalizm na gruncie religijnym przynosi zjawisko tzw. „białych plam" – pewne sprawy, normalnie istotne dla człowieka, zostają pominięte w wychowaniu jako nieważne. Może także pojawić się tabuizacja pewnych obszarów życia ludzkiego, np. sfery seksualnej. Jest to rezultat oderwania normy prawnej od wartości religijnej. Jak zauważa Tischner: „Formacja w stronę chrześcijaństwa przekształca się w formację w stronę dewocji" (tamże, s. 30).

Legalizm przynosi także zerwanie relacji między wychowaniem religijnym a przeżyciem religijnym. Tischner powołuje się na badania Rudolfa Otto, który podkreślał wagę przeżyć religijnych – tylko one mogą skutkować aktem ofiary wobec Boga, i tylko w nich Bóg może pokazać prawdziwe swoje oblicze: jako jednocześnie *misterium tremendum* i *misterium fascinosum*. Przejawem legalizmu jest zastępowanie religii etyką – przeżycie i doświadczenie Boga zostaje zredukowane tylko do zasad. Innym przejawem jest robienie z religii światopoglądu – zredukowanie religii do tez filozoficznych. Może też religia zostać zredukowana do sentymentalizmu i fideizmu.

Końcowym efektem legalizmu wychowawczego w obszarze wychowania religijnego jest zanik religijnego zmysłu. Człowiek zdaniem Tischnera nie zatraca religijności w wyniku np. postępu cywilizacyjnego – o wiele groźniejsze są skutki właśnie legalistycznego wychowania. O ile mechanicyzm wychowawczy uderzał w wolność, o tyle legalizm wychowawczy narusza przekonanie o obiektywnym charakterze wartości religijnych. Nie wtajemnicza w świat wartości, lecz go deformuje. Można nawet dostrzec w legalizmie pewną zakamuflowaną wersję relatywizmu etycznego.

4. Totalizm wychowawczy

O ile dwie omówione powyżej koncepcje wychowawcze dotyczą procesu wychowania, o tyle tzw. totalizm ma związek z samą koncepcją wychowawcy. Tischner sam nadał tym negatywnym zjawiskom nazwę „totalizmu" przez analogię do totalistycznej władzy w państwie. Pedagogika totalistyczna przyznaje wychowawcy bezwzględne prawo „do uczynienia z siebie wzoru dla wychowanka" (tamże, s. 32). Totalizm wychowawczy przyjmuje naśladowanie wychowawcy jako podstawową zasadę wychowania. Oczywiście wychowawca powinien być wzorem. Naśladowanie wychowawcy nie zawsze musi być czymś zgubnym – ale okoliczność ta narzuca na wychowawcę raczej zadanie nieustannej pracy nad sobą i doskonalenia. Jednocześnie są sytuacje, kiedy wychowawcy wprost nie należy naśladować. Wyraźnie wskazuje na to Jezus w Ewangelii, mówiąc o faryzeuszach i uczonych w Piśmie: „Czyńcie i zachowujcie wszystko, co wam polecą, lecz uczynków ich nie naśladujcie. Mówią bowiem, ale sami nie czynią" (Mt 23, 3).

Tymczasem w totalizmie wychowawczym chodzi o bezwzględne naśladowanie wychowawcy, a także o jego przekonanie, że jest absolutnym wzorem do naśladowania. Wychowawca taki jest zawsze

przekonany o swojej racji i doskonałości. W dziedzinie religii narzuca wychowankom swoje modlitwy, własny styl życia, swoje myślenie. Jak zauważa Tischner: „Wszelkie próby polemiki będzie traktował jako atak na jego własną godność" (tamże, s. 33). Przy tym towarzyszy mu brak odróżnienia spraw zasadniczych od wtórnych, pobocznych.

U totalistycznego wychowawcy jedynym motywem działań i postaw jest lęk. Wychowawca taki boi się praktycznie o wszystko, ale jeden lęk dominuje wyraźnie – przed kompromitacją w oczach wychowanka, przed zdemaskowaniem. Stąd całkowicie zrozumiała tendencja do izolacji, dystansu, braku dialogu. Wychowawca totalistyczny cierpi na megalomanię. Uwierzył we własną doskonałość, ale jednocześnie nie uwierzył w pociągającą moc prawdy i atrakcyjny charakter wartości. Taka postawa całkowicie uniemożliwia jakąkolwiek wspólnotę z wychowankiem. Tymczasem największą siłę oddziaływania ma wychowawca pokorny, wolny, który potrafi uzasadnić to, czego od wychowanka wymaga, a przede wszystkim czuje jego niepokoje i pomaga mu z nich wyjść.

5. Kim jest wychowawca?

Jak widać Tischnerowi udało się naszkicować całkiem rozległe spektrum błędnych koncepcji wychowawczych, zarówno odnośnie do procesu wychowania, jak i do samego wychowawcy. Nie znaczy to jednak, że nasz filozof ogranicza się tylko do wymiaru krytycznego. Temat wychowania powraca w dziele *Etyka Solidarności*. Wyczytujemy z niej kilka ważkich i pozytywnych myśli pedagogicznych.

Tischner podaje wpierw definicję wychowania: „Wychowanie to praca z człowiekiem i nad człowiekiem – z tym, kto znajduje się w stanie dojrzewania". A następnie zaznacza, jaka idea leży u fundamentów tego procesu: „Wychowanie stwarza między wychowawcą a wychowankiem więź analogiczną do więzi ojcostwa" (Tischner, 2005a, s. 88). Widzimy zatem, że w *Etyce Solidarności* wychowanie zostaje zinterpretowane za pomocą tej jednej kategorii – pojęcia „ojcostwa". Na czym polega ojcostwo?

Zdaniem Tischnera ojcostwo jest kategorią paradoksalną. Z jednej strony wydaje się, że droga wychowania to nieustanne oddalanie się dziecka od ojca: ojciec jest u początków życia, najpierw jest bardzo potrzebny, a potem, w miarę dorastania, musi się usuwać na bok, aż po całkowite usamodzielnienie się dziecka. Jednakowoż jest to płytka wizja ojcostwa. To ostatnie to nie tylko przekazywanie życia, ale przede wszystkim przekazywanie nadziei: „Między ojcem a dzieckiem istnieje więź powiernictwa nadziei. Ojciec jest powiernikiem dziecięcej nadziei, jej oparciem, jej mocą. Jesteśmy dziećmi tych, w których ręce złożyliśmy nasze nadzieje. Cóż więc znaczy być dzieckiem? Znaczy: powierzyć komuś swoją nadzieję. Co znaczy być ojcem? Znaczy: stać się powiernikiem czyjejś nadziei. Nadzieja jest źródłem naszego życia. Dlatego ten, kto przynosi człowiekowi nadzieję, jest duchowym ojcem człowieka" (tamże).

Idea ojcostwa oraz powiązana z nią kategoria nadziei zmienia nam całą koncepcję procesu wychowawczego. Wychowanie staje się pracą nad ludzkim duchem, a zadaniem fundamentalnym jest zaszczepić w nim poczucie nadziei. Dopiero wtedy mogą pojawić się takie wartości, jak miłość, wiara, czy

właściwe poznanie. Wychowawca jest nie tylko kimś, kogo się naśladuje. Wychowawca to ktoś, w czyje ręce wychowanek się powierzył, komu zaufał i zawierzył swoją nadzieję. Nie ma tu miejsca na dystans i udawanie. Relacja wychowawca-wychowanek to relacja zaufania i powiernictwa. Tylko w takiej wspólnocie w wychowanku może zrodzić się nadzieja.

Zdaniem Tischnera wychowawca przynosi wychowankowi tak naprawdę jedną rzecz – przebudzenie. Pisze filozof: „Najpierw szliśmy przez życie, nie wiedząc, o co naprawdę w życiu chodzi, jakby w półśnie. Glos wychowawcy wyrwał nas z tego snu. Resztę trzeba już było zrobić samemu" (tamże, s. 89). Można pracę wychowawcy porównać do postawy Sokratesa, który działał niczym położna – wydobywał prawdę z człowieka jak położna odbiera poród. Dzięki pracy wychowawcy rodzi się w człowieku nie tylko nadzieja, ale też jakaś prawda. Wychowawca tej prawdy jednak nie stwarza, on ją tylko wydobywa, pomaga, służy swoim doświadczeniem.

Wychowawca jako ojciec, czyli powiernik nadziei, jest narażony na dwa fundamentalne błędy. Kiedy je popełni przestanie być ojcem, a w uczniu powstanie rana nie do zabliźnienia. Po pierwsze, nie wolno być wychowawcą pozornym, iluzorycznym, w niepełnym wymiarze – ojcostwo musi angażować całkowitą odpowiedzialność wychowawcy. Po drugie, wychowawca nie może zdradzić, gdyż to grozi rozpaczą. Przyjrzyjmy się tym dwom niebezpieczeństwom w pracy wychowawcy.

Powiedzieliśmy, że wychowawca ma budzić w wychowanku nadzieję. Tischner zauważa, że każdy niesie w sobie rozmaite nadzieje: „Ktoś chciałby być poetą, ktoś świętym, ktoś reformatorem życia społecznego, rewolucjonistą. Nadzieje osobiste i własne wyłaniają się spośród nadziei narodowych, zawodowych, religijnych" (tamże, s. 90). Kiedy wychowawca popełni błąd? Kiedy uzna, że te nadzieje jemu podlegają, że może wychowanka prowadzić niemal za rękę. Tymczasem rola wychowawcy jest jedna – przebudzić nadzieję. Resztę musi wybrać wychowanek. Jak zauważa Tischner: „Prawda o nadziei jest prosta: własną, osobistą nadzieję musi odnaleźć i uczynić własną sam wychowanek (…). W sprawach dla wychowanka najważniejszych, bo najbardziej osobistych, wychowanek musi mieć przestrzeń wolnego wyboru" (tamże). Jeszcze raz powraca zatem wolność jako podstawowa zasada wychowawcza – wolność jest warunkiem także nadziei.

Drugie niebezpieczeństwo wychowawcy polega na zdradzie. Wiąże się to z tym, że w wychowaniu ogromną rolę odgrywa zasada wierności – wychowanek powierza się wychowawcy. Tischner przywołuje przykład Korczaka – gdy jego wychowankowie z sierocińca szli do gazu poszedł razem z nimi, demonstrując wierność aż do końca. Wychowawca jednak może zdradzić. Tischner rozróżnia dwa typy zdrad – zdrady ukryte i jawne. Zdrada ukryta przyjmuje postać iluzji wierności i zawsze prowokuje do podejrzeń. Jest ona trudniejsza do zniesienia, niż zdrada jawna. Wychowawca jest wierny, gdy jego dramat jest zawsze większy od dramatu ucznia: „W krainie kłamstwa jego prawdomówność musi być większa niż prawdomówność wychowanka. W krainie niesprawiedliwości jego sprawiedliwość musi przewyższać poczucie sprawiedliwości jego wychowanków. W krainie nienawiści i podejrzliwości on musi być bardziej prosty i jawny" (tamże, s. 92). Wychowawca jest wierny dopóki jest „razem" z wychowankami, jak Korczak, gotów dzielić dramat swoich dzieci. Iluzja wierności, zdrada ukryta przyjmuje postać

moralizowania i dawania rad, które tylko obnażają prawdę, że wychowawca jest na zewnątrz dramatu uczniów.

W *Etyce Solidarności* Tischner kreśli śmiałą koncepcję wychowania jako ojcostwa. W tym aspekcie staje się ona etyką przebudzenia – „przebudzenia do ojcostwa według nadziei". W niej nadzieja i wolność jawią się jako fundament prawdziwego wychowania.

6. Świat prawdy

Z dzieł Tischnera da się też wyczytać jego myśl dotyczącą koncepcji szkoły i nauczyciela. Czym ma być szkoła? Co w niej ważniejsze – wychowanie czy nauczanie? Zorientowaliśmy się dotąd, jakie wartości – wolność i nadzieja – są fundamentalne w procesie wychowania. A czy właściwe nauczanie będzie również oparte na jakiejś wartości? Jakie błędy można popełnić w nauczaniu? Z odpowiedzi na te pytania wyłania się ciekawa i oryginalna wizja szkoły, nauczyciela i procesu nauczania.

Przede wszystkim trzeba sobie uświadomić, że szkoła jest instytucją z wszystkimi tego konsekwencjami. O ile wychowanie rozpatrywaliśmy jako coś o wiele bardziej osobowego i indywidualnego, jako relację wychowawca-wychowanek, o tyle nauczanie szkolne jest systemowe i zinstytucjonalizowane. Co to znaczy, że szkoła jest instytucją? Tischner wskazuje na trzy elementy: ludzie, struktury i formy. Szkoła jest pewną formą, która owszem, zabija spontaniczność, ale całkowita spontaniczność, jak w poglądach wychowawczych J. J. Rousseau, nie jest czymś pożądanym. Mówi Tischner: „Można powiedzieć, że szkoła formalizuje – uczy »jak«, ale nie uczy »co«. Szkoła może kształcić matematyków czy biologów, ale sam wychowanek musi zdecydować, kim będzie" (1999, s. 144).

Szkoła zdaniem Tischnera musi opierać się na dwóch wartościach: na bezinteresowności i prawdzie. Z ich realizacji wyłoni się prawdziwa wolność. Motyw ten często powraca u Tischnera, m.in. w kazaniu, jakie wygłosił w Nowym Targu podczas uroczystości 90-lecia Liceum im. Seweryna Goszczyńskiego, którego sam był absolwentem. Najpierw przywołuje postać Sabały, a następnie cytuje Norwida, który narzekał, że nigdzie na świecie inteligencja nie jest tak poniżona, jak w Polsce, stąd w całym kraju nie ma nic logicznego. Następnie Tischner wyjaśnił uczniom czym jest szkoła średnia. Decydująca jest tu charakterystyka „średnia". W sylogistyce Arystotelesa istnieje coś takiego, jak „termin średni", czyli termin, który występuje w przesłankach, a nie występuje we wniosku sylogizmu kategorycznego. Jeśli weźmiemy prosty sylogizm z dwiema przesłankami: „Każdy człowiek jest śmiertelny" i „Sokrates jest człowiekiem", to jako wniosek otrzymamy zdanie: „Sokrates jest śmiertelny". Słowo „człowiek" jest tu terminem średnim, występuje w przesłankach, lecz ginie we wniosku. Ale nie ginie w taki sposób, że znika całkowicie. On się zawiera we wniosku, jak liczba 2 zawiera się w liczbie 5. Termin średni służy jako pomoc, most, przejście od przesłanek do wniosku. Gdyby nie termin średni wniosek nie byłby możliwy. Wychodząc od takiej etymologii Tischner mówi: „Szkoła będzie szkołą średnią, to znaczy taką, która przeprowadzi człowieka przez jakąś rzekę, przez jakąś rozpadlinę, a potem zniknie. Potem, kiedy człowiek pójdzie na wyższą uczelnię, średniość jakby zniknie. Ale bez tej średniości nie byłoby potem szkoły wyższej" (tekst niepublikowany).

Średniość arystotelesowska oznacza wpierw bezinteresowność w poznawaniu prawdy. Nauka w szkole siłą rzeczy musi być bezinteresowna i pokorna, skoro później zniknie wchłonięta przez dalszą edukację. We wspomnianym kazaniu Tischner mówił: „Dlaczego masz się uczyć o Archimedesie? Bo Archimedes jest. Dlaczego masz się uczyć o Pitagorasie, o jego twierdzeniu? Bo twierdzenie jest. I nie pytaj, po co si się to przyda. Trzeba poznawać prawdę dla samej prawdy, nie pytając czy z tego będzie jakiś interes, czy interesu nie będzie (…). Od początku do końca toczy się walka jakby z naturą człowieka, z tą naturą, która ma jakiś interes, która chce wiedzieć, ale wiedzieć wedle interesu" (tamże). Walka z interesownością to budzenie w uczniach wspaniałomyślności. Interes może płynąć ze strony ucznia, ale także ze strony totalitarnego państwa. W jednym i drugim przypadku trzeba w szkole obronić bezinteresowność poznania. Szkoła może bowiem czasem popełnić błąd i wprowadzać ucznia na drogę interesowności. Tischner przed tym przestrzega: „Wychowawca powinien uczyć bezinteresownego podejścia do przedmiotu. Pierwotne podejście dzieci do świata jest bezinteresowne. Bezinteresownie odkrywają reguły, jakimi on się rządzi, bezinteresownie słuchają muzyki, grają w piłkę. Ale już w szkole średniej pojawia się pytanie: co mi z tego przyjdzie? Nauczyciele wymyślają wtedy różnego rodzaju motywacje: że uczyć się to wielki interes – możesz sobie potem kupić samochód, pojechać na wycieczkę… W ten sposób wtłacza się biednego ucznia w strukturę interesowności" (Tischner, 1999, s. 145).

Z bezinteresownością wiąże się druga wartość szkoły – prawda. W kazaniu nowotarskim Tischner mówi: „Prawda tylko wtedy udziela się człowiekowi, jeśli jej człowiek szuka bezinteresownie, ale bezinteresowność znaczy wolność" (tekst niepublikowany). Widzimy, jak poszukiwanie prawdy o szkole prowadzi Tischnera do drugiego, obok sylogistyki Arystotelesa, źródła, jakim jest Ewangelia i zawarte w niej zdanie Jezusa: „poznacie prawdę, a prawda was wyzwoli" (J 8, 32). Do prawdy należy podążać wspaniałomyślnie, bezinteresownie. Wówczas udziela się ona człowiekowi i przynosi wolność. Z tych trzech wartości, zdaniem Tischnera, buduje się człowiek. Teraz jeszcze lepiej widać rolę wolności w wychowaniu i jej związek z prawdą. Zadaje to kłam potocznemu wyobrażeniu o szkole, jakoby wychowanek przychodził do szkoły wolny, a nauczyciele i cały system zniewalaliby go różnymi regułami i formami. Tischner twierdzi: „Jest wręcz odwrotnie: on przychodzi jako wielorako zniewolony. Idzie o to, żeby powiązać wielkie prawdy teologiczne z codzienną praktyką. Teologia mówi: łaska was wyzwoli. Trzeba pokazać, że spełnianie obowiązku wyzwala. Tropem wychowania musi stać się idea wyzwolenia. Wolność musi się jawić jako roślina, która powoli wydobywa się z ziemi, kwitnie i owocuje" (Tischner, 2012, s. 293).

Tischner sporo miejsca poświęcał nauczycielom i wychowawcom w swoich kazaniach i rekolekcjach. W sposób szczególny zwrócił się do nauczycieli w ramach rekolekcji wielkopostnych, wygłoszonych w Krakowie w marcu 1972 r., w konferencji zatytułowanej „Prawda i kłamstwo pracy" (Tischner, 2011, s. 86-95). Jeszcze raz podkreślił, że nauczyciel to ktoś, kto ma do czynienia z delikatną substancją, jaką jest prawda. Nauczyciel przekazuje prawdę. Kaznodzieja wskazał na dwa błędy, które czynią posługę nauczyciela fałszywą. Pierwszy błąd polega na niewłaściwym podejściu do samej prawdy i samego nauczania. Nauczyciel nie doświadcza tego, że służy prawdzie, raczej nauczanie sprowadza do programu, który koniecznie trzeba zrealizować i pewne *quantum* wiedzy uczniowi przekazać. Mówi

Tischner: „W ten sposób staje się rodzajem pasa transmisyjnego między programem a uczniem. Chodzi o to, ażeby ten pas jak najszybciej się obracał" (tamże, s. 93). Jest to niewłaściwe zrozumienie procesu nauczania. Co w takim razie powinien nauczyciel robić? Powinien pamiętać, że w nauczaniu nie chodzi o postawę „jak najwięcej i jak najszybciej". Chodzi raczej o to, „by pokazać jak się świat odkrywa. A pokazanie tego, jak ten świat *de facto* wygląda, ma być tylko środkiem a nie celem nauczania – środkiem do nauczenia się samodzielności w odkrywaniu świata. Nauczyciel to jest ktoś, kto przede wszystkim ma od nowa z uczniem odkryć prawdę o świecie" (tamże). Tak więc istotna powinna być postawa odkrywania a nie nauczania. I to odkrywania razem z uczniem. W ten sposób pomiędzy uczniem i nauczycielem wywiązuje się dialog, który obu prowadzi do prawdy.

Drugim poważnym błędem nauczyciela, a wręcz zaprzeczeniem jego misji, jest kłamstwo. Należy pamiętać, że Tischner wygłasza swoje nauki w okresie komunistycznego zniewolenia, gdzie państwo miało monopol na edukację i nie brakowało w niej właśnie kłamstwa. Kłamstwo dotykało historii, nauk społecznych i przyrodniczych z ideologiczną manią światopoglądu materialistycznego, nauk o człowieku i religii. Tischner przestrzega nauczycieli, by nie sprzeniewierzyli się swojemu powołaniu i miast pracować w świecie prawdy nie zechcieli służyć kłamstwu. Padają tu mocne słowa kaznodziei: „Kłamstwa ten naród nie wybaczy. Bo są ludzie na świecie, którym kłamać nie wolno (…), dla których kłamstwo byłoby wewnętrznym samobójstwem (…). Kłamstwo wśród tych, których mowa ma być »tak-tak, nie-nie«, jest grzechem nie do wybaczenia przez naród" (tamże, s. 94-95).

7. Wychowanie a filozofia dramatu

Cała w koncepcja pedagogiki chrześcijańskiej Tischnera rodzi się i rozwija pod wpływem uprawianej przez niego filozofii dramatu. Tischner przez całe swoje intelektualne i duszpasterskie życie troszczył się o człowieka. Najpierw diagnozował w człowieku współczesnym kryzys nadziei (Tischner, 2005c), następnie zachęcał do myślenia według wartości, kreślił aksjologiczną wizję człowieka (Tischner, 2005b), by wreszcie w okresie dojrzałym ukazać go jako istotę dramatyczną (Tischner, 2006) i to otwartą na spotkanie z Bogiem, którego łaska jako jedyna może ocalić człowieka od zła (Tischner, 2001). Myślenie Tischnera o wychowaniu rodziło się jako szczegółowe zagadnienie filozofii dramatu, ale też z drugiej strony możemy odnaleźć w nim wszystkie elementy kreślonej przez niego filozofii dramatu.

Zdaniem Tischnera człowiek jest istotą dramatyczną, bierze udział w jakimś dramacie. Czym jest dramat? To rodzaj spotkania osób, choć nie każde spotkanie jest spotkaniem prawdziwym. Dramat ma swoistą strukturę. Pierwszym elementem jest scena dramatu, czyli świat rzeczy. Relację człowieka do świata rzeczy opisywała klasyczna metafizyka, np. tomizm – jej język nadaje się w sumie do opisywania tylko świata rzeczy. Drugi element dramatu to spotkanie osób, które się dokonuje na scenie. Nie da się go ująć na sposób bytu, trzeba zapytać o dobro, o agatologię. Tak dotykamy trzeciego elementu dramatu – rozgrywa się on w horyzoncie dobra i zła. Dramat tym się różni od tragedii, że ta ostatnia dzieje się tylko w horyzoncie zła, które jako *fatum* jest czymś nieuchronnym. Tymczasem w dramacie jest możliwe dobro, ale jednocześnie jest ono zagrożone przez zło. Czwarty element dramatu to czas dramatyczny – zupełnie

różny od tzw. czasu obiektywnego, znanego z nauk przyrodniczych. Czas dramatyczny to wewnętrzny strumień, który niesie naszą egzystencję, kształtuje ją, to strumień naszych przeżyć i doświadczeń, w nim też dochodzi do spotkania z innymi. Wreszcie piąty element dramatu to otwarcie na Boga. Wszystkie dramaty człowieka są częścią tego podstawowego dramatu, jakim jest spotkanie z Bogiem. Spotkanie jest autentyczne jeśli nas przybliża do Boga, można w drugim odczuć ślad Boga.

Kiedy teraz popatrzymy na myśl pedagogiczną Tischnera to zauważymy, że występują w niej wszystkie elementu filozofii dramatu, da się ją wyrazić w kategoriach filozofii dramatu. Najpierw scena dramatu. W wychowaniu jest nią przede wszystkim szkoła. Ale czujemy bardzo mocno jak Tischner broni się przed takim redukowaniem szkoły tylko do sceny dramatu, a więc do czegoś zimnego, rzeczowego, odpersonalizowanego. O wiele ważniejsze jest to, co się na tej scenie dzieje. Relacja wychowanek-wychowawca jest spotkaniem. Wszystkie błędne koncepcje wychowawcze, jak mechanicyzm czy legalizm wychowawczy, o wiele bardziej przypominają świat rzeczy, niż osób. Dla Tischnera prawdziwe wychowanie możliwe jest dzięki spotkaniu, którego kulminacją jest ojcostwo. Wywiązuje się wówczas swoisty dramat – oto uczeń powierza swoją nadzieję wychowawcy jako ojcu. Cechą tego spotkania jest powiernictwo, zawierzenie i odpowiedzialność. Wychowanek krzyczy: „ty mnie nie zdradzisz", to znaczy nie zrobisz mi krzywdy, nie zawiedziesz moich nadziei.

W miarę upływu dramatycznego czasu wychowawca-nauczyciel staje się nie tylko powiernikiem, ale jako powiernik może być przewodnikiem w świat prawdy. I znów, nie jest kimś, kto dominuje nad uczniem pokazując mu jak jest, lecz trwając w spotkaniu i dialogu razem z uczniem odkrywa prawdę. Nie posiada prawdy, lecz służy jej samemu się do niej przybliżając. Wprowadza ucznia w przestrzenie bezinteresowności i wspaniałomyślności. Efektem tak przeżytego spotkania jest dobro, czyli wolność, samodzielność i odpowiedzialność wychowanka jako osoby. Dobro to – jak widzieliśmy – jest w dramacie wychowania nieustannie zagrożone, przez kłamstwo, niesprawiedliwość, zdradę nauczyciela. Złem jest także postawa, kiedy nauczyciel daje odczuć uczniowi, że ten jest bezwartościowy, albo nie pozwala mu na ukształtowanie odpowiedniej hierarchii wartości. Niestety, jak z każdego dramatu, także z procesu nauczania i wychowywania, można wyjść poranionym, a nawet można zabić w uczniu człowieka. Zło nieustannie kusi, zagraża, ale dobro jest możliwe. Przy otwarciu na Boga i Jego łaskę dobro zawsze wygrywa, a jest nim człowiek wolny, rozumny i odpowiedzialny – ostatnie słowo dramatu wychowania.

Bibliografia:

Gogacz M., (1974), *Wokół problemu osoby*, Warszawa: (brak wydawnictwa).

Karpiński P., (2012), *Zrozumieć człowieka. Antropologia kazań ks. Józefa Tischnera*, Sandomierz: Wydawnictwo Diecezjalne i Drukarnia w Sandomierzu.

Tischner J., (1999), *Przekonać Pana Boga*, Kraków: ZNAK.

Tischner J., (2001), *Spór o istnienie człowieka*, Kraków: ZNAK.

Tischner J., (2005a), *Etyka Solidarności*, Kraków: ZNAK.

Tischner J., (2005b), *Myślenie według wartości*, Kraków: ZNAK.

Tischner J., (2005c), *Świat ludzkiej nadziei*, Kraków: ZNAK. Tischner J., (2006), *Filozofia dramatu*, Kraków: ZNAK.

Tischner J., (2011), *Nadzieja czeka na słowo. Rekolekcje*, Kraków: ZNAK.

Tischner J., (2012), *Alfabet Tischnera*, Kraków: ZNAK.

Wojtyła K., (2001), *Miłość i odpowiedzialność*, Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.

Mgr Joanna Parol
Uniwersytet Warszawski

Zaskoczenie światem, paradoks dorastania i miłość. Filmowe dylematy dotyczące wychowania

Duch domu, szkoły, społeczności, opinii publicznej
kształtuje poprzez przyjęte w nich i narzucające się same przez się
sposoby zachowania i mówienia, bezwolnie przyjmowane
symbole i słowa, wymagania i formy.
Karl Jaspers

Błąka się bezdomne uczucie – kopciuszek.
A właśnie dzieci – książęta uczuć, poeci i myśliciele.
Janusz Korczak

Zajmowanie się młodymi ludźmi, studiowanie ich charakterów i rozwijanie budzących się w nich talentów to zadania niezwykle interesujące i urzekające. Jednak samo wychowanie stawia już przed wychowawcami (rodzicami, nauczycielami i innymi ludźmi, którzy uczestniczą w tym procesie) wiele pytań, na które nie zawsze łatwo jest odpowiedzieć. Jeśli mają przed sobą specjalistyczną literaturę, wydaje się ono zajęciem absorbującym, ale wcale nie takim trudnym. Tymczasem kiedy nauczyciel staje przed uczniem, a rodzic przed swoim dzieckiem okazuje się, że tak naprawdę nie staje przed wychowankiem, tylko drugim człowiekiem; różne metody i formuły mogą nie znajdować żadnego zastosowania, a dziecko może chcieć więcej, ale też więcej dawać. Jaspers (1998, s. 165) zwraca uwagę na nieobliczalność w wychodzeniu naprzeciw drugiemu człowiekowi. W wychowaniu ma się bowiem do czynienia z ludźmi, a człowiek nie może stawać ponad cudzym życiem, ponad innymi ludźmi. „Planowanie ma we wszelkiej działalności pedagogicznej wyraźną granicę, gdyż człowiek musi wychodzić naprzeciw drugiemu człowiekowi w sposób, który zawsze ma w sobie coś nieobliczalnego" (tamże, s. 165). Jak podkreśla Janusz Korczak (1998, s. 255), lata pracy z młodymi ludźmi potwierdzają, że zasługują oni na szacunek, życzliwość i właśnie na zaufanie. „A dziecko drepce niezdarnie z książką szkolną, piłką i lalką; przeczuwa, że bez jego udziału, ponad nim, dzieje się ważne i silne, co decyduje o doli i niedoli, karze i nagradza i łamie" (tamże, s. 249). Autor *Króla Maciusia Pierwszego* w przywoływanych fragmentach zwraca uwagę na dwie kwestie. Po pierwsze dzieci bezsprzecznie zasługują na zaufanie, po drugie natomiast – pojawia się niebezpieczeństwo, że wychowanie stanie się oddziaływaniem, procesem, w którym dziecko tak naprawdę nie będzie uczestniczyło, wychowanie będzie je omijało, choć dziecko zostanie mu podporządkowane. Istotna okazuje się odwaga wychowywania innych i samego siebie, polegająca na zaufaniu do drzemiących

w człowieku możliwości (Jaspers, 1998, s. 163), rozwijający się człowiek bowiem ciągle „się staje", posiadając swój ukryty potencjał. To pojęcie odwagi przywołuje z kolei pytanie o znaczenie i granice wychowania. W opozycji do siebie stoją dwa ujęcia wychowania, jedno podkreślające jego niemoc, drugie – wszechmoc (tamże, s. 164). Zgodnie z pierwszym „Wszystko jest wrodzone" i „Zrobić z człowieka można coś innego tylko poprzez sterowanie cechami dziedzicznymi w łańcuchu pokoleniowym", zgodnie z drugim „Wszystko jest dzięki wychowaniu" i „Z człowieka wszystko można zrobić odpowiednim wychowaniem". Zdaniem Jaspersa oba ujęcia są fałszywe i żadne z nich nie odzwierciedla ogromnej roli wychowania. Chociaż to drugie skrajnie wywyższa wychowanie, to ogranicza się jedynie do planów wychowawcy, nie zawierając w sobie nieprzewidywalnych efektów wychowania, związanych z odkrywaniem w drugim człowieku możliwości, których wcześniej nie przeczuwano. Granice wychowania zatem nie mogą i nie powinny być wyznaczane, można je natomiast zaobserwować w konkretnej sytuacji.

1. Umiejscowienie akcji, przestrzeń i kadr filmowy

Metaforycznie, ale trafnie granice wychowania ukazuje kino poprzez operowanie przestrzenią oraz uczynienie umiejscowienia akcji lub sceny, przestrzeni sceny, przestrzeni kadru oraz rozmiaru i kształtu kadru jednymi z ważnych kwestii bądź elementów danych filmów.

Scenografia i umiejscowienie akcji może pełnić w filmach rolę pierwszoplanową, dynamicznie włączać się w akcję, a nie stanowić jedynie tła wydarzeń. Bordwell i Thompson (2011, s. 131) przywołują pracę Bunuela nad filmem *Dyskretny urok burżuazji*. Jako miejsce nakręcenia powtarzającego się wielokrotnie ujęcia włóczących się bezcelowo ludzi zostaje wybrana samotnie położona na otwartym polu i osadzona drzewami aleja. Dzięki temu reżyser podkreśla w swoim filmie, że jego bohaterowie pojawili się znikąd i donikąd zmierzają. Twórca filmowy może kontrolować umiejscowienie sceny na wiele sposobów, tak, by ściśle współgrało ono z historią, którą chce opowiedzieć. Scenografia może przytłaczać bohaterów lub być zredukowana (tamże, s. 131, 132), niemal w każdym filmie jednak odgrywa ważną rolę i wpływa na odbiór jego znaczenia.

Istotne jest nie tylko miejsce, w jakim twórcy filmowi umieszczają akcję, lecz także to, jak budują przestrzeń kadru i przestrzeń sceny. Filmowcy wpływają na postrzeganie i rozumienie inscenizacji przez widzów. Sposób, w jaki skomponują kadr, jakich użyją środków wizualnych, oddziałuje na odbiór dzieła filmowego. Za pomocą elementów kompozycyjnych i wskaźników głębi twórcy filmowi „sterują" uwagą widza i skupiają ją na wybranych elementach opowiadania (tamże, s. 171). Kadrowanie wpływa na obraz poprzez rozmiar i kształt kadru, przestrzeń ekranu i przestrzeń poza ekranem, punkt widzenia kamery wyznaczony przez odległość, kąt i wysokość oraz relację zmieniającego się kadrowania do inscenizacji (tamże, s. 207). Format i kształt kadru wpływają na odbiór filmu. Odpowiednia kompozycja i maskowanie (inaczej kaszetowanie – sposób tworzenia obrazów panoramicznych) koncentrują uwagę widza w jednym punkcie lub ją rozpraszają (tamże, s. 210). Reżyser komponując kadr dokonuje wyboru, co chce w nim umieścić, a co pozostawić poza kadrem (tamże, s. 212). Nie bez znaczenia jest wyznaczający stopień

dystansu punkt widzenia kamery, dzięki któremu widz może mieć wrażenie niemal „namacalnego" uczestnictwa w oglądanych wydarzeniach lub bycia zdecydowanie poza nimi (tamże, s. 214). Twórcy filmowi mogą zwracać uwagę odbiorców na dane wydarzenia w dziele stosując motywy scalające i ujednolicające film lub wręcz przeciwnie – za pomocą wyjątkowego i rzadko zastosowanego kadrowania. Kadrowanie bowiem odgrywa znaczącą rolę zarówno dla konstruowania narracji filmu, jak i wzmacniania wizualnej atrakcyjności dzieła.

Niemal każdy obraz to przestrzeń skończona, posiadająca swoje ramy, które ją ograniczają. Te stałe i silne linie sprawiają, że najłatwiejsza do ukazania i jednocześnie najczęściej przedstawiana w filmach jest przestrzeń zamknięta. Bardzo trudno natomiast stworzyć przestrzeń otwartą (Block, 2014, s. 88). To wyjątkowy rodzaj przestrzeni, który powstaje wtedy, kiedy obraz-kadr sprawia wrażenie wychodzenia poza linie go ograniczające, jakby „przepychając się" przez nie, wywołuje odczucie przestrzeni poza kadrem. Przedstawienia krajobrazu nie są równoznaczne z ukazywaniem przestrzeni otwartej, związana jest ona bowiem z pojawieniem się czegoś tak silnego wizualnie, by zostały zatarte ramy zamykające obraz. Istnieją trzy sposoby na uzyskanie przestrzeni otwartej. Pierwszy z nich to ekrany wielkoformatowe, panoramiczne. Im większy ekran, tym łatwiej przedstawić przestrzeń otwartą, tym dalej linie kadru przesuwają się do granicy obwodowego postrzegania widza. Drugi sposób to zastosowanie intensywnego ruchu w kadrze (tamże, s. 89, 90), wielokierunkowego albo takiego, który powoduje wchodzenie obiektu w kadr lub jego wychodzenie poza kadr, na tyle wolnego, by mógł zostać dostrzeżony przez odbiorców i na tyle szybkiego, by wizualna intensywność została uzyskana. Trzeci sposób to eliminacja linii stałych, nieruchomych, silnie związanych z przestrzenią płaską, które obecne są niemal w każdym kadrze. Z przestrzenią otwartą i zamkniętą związana jest także zasada wizualnego kontrastu i podobieństwa (tamże, s. 96). Przestrzeń zamknięta wiąże się z przestrzenią płaską, a zatem z brakiem kontrastu w rozmiarach, z ograniczeniem tonów i zakresu kolorów, eliminacją ruchu relatywnego, czyli redukcją wizualnej intensywności, zasadą podobieństwa. Przestrzeń otwarta natomiast łączy się z przestrzenią głęboką, a więc z zasadą kontrastu, dzięki której wzrasta intensywność wizualna poprzez zestawianie małych i dużych obiektów, jasnych i ciemnych kolorów, barw ciepłych i zimnych.

Przestrzeń otwarta i zamknięta zostały wyżej omówione ze względu na kompozycję kadru, co oczywiście ma nie tylko formalne i wizualne znaczenie dla filmu, lecz także wpływa na jego narrację. Warto jednak również zwrócić uwagę na przestrzeń jaką reżyser wybiera na miejsce akcji filmu. Ona też może być otwarta lub zamknięta. Przestrzeń otwarta najczęściej wiąże się z krajobrazami, naturą, natomiast przestrzeń zamknięta zazwyczaj oznacza umieszczenie bohaterów w jakimś zamkniętym pomieszczeniu, budynku. Filmowanie bohaterów w zamkniętych lub otwartych przestrzeniach może wpłynąć na odbiór znaczenia filmu, np. przedstawiać ich stosunek do świata, stan umysłu lub uczucia. Są filmy, w których przestrzenie odgrywają równie ważną rolę, jak ludzie oraz dzieła, w których to przestrzenie przejmują rolę najważniejszą. Bordwell i Thompson (2011, s. 130) cytują słowa Bazina, który omawiając scenografię, porównuje teatr z kinem. „W teatrze najważniejszy jest człowiek. Natomiast dramat na ekranie może rozgrywać się bez udziału aktorów. Trzaskające drzwi, liść na wietrze, fale uderzające o brzeg mogą wzmocnić efekt dramatyczny. Niektóre arcydzieła filmowe używają człowieka

tylko jako rekwizytu, dodatku lub zrównoważenia dla natury, która przyjmuje rolę najważniejszego bohatera".

2. Wielki sztuczny świat. „Między ochroną i bezwzględną kontrolą"

Zgodnie z doktryną personalizmu chrześcijańskiego, Maritain (1998, s. 137) podkreśla, że człowiek jako byt fizyczny i przede wszystkim osoba ludzka, posiada bogatsze i szlachetniejsze wewnętrzne, duchowe istnienie, które jest godne poznania i miłości. Ten mikrokosmos, mały wszechświat, jako mieszkanie Boga, dzięki poznaniu obejmuje wielki wszechświat, a poprzez miłość daje siebie innym istotom. Dusza pozostająca ponad czasem i śmiercią stanowi rdzeń osobowości, wiążącej się z niezależnością. Jak dodaje Maritain (tamże, s. 137), to właśnie wskazana przez myśl religijną tajemnica ludzkiej natury, zgodnie z którą stworzona na obraz Boży i będąca w bezpośredniej relacji z królestwem dobra, piękna, prawdy i z Bogiem, osoba ludzka posiada godność absolutną. Janusz Korczak (1998, s. 259) zwraca uwagę na konieczność szacunku dla dziecka, jego pracy poznania, niewiedzy, niepowodzeń i łez. Nazywa dziecko cudzoziemcem, nie rozumiejącym języka, nie znającym kierunku ulic oraz praw i zwyczajów. Łatwo zatem wykorzystać tę niewiedzę przeciw dzieciom, które, chętne i ciekawe, chłoną wszystko dookoła. Młody człowiek „staje się" i zyskuje swoją drugą naturę – kulturę własnej istoty, utworzoną poprzez dopływające do niego treści za sprawą świata historycznego, tradycji, dzięki planowemu wychowaniu przez rodziców, szkołę i inne instytucje oraz dzięki wszystkiemu, co słyszy i czego doświadcza ze strony otaczającego świata (Jaspers, 1998, s. 162).

Podstawowym warunkiem wychowania według Jaspersa (tamże, s. 163) jest zaufanie, ściśle łączące się z uznaniem godności jednostki. Doprowadzona do skrajności nieufność, równoznaczna z traktowaniem ludzkiego istnienia jako epizodu, przyniesie bowiem proces samozniszczenia, uniemożliwiając powstanie warunków dla procesu tworzenia i rozwoju. Wychowanie jako takie, które zwraca się do wolności, ma za zadanie służyć człowiekowi pomocą w jego stawaniu się sobą, a nie podporządkowywać go wychowującemu, otwierać przed nim świat, a nie zamykać. Rodzina jako grupa pierwotna, podstawowa komórka społeczna wprowadza młodego człowieka w świat, jednocześnie powinna stanowić pewnik, na którym człowiek nigdy się nie zawiedzie, w którym pokłada ogromne nadzieje i który zawsze zapewni bezpieczeństwo, schronienie i zrozumienie. Dom natomiast to pojęcie oznaczające nie tylko budynek, lecz także relacje najbliższych sobie ludzi, bezpieczeństwo, rodzinę, „gniazdo", które trzeba będzie wreszcie opuścić, by „zbudować" własny dom, założyć rodzinę. Z jednej strony rodzina i dom dają szansę i nadzieję, z drugiej strony łatwo sobie wyobrazić, jak wielka tragedia może się zdarzyć jeśli te „prawdy" zawiodą. Jak zauważa Jan Paweł II (1998, s. 220, 221), dzieci doznają przemocy i krzywd nawet we własnych domach, w których słusznie powinny pokładać całkowitą ufność. Dzieje się tak również w rodzinach zamożnych, w których za szczególnie mylącą fasadą dostatku i spokoju mogą mieć miejsce ludzkie dramaty. Jan Paweł II podaje przykład rozpadającej się rodziny, pozostającej rodziną jedynie na pokaz i przynoszącej dzieciom samotność i zagubienie. Papież nazywa tę przemoc podstępną i wielokształtną, zamieniającą wrodzony entuzjazm w rozczarowanie i cynizm.

Podstępną i „cichą" przemoc przedstawia Yorgos Lanthimos w swoim filmie *Kieł*. Dzieło opowiada o rodzinie, ale takiej, która utraciła wszystkie pozytywne cechy i właściwości, jakie się z tym pojęciem wiążą. Dwoje ludzi, mężczyzna i kobieta, żyją poza miastem wraz z trójką dzieci, synem i dwiema córkami, w wielkim, pięknym domu z przestrzennym ogrodem i basenem. Dom jest szczelnie ogrodzony bardzo wysokim płotem. To tu tych dwoje ludzi stwarza sobie „własny świat", wyizolowany od prawdziwego, sztuczny świat, w którym to przedstawiony ojciec okazuje się „panem", matka kobietą pokornie i biernie podporządkowaną jego misternie dopracowanemu planowi, a wychowanie tresurą. Film jest pozbawiony emocji, wszystko tu odbywa się w ciszy, na poziomie pojedynczych słów i gestów. Bohaterowie nie wyrażają żadnych uczuć, zachowują się jak maszyny, roboty, w które ten wymyślony świat zostaje zaprogramowany. Rzeczywistość ta przywołuje na myśl totalitaryzm, w tym przypadku to ojciec sprawuje całkowitą i bezwzględną kontrolę nad zachowaniem swoich dzieci, nawet nad ich uczuciami, myślami i gestami. Wszystko w tym świecie podlega cenzurze. Syn i dwie córki, którzy mają pewnie ponad 20 lat, nie mają imion, co pozbawia ich w pewien symboliczny sposób indywidualności, nigdy nie opuszczają domu i żyją w przekonaniu, że jedynym dobrym miejscem na świecie jest ich dom.

Rodzice odgradzają ich od świata, odrywają słowa od znaczeń (rodzeństwo myśli, że np. morze to fotel, autostrada to wiatr, wycieczka to materiał, telefon to solniczka), wymyślają fikcyjnych wrogów, zastraszają i bezmyślnie karzą, stosując przemoc fizyczną i psychiczną. Film nie wyjaśnia i nie zdradza powodów postępowania tych dwojga wobec swoich dzieci. Jednym z nich mogłaby być chęć ustrzeżenia dzieci przed zagrożeniami, które mogą pojawić się ze strony otoczenia. Zresztą jako ważną zasadę ojciec podaje zdanie: „Dziecko może być wystawione na zagrożenia, gdy urośnie mu kieł", natomiast dom może opuścić wtedy, gdy ten kieł mu wypadnie. Podczas gdy rodzeństwo jest tego nieświadome, widz dowiaduje się, że ojciec nie chce, by jego dzieci w ogóle opuszczały dom. Oznacza to, że pragnie ciągle sprawować nad nimi kontrolę, a zatem cel uchronienia dzieci przed zagrożeniami ze strony świata zostaje zagubiony. W wychowaniu-tresurze, jakie stosuje wobec swoich dzieci ten mężczyzna, ten cel od początku jest nieodpowiednio realizowany. Oczywiste jest, że każdy rodzic pragnie obronić swoje dziecko przed grożącym mu złem, jednak obrona ta nie może polegać na odgrodzeniu od świata, izolacji, wszechobecnej kontroli i kłamstwach, tylko wręcz przeciwnie – na uświadamianiu o tych zagrożeniach. Janusz Korczak (1998, s. 259) pyta: „Jak będzie umiało jutro, gdy nie dajemy żyć dziś świadomym, odpowiedzialnym życiem?". Jak podkreśla Jaspers, wychowanie ściśle wiąże się z wolnością, wypełnia się treściami, które w wolności przyjmuje wychowanek. Zawsze przynosi ono porażkę, gdy jest autorytarne. Od najwcześniejszych lat zatem dzieci powinny być angażowane w wychowaniu tak, by uczyły się dzięki własnemu wglądowi, a nie poprzez posłuszeństwo. Wychowanek, jak zaznacza Jaspers, to bardzo miękka i podatna na formowanie istota, a zatem jeśli zostanie wychowana w duchu autorytarnym, to później będzie potrafiła żyć jedynie w posłuszeństwie, ale nie w wolności. Doskonale ukazuje to film *Kieł*. To przerażająca wizja „wytresowania" jednostki ludzkiej tak, by powoli traciła wszystkie swoje indywidualne cechy i stała się jedynie żyjącym bytem fizycznym. W tym filmie w wychowaniu nie ma żadnej nieobliczalności, gdyż nie może jej być w tym sztucznym, całkowicie „zaplanowanym" świecie, w którym wychowawca wydaje się wychodzić nie naprzeciwko drugiemu człowiekowi, ale ponad nim. Tymczasem

dziecko jest w wychowaniu równoważne z dorosłym, wychowanie zatem powinno być oparte na wzajemnej przyjaźni i szacunku między dorosłymi a wychowankami (Śliwerski, 1998, s. 447). Ostateczny cel wychowania, jak porównuje Maritain (1998, s. 143), nieskończenie wyższy i szerszy od celu sztuki architektonicznej czy nawet medycznej, wiąże się z wolnością duchową. Ogromną rolę odgrywa natomiast żywotna spontaniczność wychowanka i stałe poszerzanie jego doświadczenia.

Wolności i spontaniczności brakuje w laboratoryjnych niemal warunkach stworzonych w domu z filmu *Kieł*. Reżyser wprowadza widza do tego zimnego świata, powoli odkrywając jego szokujące elementy i za pomocą precyzyjnych zdjęć z chłodną obojętnością rejestrując codzienne życie w tym znajdującym się na odludziu, jakby specjalnie ukrytym miejscu. Początkowy szok przy pierwszych scenach obrazu ustępuje miejsca oczekiwaniom na następne pomysły ojca, które za każdym razem wywołują zdumienie i niedowierzanie. Chociaż dom jest luksusowy i wielki, staje się dla rodzeństwa więzieniem, którego jednocześnie się boją i z którego nie mogą się wydostać. Ojciec buduje dla nich świat, w którym brakuje radości, śmiechu, miłości, a nawet złości. Dominuje chłodna obojętność, co w końcu odmienia się za sprawą dwóch filmów, które trafiają w ręce starszej siostry. Po ich obejrzeniu odkrywa, że prawdziwy świat może wcale nie wyglądać tak, jak ten, w którym żyje, zaczyna wierzyć w to, że można żyć inaczej. Kiedy ojciec posuwa się już do ostatecznych rozwiązań, by tylko nie wpuścić żadnych ludzi do ich domu, wreszcie w tym obojętnym miejscu pojawiają się łzy, cierpienie i starsza siostra wyrywa sobie kieł, by móc wydostać się poza odgradzający ich od reszty świata płot. Ten rozpaczliwy czyn przynosi krew i ból, ale również wolność.

3. Małe wspólne światy. „Między mocą i bezsilnością"

Czym jest młodość? Jak pięknie mówi Jan Paweł II (1998, s. 224) „to nie tylko pewien okres życia ludzkiego, odpowiadający określonej liczbie lat, ale to jest zarazem czas dany każdemu człowiekowi i równocześnie zadany mu przez Opatrzność. W tym czasie szuka on odpowiedzi na podstawowe pytania, jak młodzieniec z Ewangelii; szuka nie tylko sensu życia, ale szuka konkretnego projektu, wedle którego to swoje życie ma zacząć budować. I to właśnie jest najistotniejszy rys młodości. Każdy wychowawca, poczynając od rodziców, a także każdy duszpasterz musi dobrze poznać ten rys i musi go umieć zidentyfikować w stosunku do każdego chłopca czy dziewczyny, i powiem jeszcze więcej: musi umiłować to, co jest istotne dla młodości". Niewątpliwie to czas piękny, obfitujący w liczne szanse, nadzieje, zdobywane doświadczenia i wrażenia, jednak często określany w literaturze przedmiotu jako z jednej strony proces „stawania się", poszukiwanie, dążenie, z drugiej pewien kryzys, znajdowanie się w stanie „pomiędzy", fazie przejściowej, bycie między dzieciństwem a dorosłością, natomiast ludzie dorastający są wówczas nazywani bytami liminalnymi, ludźmi „progowymi". Przypisywane są młodym ludziom również cechy dwuznaczne, płynne, wyrażają się w wielu różnorodnych symbolach. Liminalność kojarzona jest zatem ze śmiercią, niewidzialnością, z przebywaniem w łonie, ciemnością, biseksualnością, dzikością czy z zaćmieniem słońca lub księżyca (Turner, 2010, s. 136-153). Młodość często określana jest także czasem konfliktów i zaburzeń, czasem „burzy i naporu", a więc buntem i złością.

Wszystkie te atrybuty portretują czas młodości jako czas niejednoznaczny, ambiwalentny, związany jednocześnie z pięknem, poszukiwaniem, niepewnością, niepokojem, dezorientacją i złością. Zaciekawione spojrzenie dziecka na otaczający świat ustępuje miejsca pytaniom o samego siebie, o własną tożsamość, o sens istnienia i o pragnienia od życia. Erikson zwraca uwagę (1998, s. 616) na młodzieńczy kryzys tożsamości. Dojrzewający młody człowiek, doznając nowych odczuć, pragnień i wrażeń, zaczyna uczyć się na nowo patrzenia na świat i myślenia o nim. Jako niecierpliwy idealista wierzy, że jego wyobrażenie o idealnej rzeczywistości można w całości zrealizować – poprzez porównania chce wszelkie niedoskonałości zauważone w swoim życiu odmienić. I staje przed najtrudniejszym zadaniem – musi na tym etapie życia zespolić wszystkie spostrzeżenia poczynione np. jako syn, uczeń, przyjaciel, sportowiec w jedną całość, co pozwoli mu określić siebie i przygotować na przyszłość. W stadiach poprzednich rodzice odgrywają zdecydowanie bardziej bezpośrednią rolę w determinowaniu skutków kryzysów rozwojowych, w tym stadium zaś ich wpływ staje się bardziej pośredni, niemniej jednak to dzięki ich działaniom w latach wcześniejszych, dziecko może wejść w okres młodzieńczy z poczuciem ufności, autonomiczności, inicjatywy i pracowitości lub odwrotnie z nieufnością, wstydem, zwątpieniem we własne siły i przekonaniem o własnej słabości. Tożsamość psychospołeczna budowana jest zatem już od najmłodszych lat życia dziecka i, co ciekawe, życie zdaniem Eriksona (tamże, s. 617) to wartość na tyle zmienna, że rozwiązanie problemu w danym stadium nie oznacza niemożliwości jego pojawienia się później.

Chociaż, jak już wspomniałam, w stadium dorastania rola rodziców jest znacznie mniej bezpośrednia niż wcześniej, to pozostają oni dla młodzieży niezwykle ważni, jednak ich pozycja dla dorastającego człowieka jest bardzo problematyczna. Młodzi ludzie mają do rodziców stosunek ambiwalentny – pragną utrzymania więzi z nimi, a zarazem potrzebują autonomii. Ambiwalencja dotyczy też stosunku rodziców do dzieci – z jednej strony akceptują ich dążenie do samodzielności i niezależności, z drugiej natomiast chcą ich uchronić przed złem świata (Obuchowska, s. 17, 18). Dla jednych i drugich życie w takiej ambiwalencji uczuć i pragnień jest trudne, wiąże się z przeplatającymi się radościami i cierpieniami.

Ambiwalencja obecna w relacjach rodzic-dziecko to niezwykle wdzięczny i interesujący temat, jaki przedstawia kino. Zwłaszcza jeżeli zarówno przed, jak i za kamerą staje młody człowiek, który na ekranie przedstawia własne uczucia i emocje wiążące się z relacjami z rodzicem, z własną matką. Takim młodym reżyserem jest Xavier Dolan, obecnie prawie dwudziestosiedmiolatek, w momencie debiutu fabularnego – niespełna dwudziestolatek. Dzięki temu każdy kadr jego pierwszego filmu *Zabiłem moją matkę* (2009) wypełniony jest szczerością, pięknem i miłością. Główny temat dzieła to właśnie wspomniana wyżej ambiwalencja w relacjach z rodzicem, w tym przypadku z matką. Przedstawiona historia oparta jest na biografii reżysera. Jak stwierdza sam Dolan przy okazji premiery jego filmu *Mama*: „Najwięcej wiem o swojej matce, która jest dla mnie największą inspiracją. Mówiąc to mam na myśli matkę w ogóle, figurę, którą reprezentuje. To do niej zawsze wracam. To ją chcę widzieć jako zwyciężczynię każdej bitwy. Jej chcę udzielać porad, żeby mogła rozwiązać swoje problemy. To dzięki niej zadaję sobie wiele pytań. To jej krzyk chcę usłyszeć, kiedy panuje cisza. To ona ma mieć rację, kiedy wszyscy się mylą. Ostatnie słowo należy zawsze do niej" (Dolan, 2014). *Zabiłem moją matkę* to portret egocentrycznego nastolatka Huberta

(gra go również sam Dolan), który w dzieciństwie silnie związany z matką, co akcentuje słowami „Kiedy byłem mały byliśmy z mamą przyjaciółmi", by do końca ukształtować swoją tożsamość, zyskać odrębność i niezależność, musi ją symbolicznie zabić. „Powinniśmy się móc jakoś zabić, w naszych głowach, a potem się odrodzić. Moglibyśmy znowu rozmawiać i patrzeć na siebie, być razem, jakbyśmy nigdy wcześniej się nie spotkali". Potrzebuje wiary we własną odmienność, dlatego buduje ją na fundamencie wszelkich opozycji wobec matki. Na swoim video-blogu wyznaje: „Kiedy byłem mały bardzo się kochaliśmy. Nadal ja kocham, mogę na nią patrzeć, rozmawiać z nią, być blisko, ale nie potrafię być jej synem". Kiedy zaczyna dorastać i kształtuje swoją tożsamość wszystko mu się w niej nie podoba i budzi wstyd, wypomina jej zachowania, krytykuje gust, nie zgadza się z jej poglądami. Ten uderzający świeżością i zarazem dojrzałością obraz czyni ze wszystkich konfliktów, nieporozumień i kłótni między matką i synem tak naprawdę okazję do tego, by udowodnić widzowi nie jak wiele tych dwoje łączyło, ale nadal łączy – tylko nie wiedzą oni, jak to wyrazić. W przeciwieństwie do chłodnego, obojętnego i „przezroczystego" świata z filmu *Kieł*, tutaj dominują barwy ciepłe, nasycone, kolorowe. Chłodne i blade kolory postrzegane są jako położone dalej, natomiast można odnieść wrażenie, że ciepłe, nasycone kolory „wychodzą do przodu" (Bordwell, Thompson, 2011, s. 167). W przeciwieństwie do lodowej ciszy tamtego życia, tu temperatura wręcz ulega wrzeniu – jesteśmy świadkami licznych kłótni i skrajnych wyznań od nienawiści do miłości. W filmie słyszymy ton nienawiści: „Kiedy próbuję sobie wyobrazić najgorszą matkę na świecie, nie przychodzi mi do głowy nikt gorszy od ciebie", „Ja mam tak samo z mamą, jesteśmy zupełnie różni, nic nas nie łączy", „Nienawidzę cię, nie mogę z tobą wytrzymać", „Nie chcę już z tobą mieszkać. Wolałbym wyjechać na bezludną wyspę, wykopałbym sobie norę w piasku", ale ten ton przeplata się z miłością: „Wreszcie nadajemy na takich samych falach. Kocham cię, moja słodka mamusiu", „Czuję się świetnie, tak bardzo cię kocham", „Kocham cię, mówię ci to, żebyś nie zapomniała", „W głębi serca ją kocham, ale nie tak jak syn kocha matkę. To dziwne, gdyby ktoś ją skrzywdził, byłbym gotów go zabić, przysięgam. A jednocześnie mogę wymieć co najmniej 100 osób, które kocham bardziej niż własną matkę", „Co za paradoks, mam matkę, której nie jestem w stanie kochać, ale nie potrafię jej nie kochać". Matka również potrafi powiedzieć synowi gorzkie słowa, a jednocześnie cierpi, że ich relacje nie wyglądają tak, jak kiedy był dzieckiem, pragnie powrotu syna do dzieciństwa. „Dawniej o wszystkim mi mówił. Teraz krytykuje wszystko, co powiem. Zupełnie, jakby ktoś wszystko wykasował. Czuję się tak, jakby wszystko było skończone. Chwile spędzane razem, wycieczki. Wszystko nagle zniknęło". Jednocześnie bardzo go kocha, nie tylko tego małego chłopca, którym był, ale też tego dorastającego na jej oczach, próbującego podkreślić swą odrębność nastolatka. Na jego pytanie: „Co byś zrobiła, gdybym dzisiaj umarł?", matka odpowiada szeptem: „Umarłabym jutro".

Warto zwrócić uwagę także na kompozycję kadrów. Dystans i bliskość widza okazuje się wyznaczany przez sposób kadrowania. Dzięki planom średnim, półzbliżeniom i zbliżeniom widz ma wrażenie, że znajduje się blisko inscenizowanego ujęcia (tamże, 216-217). Reżyser może wpłynąć na rozumienie przez widza ukazywanego zdarzenia. Louis Lumiere (tamże, s. 207) w filmie *Karmienie dziecka*, stosując plan średni, czyli ustalając za pomocą ramy kadru rozmiar prezentowanej sceny, zmniejsza rolę otoczenia, zaś uwydatnia gest i mimikę. Dolan robi podobnie – również zmniejsza rolę otoczenia, nie

tylko na oglądanych obrazach-kadrach, na których często widzimy matkę i syna razem, lecz także w warstwie tekstowej, pojawiają się bowiem stwierdzenia: „Najważniejsze, że jesteśmy razem, poza nami nikt się nie liczy".

I w ten sposób Dolan buduje swój film – zachowanie matki i syna, związane z ambiwalencją dorastania, są nie tylko głównym tematem filmu, ale stają się jego wielką siłą. Ten film to nie tylko monologi syna, to zarazem długa wymiana zdań między matką i synem, to miejsce spotkania ich uczuć, emocji i dusz, to dialog. Jak stwierdza Buber (s. 648), kruche ludzkie życie pomiędzy narodzinami i śmiercią może się wypełnić, jeśli właśnie stanie się dialogiem. Jednak jest to dialogika, która nie ogranicza się jedynie do komunikowania, to także postepowanie ludzi wobec siebie i przede wszystkim, co doskonale odzwierciedla film Dolana, „wzajemność wewnętrznego działania" (tamże, s. 657). To właśnie na dialogicznym złączeniu, wyraźnym zwróceniu ku sobie, polega wychowanie na każdym etapie, ale właśnie w stadium dorastania najjaskrawiej się uwidacznia. Takie krańcowe przeżycie sprawia, że druga osoba staje się dla nas stale obecna (tamże, s. 651). Chłopak po powrocie z internatu wyznaje matce, że ciągle

o niej myślał, kiedy patrzył na coś pięknego. Kocha matkę i potrzebuje jej bliskości, pragnie być afirmowany, jednak nie wymaga akceptacji każdego swojego zachowania. W jednej ze scen mówi matce, że była dla niego zbyt pobłażliwa. Jak podkreśla Jan Paweł II (1998, s. 224-225): „W każdej epoce życia człowiek pragnie być afirmowany, pragnie znajdować miłość. W tej epoce pragnie tego w szczególny sposób – przy czym ta afirmacja nie może być afirmacją wszystkiego bez wyjątku. Młodzi wcale tego nie chcą. Chcą także, ażeby ich poprawiać, chcą, ażeby mówić im tak lub nie. Potrzebują przewodników, i to potrzebują tych przewodników bardzo blisko". W tym filmie również widać, że problem młodości jest bardzo głęboko personalistyczny (tamże, 225). Młodzi, jak podkreśla Jan Paweł II (tamże, s. 225), nawet jeśli ulegają swoim słabościom i podążają za wszystkim, co można określić jako „zgorszenie współczesnego świata", to w głębi swoich serc pragną i poszukują jedynie pięknej i czystej miłości, szukają piękna w miłości. „Jestem bowiem w młodych ludziach olbrzymi potencjał dobra i twórczych możliwości" (tamże, s. 226). Mnogość doznań i uczuć w tym okresie czynią z dorastającego człowieka kogoś, kto zachwyca i odstrasza, przyciąga i odpycha, kto jest ślepy na to, co powinien i pragnie widzieć, a zauważa to, czego tak naprawdę nie ma. Młodego człowieka idealnie opisuje cytat, który pokazuje Hubertowi jego nauczycielka: „Jesteś jak ryba leżąca w głębinach, ślepa i lśniąca pływasz po wzburzonej wodzie, walczysz z wściekłością świata kruchą poezją z innej epoki". Ten niezwykły, piękny i burzliwy czas jednak mija, człowiek dorasta i wszystko w nim się uspokaja. Koniec filmu można zatem interpretować symbolicznie. Matka mówi Hubertowi: „Dorośnij wreszcie, przestań być egoistą". Chłopak po tych słowach uznaje, że cierpienia matki, związane z jego dorastaniem kończą się, a więc usuwa łzę z trzymanej w ręku figurki, która ją przedstawia. Zresztą, sam wcześniej jej mówi: „Przepraszam cię, nie chciałem cię skrzywdzić". Chociaż wypowiada te słowa w sytuacji, gdy niechcący rani matkę, to można je interpretować jako podtytuł filmu. Hubert zabija matkę, ale tylko symbolicznie, by móc ją kochać dojrzałą miłością pozbawioną młodzieńczej złości.

Podczas gdy w *Zabiłem moją matkę* Xavier Dolan koncentruje się na kryzysie dojrzewania, w *Mamie* (2014) na główny plan wysuwa się egzystencja ożywiona dynamiką relacji matka-syn. Ten pierwszy to szczere wyznanie wchodzącego w dorosłość nastolatka, ten drugi – dojrzałe dzieło artysty świadomego każdego filmowego obrazu.

Widzowie tak bardzo przyzwyczaili się do prostokątnych ram kadru, że nie biorą pod uwagę innej opcji (Bordwell, Thompson, 2011, s. 207). Od połowy lat 50. XX wieku dominują różne formaty szerokoekranowe, panoramiczne (tamże, s. 207-208). Tymczasem w okresie kina niemego, pojawiały się filmy prezentowane na znacznie większych formatach. Reżyser Abel Gance nagrywa i wyświetla sekwencje filmu *Napoleon* (1927) w stworzony przez siebie oryginalnym rozmiarze, określonym przez niego tryptykiem, ze względu na to, że powstaje on poprzez połączenie trzech standardowych klatek, które stykają się bokami. Siergiej Eisenstein zaś to zwolennik kadru kwadratowego. Dzięki kinu panoramicznemu uzyskuje się specyficzne efekty wizualne, odgrywające szczególnie ważną rolę w przypadku rozległych krajobrazów. Jednak częściowe ukrycie kadru również oddziałuje na odbiorcę. Griffith w *Nietolerancji* zasłania większość ekranu, zostawiając jedynie cienki, pionowy pasek, co uwydatnia przedstawiony upadek żołnierza (tamże, s. 208). Xavier Dolan natomiast idzie jeszcze dalej – w jego filmie pojawiają się dwa formaty. Niemal całe dzieło, obraz relacji matka-syn, rozgrywa się na powierzchni niewielkiego kwadratu. Ten format odzwierciedla brak własnej przestrzeni w wyjątkowo „dusznych" relacjach matki i syna, uwięzienie w ciasnej przestrzeni życia, ich niezwykle intymną więź, jednocześnie tak przedstawiona historia zbliża widzów na przekraczającą intymne granice odległość, dzięki czemu odbiorca niemal znajduje się w obrazie.

Dowiadujemy się, że akcja filmu ma miejsce w niedalekiej przyszłości, kiedy to wchodzi w życie kontrowersyjna ustawa, zgodnie z którą rodzic może oddać po szpitalną opiekę dziecko, cierpiące na jakąś chorobę bądź sprawiające kłopoty wychowawcze. Film zaczyna się w momencie, gdy Die Depres, od trzech lat wdowa, odbiera nastoletniego syna z ośrodka wychowawczego. Steve ma ADHD, w wielu sytuacjach bywa bezczelny, agresywny, arogancki, jednocześnie pod powierzchnią choroby okazuje się delikatny, wrażliwy i niewinny. Łączy go silna więź z matką, dla której zrobiłby wszystko. Die to zaś wojownicza kobieta, która nie poddaje się w sytuacjach kryzysowych. Pragnąc dla syna wszystkiego, co najlepsze, podejmuje się jego wychowania. Sama nawet stwierdza „Popracujemy nad twoim zachowaniem". Jako najważniejszą zasadę podaje: „Grunt to wzajemny szacunek". Jak podkreśla Jaspers (1998, s. 158), bez szacunku nie ma wychowania. To właśnie respekt stanowi substancję wszelkiego wychowania, respekt również rozumiany jako uczciwość, samodzielność, odpowiedzialność i wolność. Kiedy matka traci pracę, Steve ją pociesza: „Nie pierwszy raz mamy kłopoty. Będziemy drużyną – nasza dwójka. Opanuję się i zaopiekuję tobą. Będę cię chronić". W jednej ze scen śpiewa „Vivo per lei", czyli „Żyję dla niej", podczas gdy tak naprawdę to Die żyje dla niego, stara się z całych sił, by zapewnić mu lepsze życie. Trochę światła i przestrzeni pojawia się w ich życiu wraz z pojawieniem się sąsiadki, która zaczyna uczyć Steve'a i spędza z nimi dużo czasu. To po jej zapoznaniu ich „przestrzeń życiowa rozszerza się". Dosłownie – podczas gdy Dolan niemal cały film komponuje w kadrach kwadratowych, panoramicznie nagrywa tylko dwie sekwencje, podczas których kadr się poszerza. W jednej z nich Steve

„własnymi rękami" rozciąga kadr – teledyskowa sekwencja przedstawia wówczas troje radosnych ludzi, cieszących się swoim towarzystwem, na kilka krótkich chwil oddychających wolnością. Druga „rozszerzona" sekwencja ukazuje wspólną wycieczkę tej trójki i wyobrażenia Die o szczęśliwej przyszłości jej syna – o jego pierwszej miłości, maturze, studiach, ślubie. Te poszerzania kadru doskonale omawia zdanie Jaspersa (1998, s. 165) o człowieku i świecie: „Jednostka nie musi w bezruchu trzymać się swego miejsca, lecz wkracza w świat, tak iż wszystko może ożywić jej wąską egzystencję. Człowiek tym bardziej zdecydowanie może się stawać sobą, im jaśniejszy i pełniejszy jest świat, z którym jednoczy się jego własna rzeczywistość". Jednak to nie tylko te dwie sekwencje budują pozytywny nastrój filmu. Chociaż kadry się zwężają, to w całym filmie dominują barwy ciepłe, czerwień i żółć dziennego światła, które przybliżają widzowi bohaterów i przedstawiają ich w jasnym świetle nadziei, wiary i miłości. Chociaż matka mówi: „Ty będziesz mnie kochał coraz mniej, takie są prawa natury", to syn zaznacza: „Może kiedyś przestaniesz mnie kochać, ale ja zawsze będę przy tobie. Tylko ty się dla mnie liczysz". W jednej ze scen Steve bardzo trafnie określa ich wzajemną miłość: „W tym jesteśmy najlepsi".

Na początku filmu padają wypowiedziane przez dyrektorkę ośrodka słowa: „Miłość nikogo nie uratuje". Film *Mama* pokazuje, że miłość rzeczywiście nie wystarcza, ale na pewno jest niezbędną siłą, energią, która sprawia, że nawet w chwili największych słabości, których na drodze wychowania pojawia się wiele, ciągle obecna jest odwaga, nadzieja i moc. Xavier Dolan podkreśla: „Kluczowe było dla mnie to, aby z *Mamy* na każdy możliwy sposób promieniowała odwaga i przyjaźń. Człowiek nie powinien być definiowany przez trudności i metki, tylko przez uczucia i marzenia. Dlatego właśnie chciałem nakręcić film o zwycięzcach".

Niezwykłym i poruszającym filmem o zwycięzcach i bezkresie miłości jest dzieło *Pokój* (2015). Opowiada o kobiecie, nazywanej w filmie Ma, która razem z synem, Jackiem, mieszka w Pokoju. Chłopiec wierzy, że to miejsce to cały świat, tymczasem jest to maleńka szopa ogrodowa, w której porwana kobieta żyje już od siedmiu lat. Z wielkim uporem Ma stara się zapewnić synowi normalne dzieciństwo, uchronić przed koszmarem związanym z prawdą, gdzie tak naprawdę się znajdują. Jack dzięki stworzonej przez nią iluzji jest szczęśliwy i ciągle patrzy na tę niewielką przestrzeń szeroko otwartymi oczami. Ona natomiast żyje dzięki niemu. Jak stwierdza Jaspers (1998, s. 165) „Zaufanie, zaufanie do świata, ponieważ istnieje ta ludzka istota – oto najintymniejszy czyn stosunku wychowującego. Ponieważ istnieje ta ludzka istota, absurd, jakkolwiek by cię przygniatał, nie może być prawdą. Ponieważ istnieje ta ludzka istota, musi istnieć światło przesłonięte ciemnościami, zbawienie skulone w strachu, wielka miłość ukryta w obojętności żywych ludzi". To dzięki niemu nie traci nadziei i, gdy Jack kończy pięć lat, razem udaje im się z tego miejsca wydostać. Okazuje się jednak, że na nowo życia uczy się nie tylko chłopiec, lecz także Ma, która po początkowym zagubieniu, wreszcie się odnajduje. Znowu to zasługa syna, przestrzeni i relacji, tego małego świata razem stworzonego, powracającego w prawdziwym świecie, świata miłości i wzajemnego współistnienia. Zdaniem Jaspersa bycie sobą łączy się z cudzym byciem sobą i dopiero ruch tej miłości związany jest z miłującą komunikacją. Miłująca komunikacja między dwojgiem ludzi zawiera w sobie wszelką miłość do rzeczy, do świata i do Boga i rozwija siebie samą stopniowo tak, jak przyjmuje w siebie wszystkie treści jako wspólne. Jedynie poprzez darzących siebie miłością ludzi świat rzeczy staje się ważny

(tamże, s. 165). Tę uwagę Jaspersa o wychowaniu-miłości i świecie jako relacji z drugim człowiekiem doskonale odzwierciedlają ostatnie słowa Jacka w filmie *Pokój*. „Gdy miałem 4 lata nie wiedziałem nawet co to świat, a teraz ja i Ma będziemy w nim żyć na zawsze aż umrzemy. To jest ulica w mieście, w kraju Ameryce, a Ziemia to niebieskozielona planeta, ciągle się kręci, więc jak my z niej nie spadamy? Potem jest kosmos, ale nikt nie wie, gdzie jest niebo. Ma i ja postanowiliśmy, że skoro nie wiemy, co lubimy, będziemy próbować wszystkiego. I jest tu tak wiele rzeczy, ale czasem jest strasznie. Ale to nic, bo wciąż jesteśmy razem". W tym filmie pojawia się miłość, o jakiej mówi Hessen (1998, s.70), ta wyższa forma miłości, przed którą jako przed darem łaski pedagogika może się tylko zatrzymać. Tutaj nie ma żadnej teorii, istnieje jedynie praktyka – „praktyka czynnej miłości".

4. „Stać się jak dzieci". Zakończenie

„Dzieci, jeśli otrzymają stosowną pomoc i zaznają miłości, potrafią same stawać się twórcami pokoju, budowniczymi braterstwa i solidarności w świecie. Ich entuzjazm i szczere zaangażowanie pozwala im być świadkami i nauczycielami nadziei i pokoju, z pożytkiem dla dorosłych. Aby nie roztrwonić tego potencjału, należy stworzyć dzieciom – okazując należny szacunek ich osobowości – wszelkie warunki sprzyjające harmonijnemu i wszechstronnemu rozwojowi" (Jan Paweł II, 1998, s. 221). Dzieci bardzo szybko uczą się życia, poznają je dzięki obserwowaniu i naśladowaniu postępowania dorosłych. Prędko uczą się miłości i szacunku dla innych, ale również łatwo wchłaniają to, co jest złe. Ważne okazuje się zatem, by pamiętać o tym, że dziecko, to baczny obserwator życia, który z wielkim entuzjazmem „wita" każdą nową umiejętność, każdą nową wiedzę. Dlatego tak bardzo należy zastanawiać się nie nad tym, czego dziecko uczymy, ale jak żyjemy, jakie życie mu pokazujemy, na jakim fundamencie zbudowaliśmy nasze z nim relacje. To wszystko bowiem w życiu późniejszym owocuje zaufaniem do świata oraz miłością i szacunkiem do innych ludzi. Istotne jest również spojrzenie na wychowanie z punktu widzenia dziecka. Wtedy okaże się, że całe piękno wychowania może odczuwać i wychowawca, polega ono bowiem na patrzeniu na świat „oczami dziecka", na zdziwieniu światem, zaskoczeniu nim i ponownym odkryciu. Jan Paweł II przywołuje żądania Jezusa, by uczniowie na powrót stali się dziećmi. „Tak więc Jezus odwracał powszechny sposób myślenia. Dorośli powinni uczyć się dróg Bożych od dzieci naśladując ich umiejętność zaufania i zawierzenia" (tamże, s. 222). Stać się jak dzieci – to także podstawa nadziei. Nawet jeśli przed człowiekiem pojawiają się trudności, które odbierają odwagę i zło budzące lęk, dziecięca prostota w człowieku pozwoli mu odzyskać nadzieję.

Szkic ten koncentruje się na różnych przedstawianych przez kino dylematach dotyczących wychowania. O wychowaniu opowiadają filmy poruszające, zaskakujące, niejednokrotnie trudne, ale zawsze ambitne. Dobitnie pokazują widzowi, że wychowanie zajmuje w życiu człowieka niezwykle ważną rolę. Reżyserzy poruszają ten temat w różnorodny sposób operując przestrzenią filmową. To właśnie jej czar skupia uwagę widza na czas seansu. To ona także pozwala na ukazanie wychowania z różnych perspektyw i dylematów z nim związanych. Warto wymienić takie poruszane przez twórców filmowych tematy dotyczące wychowania, jak: pragnienie uchronienia dziecka przed złem a kontrola i izolacja (*Kieł*),

kryzys dojrzewania i ambiwalencja związana z dorastaniem (*Zabiłem moją matkę*), moc, odwaga i miłość w wychowaniu a bezsilność (*Mama*) oraz miłość-wychowanie i świat-relacja z drugim człowiekiem (*Pokój*). Twórcy filmowi udowadniają swoimi pełnymi emocji obrazami istotę wychowania, nadzieje i zagrożenia, jakie się z nim wiążą oraz przede wszystkim jego centrum – człowieka zaskoczonego światem i drugim człowiekiem.

Bibliografia:

Birch A., (2005), *Psychologia rozwojowa w zarysie,* tłum. J. Łuczyński, M. Olejnik, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Block Bruce, (2014), *Opowiadanie obrazem. Tworzenie wizualnej struktury w filmie, telewizji i mediach cyfrowych*, tłum. M. Kuczbajska, Warszawa: Wydawnictwo Wojciech Marzec.

Bordwell D., Thompson K, (2011), *Film art. Sztuka filmowa*, tłum. B. Rosińska, Warszawa: Wydawnictwo Wojciech Marzec.

Buber M., (1998), *Dialog*, (w:) A. Rutkowska (red.), S. Wołoszyn (wybór i opracowanie), *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, Tom III Księga Druga „Myśl Pedagogiczna w XX Stuleciu", Kielce: Dom Wydawniczy STRZELEC, (s. 656-660).

Buber M., (1998), *Wychowanie*, (w:) A. Rutkowska (red.), S. Wołoszyn (wybór i opracowanie), *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, Tom III Księga Druga „Myśl Pedagogiczna w XX Stuleciu", Dom Wydawniczy STRZELEC: Kielce, (s. 641-656)

Depta H., (1975), *Film i wychowanie*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Elkind D., (1998), *Erik Erikson – osiem stadiów człowieka*, (w:) A. Rutkowska (red.), S. Wołoszyn (wybór i opracowanie), *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, Tom III Księga Pierwsza „Myśl Pedagogiczna w XX Stuleciu", Kielce: Dom Wydawniczy STRZELEC, (s. 610-619).

Hessen S., (1998), *O sprzecznościach i jedności wychowania*, (w:) A. Rutkowska (red.), S. Wołoszyn (wybór i opracowanie), *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, Tom III Księga Druga „Myśl Pedagogiczna w XX Stuleciu", Kielce: Dom Wydawniczy STRZELEC, (s. 63-74).

Jan Paweł II, (1998), *Orędzie do dzieci*, (w:) A. Rutkowska (red.), S. Wołoszyn (wybór i opracowanie), *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, Tom III Księga Druga „Myśl Pedagogiczna w XX Stuleciu", Kielce: Dom Wydawniczy STRZELEC, (s.220).

Jan Paweł II, (1998), *Przekroczyć próg nadziei. O młodości i młodzieży*, (w:) A. Rutkowska (red.), S. Wołoszyn (wybór i opracowanie), *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, Tom III Księga Druga „Myśl Pedagogiczna w XX Stuleciu", Kielce: Dom Wydawniczy STRZELEC, (s. 223-226).

Jaspers K., (1998), *Uwagi o wychowaniu*, (w:) A. Rutkowska (red.), S. Wołoszyn (wybór i opracowanie), *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, Tom III Księga Druga „Myśl Pedagogiczna w XX Stuleciu", Kielce: Dom Wydawniczy STRZELEC, (s. 158-166).

Korczak J., (1998), *Prawo dziecka do szacunku* (w:) A. Rutkowska (red.), S. Wołoszyn (wybór i opracowanie), *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, Tom III Księga Pierwsza „Myśl Pedagogiczna w XX Stuleciu", Kielce: Dom Wydawniczy STRZELEC, (s. 248-265).

Maritain J., (1998), *Od filozofii człowieka do filozofii wychowania*, (w:) A. Rutkowska (red.), S. Wołoszyn (wybór i opracowanie), *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, Tom III Księga Druga „Myśl Pedagogiczna w XX Stuleciu", Kielce: Dom Wydawniczy STRZELEC, (s. 133-150).

Obuchowska I., (2012), *Dorastanie – między mocą a bezsilnością*, (w:) Z. Izdebski (red.), *Zagrożenia okresu dorastania*, Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, (s. 15-20).

Ryś M., (1992), *Wpływ dzieciństwa na późniejsze życie w małżeństwie i rodzinie. Studium psychologiczne. Część I. Podstawy teoretyczne*, Warszawa: Wydawnictwo Fundacji Akademii Teologii Katolickiej.

Śliwerski B., (1998), *Antypedagogika*, (w:) A. Rutkowska (red.), S. Wołoszyn (wybór i opracowanie), *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, Tom III Księga Druga „Myśl Pedagogiczna w XX Stuleciu", Kielce: Dom Wydawniczy STRZELEC, (s. 441-454).

Turner V., (2010), *Proces rytualny*, (w:) A. Chałupnik, L. Kolankiewicz (red.), *Antropologia widowisk*, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego (136-153).

Van Gennep A., (2010), *Obrzędy przejścia*, (w:) A. Chałupnik, L. Kolankiewicz (red.), *Antropologia widowisk*, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, (123-135).

Witkowski L., (1998), *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Uwagi końcowe: O potrzebie korzeni,* (w:) A. Rutkowska (red.), S. Wołoszyn (wybór i opracowanie), *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, Tom III Księga Pierwsza „Myśl Pedagogiczna w XX Stuleciu", Kielce: Dom Wydawniczy STRZELEC, (s. 619-620).

Filmografia:

Kieł, (2009), reż. Yorgos Lanthimos.

Mama, (2014), reż. Xavier Dolan.

Pokój, (2015), reż. Lenny Abrahamson.

Zabiłem moją matkę, (2009), reż. Xavier Dolan.

mgr Agata Majewska
doktorantka Wydziału Teologicznego
Uniwersytet Opolski

Przestrzeń edukacyjno-wychowawcza w kręgu zmian – znaczenie nowych technologii w pracy z dziećmi i młodzieżą

Dzisiejsza rzeczywistość obfituje w dynamizm odczuwanych obecnie przemian. Osiągnięcia współczesnego świata, widoczny postęp w wielu ważnych dziedzinach życia, nieustanny rozwój, tempo przeobrażeń cywilizacyjnych – mają swoje odbicie w kontaktach społecznych, relacjach interpersonalnych, stosunkach rodzinnych. Uczestnictwo w zachodzących zmianach, wiąże się także z odczuwaniem ich konsekwencji na wielu płaszczyznach. Jedną ze sfer, która wymaga refleksji i zwrócenia się do uniwersalnego dylematu – „być" czy „mieć" jest edukacja i wychowanie (Frączek, 2011, s. 11-58).

Podjęta w artykule problematyka odnosi się do pewnych wyzwań przestrzeni edukacyjno-wychowawczej, w którą wpisuje się współczesne korzystanie z nowych technologii. Zarys omawianego zagadnienia nawiązuje do roli dzisiejszego pedagoga w codziennej pracy z dziećmi i młodzieżą. Prezentowane refleksje odwołują się do własnych obserwacji poczynionych z perspektywy wychowawcy świetlicy specjalistycznej – działającej w placówce wsparcia dziennego.

Podczas pracy z dziećmi i młodzieżą w świetlicy pozaszkolnej można spotkać się z różnymi wyzwaniami obszaru edukacyjno-wychowawczego. Zanurzenie dzisiejszego społeczeństwa w rzeczywistości rozwijających się nowych technologii, ma swoje znaczenie również w pracy pedagogicznej. Szczególna rola w tym zakresie przypada wychowawcom doświadczającym współczesnych zmian. Można stwierdzić, że osoby, które pamiętają przejście ze świata książki do medium audiowizualnego, odczuwają wspomniane wyżej zmiany najdotkliwiej. Wydawałoby się więc, iż ci, którzy wychowali się w świecie medium audiowizualnego powinni lepiej odnajdywać się w świecie nowych technologii. Obserwuje się jednak pewien dystans – w podejściu do korzystania z tych dzisiejszych wytworów oraz w kontaktach z wychowankami, w podejściu do pracy pedagogiczno-opiekuńczej.

W literaturze przedmiotu ukazuje się pewien dystans międzypokoleniowy, będący rezultatem różnorodnych przemian obserwowalnych m.in. w rzeczywistości społeczno-kulturowej. Kształt relacji między dziećmi a rodzicami – czy też po prostu między dziećmi a dorosłymi – ulega zmianie. Autorzy coraz częściej wskazują na charakterystyczne sformułowania, takie jak tzw. cyfrowi przybysze oraz cyfrowi autochtoni. Pierwsze z tych określeń odsyła do tego pokolenia dorosłych osób, które żyły w świecie o wiele mniej nasyconym technologiami, gdzie rzeczywistość opierała się w głównej mierze na prawdziwych kontaktach interpersonalnych. Przed takim pokoleniem rodziców pojawia się więc wiele wyzwań, które jeśli podejmą, pozwolą im na przybliżenie wirtualnej rzeczywistości, skomplikowanego nieraz świata nowych technologii. W tym właśnie świecie sprawnie funkcjonują ich dzieci – cyfrowi autochtoni (Biedroń, Mitręga, 2013, s. 209).

Dostrzeżenie owego dystansu – mimo, iż współcześnie wydaje się, że odległość międzypokoleniowa dotyczyłaby przede wszystkim relacji między dziadkami a wnukami – jest istotna już dla samej kwestii edukacyjno-wychowawczej. Stwierdza się, że „pokolenie «digitalnych tubylców» wywiera w pewnym sensie presję na «digitalnych imigrantów», polegającą na kreowaniu sytuacji, w której rodzice muszą nieustannie rozwijać swoje strategie wychowawcze, adekwatnie nie tylko do kalendarza rozwojowego dziecka, lecz także do społecznego kontekstu, aby w efekcie osiągać taki stan, w którym mogą wykonać swoje zadania" (tamże).

W tym kontekście ciekawych obserwacji dostarcza codzienna praca z dziećmi i młodzieżą. Zauważa się, że wychowankowie, którzy kierowani są do świetlicy specjalistycznej po spełnieniu określonych wymogów, a jednym z nich jest wychowywanie w tzw. rodzinach dysfunkcyjnych (Majewska, Puszcz, 2016), mają określone problemy w nawiązywaniu i podtrzymywaniu kontaktów rówieśniczych oraz trudności w sferze ściśle edukacyjnej. Warto na początku zwrócić uwagę na sytuację, w której wychowankowie bardzo często przestają być w kontakcie z wychowawcami czy nawet ze swoimi rówieśnikami; przestają komunikować się, mimo iż używają komputera, Internetu czy nowoczesnych telefonów po to, by korzystać z popularnych portali społecznościowych, a czynią to pod pozorem chęci nawiązania kontaktu i komunikowania się. Dzisiejsi wychowawcy odczuwają niejednokrotnie barierę w nawiązaniu kontaktu z wychowankiem, prowadzeniu prawdziwej rozmowy, rzeczywistym spotkaniu osób, byciu razem. Podkreśla się przecież, iż „aby mówić, trzeba zwrócić się do kogoś" (Ong, 2011[2], s. 257). Jak zauważa W. J. Ong: „aby mówić, muszę w jakiś sposób być już w komunikacji z umysłem, do którego się zwracam, zanim jeszcze zacznę mówić. W takiej łączności mogę być dzięki związkom z przeszłości, poprzez wymianę spojrzeń, poprzez porozumienie z osobą trzecią, która sprawiła, że zetknąłem się z moim interlokutorem i dzięki niezliczonym innym sposobom" (Tamże, s. 257-258).

W tym momencie należy mieć również na względzie sytuację komunikacji interpersonalnej w rodzinie i zmian, których doświadczają jej członkowie. Jak podkreśla B. Harwas-Napierała – „komunikacja rodzinna ma charakter interakcyjny, co oznacza, że każde zachowanie członka rodziny stanowi w istocie szeroko rozumiany komunikat (zarówno niewerbalny, jak i werbalny) dla innych, a sam jego autor jest jednocześnie nadawcą i odbiorcą komunikatów od pozostałych osób tworzących system rodzinny" (Harwas-Napierała, s. 48). Dla wspomnianego wcześniej starszego pokolenia oznacza to z jednej strony zapewnianie odpowiednich warunków dla kształtowania się prawidłowej komunikacji w rodzinie (Tamże, s. 68). Z drugiej strony, dzisiejsza rzeczywistość przesiąknięta nowymi technologiami stwarza okazję do poznawania wirtualnego świata razem z dzieckiem, do pogłębiania wzajemnych relacji w jeszcze jeden, – nowy sposób. Ta sytuacja rodzi wiele pytań i wymaga zaangażowania oraz wysiłku, któremu muszą sprostać głównie rodzice i dorośli. Muszą oni uważać, by z szansy „cyfrowego współistnienia" nie zbudować bariery lub też, aby jej nie wzmacniać w kontaktach z dziećmi szczególnie, że „nieograniczony dostęp do Internetu może mieć niebagatelny wpływ na powstanie uzależnienia" (Minczyński, s. 61).

Pracownicy świetlicy specjalistycznej – osoby odczuwające przejście ze świata audiowizualnego do świata nowych technologii – którzy wychowywali się jeszcze na fali świata książki, mimo doświadczeń rozwoju telewizji i kina, zazwyczaj w krytyczny sposób podchodzą do tzw. dobrodziejstw nowych

technologii. Ważne staje się dla nich wypełnianie zadań dydaktycznych w odpowiedni sposób czyli taki, który ma zachęcać wychowanków do systematycznej pracy, odrabiania lekcji domowych przy wykorzystywaniu dostępnych książek i podręczników, czytania lektur; chodzi o pomoc w lepszym zapamiętywaniu poznanego materiału. Istotne jest również, co widać podczas prowadzenia zajęć rewalidacyjnych, – wyrównywanie szans edukacyjnych poprzez wprowadzanie kreatywnych ćwiczeń, rozwiązywanie rebusów, ćwiczenie abstrakcyjnego myślenia, nauki współpracy w grupie podczas organizowanych zajęć socjoterapeutycznych (Zięba-Kołodziej, Róg, 2010, s. 9-10).

Problemy, z którymi zmagają się niektórzy pedagodzy, to m.in. nieumiejętność wykorzystywania w prowadzonych zajęciach nowych technologii, – np. nauka właściwego korzystania z komputera, zachęcanie dzieci i młodzieży do sięgania do konkretnych źródeł internetowych w związku z poszukiwaniem potrzebnych informacji. Często więc zapomina się, że „dzieci i młodzież to grupa, która wychowuje się i dorasta w otoczeniu w znacznej mierze kreowanym przez nowe media i technologie związane z cyberprzestrzenią. W związku z tym korzystanie z nich jest całkowicie naturalne i intuicyjne. Dorośli muszą poznawać i uczyć się specyfiki korzystania ze zdobyczy techniki oraz funkcjonowania w nowym, poszerzonym świecie. Zjawisko to ma cały szereg zauważalnych skutków w funkcjonowaniu rodzin, środowisk wychowawczych, rówieśniczych, a także szkoły" (Łęski, 2015, s. 171).

Ważne jest zorientowanie na zdobycze współczesnego świata i odpowiednie ich wykorzystanie tak, by pedagog w swojej pracy wychowawczo-opiekuńczej nie widział w nowych technologiach wyłącznie zagrożenia. To dotyczy również organizacji czasu wolnego, gdzie zauważa się, iż wychowankowie zamiast bawić się lalkami, klockami, czy wcielać się w role podczas zabawy w dom, wolą czasem spędzić czas na graniu w gry komputerowe czy oglądaniu seriali internetowych przeznaczonych dla ich grupy wiekowej. Zauważa się też takie sytuacje, które unaoczniają pewne bariery pokoleniowe; wychowawcy często traktują możliwość oglądania telewizji czy korzystania z komputera jako nagrodę (co w wielu przypadkach jest jeszcze skutecznym środkiem motywacyjnym), tymczasem dla dzieci i młodzieży to naturalny element rzeczywistości, który jest dla nich dostępny i z którego chcą korzystać, nie rozumiejąc często koniecznych mimo wszystko ograniczeń.

Podsumowując niniejsze rozważania należy stwierdzić, iż współczesny pedagog czy wychowawca, (który sam dorastał w rzeczywistości o wiele mniej stechnologizowanej, niż obecnie), staje przed nowymi wyzwaniami edukacyjno-wychowawczymi w pracy z dziećmi i młodzieżą, którzy są – tzw. cyfrowymi tubylcami. Niewątpliwie zasadnym wydaje się konieczność częstszego podejmowania dyskursu naukowego w kontekście zachodzących przemian. Jednak uwagą powinny być objęte wskazówki, w jaki, (subiektywnie najlepszy) sposób odnaleźć się w otaczającej rzeczywistości, a nie jak z nią walczyć. Sytuacja, w której znajduje się współczesny nauczyciel, pedagog czy wychowawca, jest sytuacją, która wymaga od niego elastyczności, zmiany sposobu myślenia o korzystaniu z nowych technologii przez dzieci i młodzież. To także sytuacja wymagająca zrozumienia i akceptacji zachodzących przemian. Konieczne jest też podejmowanie współpracy między rodzicami a pedagogami w kwestii organizacji czasu wolnego dzieciom, sposobów egzekwowania pewnych obowiązków czy podejścia do stawiania granic. Taka wymiana

doświadczeń korzystnie oddziaływałaby na kontakty wewnątrzrodzinne oraz na relacje nauczyciel – uczeń, pedagog – wychowanek.

W tym miejscu słuszny jest komentarz mówiący, że „występowanie przeciw technologii jest bezsensowne. To tak jakby występować przeciw żywności. Potrzeba technologii, aby żyć, podobnie jak potrzeba żywności. Jeżeli jednak spożywa się zbyt dużo jedzenia albo je się pokarm pozbawiony wartości odżywczych lub zakażony chorobą, zmienia się środki potrzebne do przeżycia w ich przeciwieństwo" (Postman, 2001, s. 52). Niezbędne jest nauczenie wychowanków odróżniania świata wirtualnego od realnego, a więc „tego, co jest od tego, czego nie ma" (Kamińska, 2003, s. 93) – w odniesieniu do treści, które niosą nowe technologie. Potrzebny jest też umiar w podejściu do rozwijającej się techniki, który z jednej strony pozwoliłby na zachowanie pewnej wrażliwości, krytycznego spojrzenia, podjęcia refleksji, a z drugiej strony umożliwiłby zachować nabyte umiejętności i jednocześnie uczyć się nowych (Postman, 2004, s. 147).

Bibliografia:

Biedroń M., Mitręga A., (2013), *Doświadczanie ponowoczesności w intymnych relacjach rodzinnych,* Wrocław: Oficyna Wydawnicza Atut Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe.

Frączek Z., (2011), *Pokoleniowe przemiany społecznej świadomości wartości rodziny*, Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.

Harwas-Napierała B., (2014), *Specyfika komunikacji interpersonalnej w rodzinie ujmowanej jako system*, (w:) *Psychologia rodziny*, I. Janicka, H. Liberska (red.), (s. 48-72), Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN SA.

Kamińska M., (2003), *Transkomunikacja: transosoba, transwspólnota? Internet jako laboratorium nowego człowieczeństwa w ontologicznie nowym środowisku*, (w:) *Kim jestem? Perspektywy tożsamości. Podmiot, przedmiot, tożsamość*, red. B. Andrzejewska, J. Matejczuk, K. Podlas i in. (red.), (s. 86-95), Poznań: Wydawnictwo Naukowe Bogucki.

Lis M. (2015/2016), *Nowe technologie w kształceniu studentów*, (wykłady prowadzone przez ks. dra. hab. prof. UO M. Lisa, Wydział Teologiczny Uniwersytetu Opolskiego, rok akademicki 2015/2016).

Łęski Z., (2015), *Cyberprzestrzeń w relacji nauczyciel – uczeń*, (w:) *Edukacja XXI wieku. Podmioty, środowiska i obszary edukacyjne. Wyzwania i zagrożenia XXI wieku*, t. III, N. Starik, T. Węglarz (red.), (s. 169-176), Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa.

Majewska A., Puszcz P., *Świetlica specjalistyczna formą wsparcia rodziny w opiece i wychowaniu dziecka*, w: www.silesia.edu.pl, R. 5 (2016), z. 1, (dostęp: 14.02.2016).

Minczyński M., (2013), *Rodzina a osoba uzależniona od Internetu*, (w:) *Zniewoleni działaniem. Uzależnienia behawioralne a rodzina*, P. Morciniec (red.), (s. 55-63), Opole: Redakcja Wydawnictw Wydziału Teologicznego Uniwersytetu Opolskiego.

Ong W. J., (2011[2]), *Oralność i piśmienność. Słowo poddane technologii*, J. Japola (red.), Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.

Postman N., (2001), *W stronę XVIII stulecia. Jak przeszłość może doskonalić naszą przyszłość*, R. Frąc (red.), Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.

Postman N., (2004[2]), *Technopol. Triumf techniki nad kulturą*, A. Tanalska-Dulęba (red.), Warszawa: Wydawnictwo „Muza".

Zięba-Kołodziej B., Róg A., (2010), *…żeby świetlica nie była przechowalnią. Wskazówki organizacyjno-metodyczne*, Kielce: Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP.

Dr hab. Małgorzata Wrześniak
Uniwersytet Kard. Stefana Wyszyńskiego w Warszawie
Mgr Katarzyna Szymańska
Muzeum Sportu

Dylematy współczesnej edukacji kulturalnej

„Jeśli więc, we wszystkich dziedzinach, triumfem życia, jest twórczość
czyż nie mamy prawa przypuszczać, że życie ludzkie
ma swoją rację istnienia w takich procesach twórczych,
które mogą w odróżnieniu od twórczości artysty i uczonego,
dokonywać się w każdym momencie i u wszystkich ludzi;
tworzeniu siebie przez samego siebie, powiększaniu osobowości
dzięki wysiłkowi, który wytwarza wiele z małego, coś z niczego
i nieustannie pomnaża istniejące bogactwo w świecie".
(Henri Bergson, cyt. za Wojnar, 1999, s. 27)

Przemiany kultury, jakich jesteśmy świadkami stawiają nie lada wyzwanie edukacji i praktyce pedagogicznej. Panuje powszechne przekonanie o kryzysie kultury wysokiej, której wartości podstawowe jak dobro, prawda, piękno są deprecjonowane z jednoczesnym podniesieniem znaczenia materialnej wartości rzeczy, jako nadrzędnej (szerzej na ten temat zob. Ritzer, 1997; Baudrillard, 2005; Barber, 2009; Peeters, 2010).

Procesy globalizacji, o których skutkach tak sugestywnie pisze Margueriete Peeters (2010) powodujące zanonimizowanie społeczeństwa, brak rzeczywistych relacji międzyludzkich zastępowanych przez wirtualne, utrudniają w sposób znaczący wychowanie młodego pokolenia. Konsumpcjonizm, wirtualizacja życia społecznego, brak dialogu międzypokoleniowego, infantylizacja dorosłych, szeroko pojęty pluralizm światopoglądowy powodują, że trudno jest sprostać podstawowemu celowi edukacji kulturalnej, którym jest socjalizacja człowieka i dostosowanie do istniejących warunków społecznych. Nie trzeba nikogo przekonywać do oczywistej tezy, iż wrażliwość edukacji na przemiany kulturowe jest jednym z fundamentalnych warunków przyszłego wychowawczego sukcesu, a co za tym idzie sam proces edukacji i wychowania dotknięty zostaje tymi samymi problemami, z jakimi boryka się współczesna kultura. Nie sposób ich w procesie wychowania wyeliminować, ponieważ wszyscy (także i dorośli) w różnym stopniu im podlegamy. Należy w procesie edukacji stawić im czoła próbując przeciwdziałać wspominanym przez wielu badaczy współczesnej kultury zagrożeniom. Alternatywnym rozwiązaniem może być dokonanie refleksji nad rolą edukacji kulturalnej w wychowaniu człowieka. Rozumianej jako nauczanie, dzięki któremu dokonuje się identyfikacja wartości, dająca możliwość ich wyboru na poziomie jednostkowym jak i zbiorowym.

Należy wspomnieć, iż termin edukacji kulturalnej jest pojęciem szerokim i niejednoznacznym. Katarzyna Olbrycht przytacza trzy znaczenia tego pojęcia, podaje, że w powszechnym rozumieniu edukacja kulturalna: „obejmuje edukację dotyczącą bliżej nie definiowanej kultury" (Olbrycht, 2000, s. 22)

bazując na założeniu, iż kultura jest wyłącznie zjawiskiem pozytywnym. Drugim równie powszechnym rozumieniem wspomnianego terminu jest edukacja młodych ludzi „do kontaktu (głównie odbiorczego) z tradycyjnie wyodrębnionymi dyscyplinami sztuki, (…) do korzystania z propozycji oferowanych w tym zakresie przez różne instytucje kulturalne" (tamże). W końcu autorka wyróżnia definicję edukacji kulturalnej sformalizowaną przez program UNESCO w 1988 w tzw. programie Dekady Kultury, który postulował: „uznanie kulturowego wymiaru rozwoju jednostek i społeczeństw, umocnienie i wzbogacenie odrębności kulturowych, rozszerzenie uczestnictwa ludzi w kulturze, rozwijanie międzynarodowej współpracy w dziedzinie kultury" (Olbrycht, 2000, s. 23). Należy zwrócić uwagę, że w literaturze podmiotu - w związku z podanymi wyżej definicjami – pojawiają się dwa podobne lecz różne terminy stosowane niekiedy wymiennie: wychowanie estetyczne i edukacja kulturalna. Można przyjąć, że oba oznaczają proces kształtowania jednostki przez kulturę ale i do kultury (Lewartowicz, 2015, s. 20). W ujęciu Janusza Gajdy celem edukacji jest: „dążenie do osiągnięcia pełnej, harmonijnej, uspołecznionej, odpowiedzialnej moralnie, kreatywnej i autonomicznej osobowości, wykorzystując dobra kultury i tkwiące w niej wartości - przeżywane, interioryzowanie i wzbogacane przez kreowanie także nowych wartości" (Gajda, 2006, s. 187). Irena Wojnar podaje, że edukacja to ewolucja istoty ludzkiej w toku całego życia, obejmuje więc wszystkie jego etapy. Można przyjąć, że jej celem jest integralny rozwój człowieka w aspekcie umysłowym, fizycznym, afektywnym, moralnym i duchowym. Proces ten obejmuje nie tylko przekazywanie wiedzy i umiejętności oraz wartości kultury, lecz także inspiruje postawy twórczej. To także integracja jednostki z życiem kulturalnym społecznym danej wspólnoty (Wojnar, 1998, s. 30). Dzieżymir Jankowski rozróżnia trzy fundamentalne dziedziny edukacji kulturalnej: edukacja humanistyczna, edukacja estetyczna i uczestnictwo w kulturze symbolicznej (Jankowski, 1999, s. 44).

Edukacją humanistyczną można nazwać kształtowanie w osobach ich człowieczeństwa. Kształtowanie to wymaga poznania, zrozumienia i przeżywania kultury z uwzględnieniem jej dziedzictwa oraz aktualnego kontekstu. Uwzględnia także obecność fundamentalnych wartości humanistycznych, ma także pobudzać do ich afirmacji (tamże). Realizacji tak pojmowanej edukacji kulturalnej może sprzyjać działanie w oparciu o przyjęcie zasad: Po pierwsze: akceptacja wspólnoty ludzkiej, otwartość w podejściu do siebie nawzajem, autentyczność, zdolność do współodczuwania i zrozumienia. Po drugie: nadrzędność kategorii „być kimś" wobec „mieć coś". Po trzecie: przyznanie prymatu wartości wartościom wyższym nad wartościami instrumentalnymi. Po czwarte: przyznanie prymatu wartościom nad korzyściami i ostatnie: zorientowanie na poszukiwanie w różnorodności kulturowej trwałych, uniwersalnych wartości (Lewartowicz 2015, s. 24). Zadania wyznaczane edukacji humanistycznej określić można, jako złożone i trudne do wykonania. Powinna ona kształtować wrażliwość na odbiór wartości, holistyczne spojrzenie na udział kultury w życiu człowieka, wzbogacać kreatywność i rozwijać wyobraźnię, w końcu wzmacniać poczucie tożsamości narodowej i kształtować postawę patriotyczną. W kontekście społecznym zaś pomagać w dialogu międzykulturowym, popularyzować ideę pomocniczości i współdziałania. A co najważniejsze pomagać w rozstrzyganiu dylematów powstałych w obecnej kulturze, które dotyczą hierarchii wartości przyjmowanej przez współczesnego człowieka (tamże). Odwieczny dylemat wyrażający się w pytaniu „BYĆ czy MIEĆ?" implikuje kolejne jak: Dobro wspólne czy dobro własne? Rodzina czy

kariera? Litera czy duch prawa? Rozum czy serce? Nauka czy wiara? Człowiek współczesny zmaga się z wieloma trudnymi wyborami. Świat dostarcza mu hedonistycznych pokus, a hołdowanie przyjemnościom niejako wpisuje się w normy obowiązujące we współczesnej kulturze konsumpcji. Intensyfikacja wrażeń i doznań jest pożądaną na niemal wszystkich płaszczyznach życia człowieka, jako podstawowy warunek osiągnięcia szczęścia i zadowolenia. Nic dziwnego, że rygor samokontroli i narzucenie dyscypliny jawią się, jako postawy heroiczne (Barber, 2009; Lindstrom, 2009; Wrześniak, 2011, 2012). Edukacja kulturalna zaś – jakbyśmy jej nie definiowali – ma służyć rozpoznaniu wartości i właściwym tak dla jednostki jak i całej społeczności wyborom (Ferenz, 2000, s. 47-49). Ma na celu kształtowanie człowieka do dokonania właściwego wyboru lecz bez narzucania przyjętych z góry standardów postępowania. Ma pomóc w odnalezieniu odpowiedzi na pytanie „MIEĆ czy BYĆ?" nie w sposób bezpośredni lecz przez proces kształtowania postaw. Dzieżymir Jankowski zaznacza, że jej rolą jest umiejętne kształtowanie kompetencji człowieka, aby rozwinął on własne standardy i zasady życiowe, które są wynikiem posiadanej wiedzy, refleksji i krytycznie analizowanych własnych doświadczeń na tle doświadczeń innych ludzi i całych historycznych społeczeństw (Jankowski, 1999, s. 45). Odwołajmy się jeszcze do słów podsumowujących rozważania tego badacza w tekście *Edukacja kulturalna wymogiem i szansą współczesnego człowieka,* w którym definiuje służebną funkcję edukacji kulturalnej wobec człowieka: „budować w jego osobowości, systemie doświadczeń, przeżyć i życia codziennego psychiczno-działaniowy fundament niezbędny dla wielostronnej i twórczej obecności w świecie kultury; sprzyjać i wspomagać w realizacji aspiracji i dążeń do samorealizacji kulturalnej (…); rozwijać obrony przez uprzedmiotowieniem, utratą autonomii i tożsamości, unifikacją myślenia i odczuwania oraz uniformizacją zachowań i stylu życia; ułatwiać jednostce bogaty dialog z innymi ludźmi na podłożu wartości humanistycznych, wymagający zaangażowania intelektualnego, emocjonalnego (sympatii i empatii), społeczno-moralnego (alocentryzm, socjocentryzm) i rozwiniętej wrażliwości estetycznej" (Jankowski, 2000, s. 86-87). Można więc przyjąć, że proces edukacji kulturalnej czy wychowania estetycznego w najszerszym tych terminów rozumieniu ma prowadzić człowieka do nieustannej samoedukacji, trwającej przez życie. Na kształt tak rozumianej edukacji wpłynęła filozofia Ericha Fromma, który sugerował ciągłą potrzebę doskonalenia sztuki własnego życia, pisał: „w sztuce życia człowiek jest zarazem artystą i przedmiotem swojej sztuki, jest rzeźbiarzem i marmurem" (cyt. za: Wojnar, 1998, s. 29). Uniwersalizm edukacji zawiera imperatyw nieustannego przekraczania własnych osiągnięć i własnych ograniczeń. Nie polega on na tym, aby stwarzać nadczłowieka, lecz rozwinąć ów indywidualny rys, osobisty potencjał znajdujący się w każdym człowieku.

Edukacja estetyczna oznacza rozwijanie sfery estetycznej człowieka, jego wrażliwości na piękno i obcowanie z pięknem w sztuce. To także uprawianie sztuki, jej przeżywanie i współtworzenie. Głównymi zadaniami wychowania estetycznego jest wzbudzanie zainteresowania sztuką, zdolności właściwego jej rozumienia i przeżywania w społeczeństwie. Należy dodać, że pełni także ważną rolę w rozwoju emocjonalnym człowieka, ponieważ poprzez odbiór sztuki i własną aktywność twórczą dokonuje się rozwój ekspresji, wyobraźni oraz kreatywności (Lewartowicz, 2015, s. 27-28). Kreatywność zaś powszechnie kojarzy się z nieustannym wytwarzaniem rzeczy nowych, eksperymentowaniem z różnorodnymi technikami. W perspektywie edukacji kulturalnej kreatywność to także przywoływanie dawnych arcydzieł

sztuki, badanie ich symbolicznego znaczenia i przeżywanie na nowo zawartych w nich treści. Można dodać, że przeżycie emocjonalne i estetyczne łączy się z wielokrotnym oglądaniem, czy słuchaniem tych samych dzieł sztuki. Jest to szczególnie widoczne wśród dzieci, które nie nużą się słuchając kolejny raz tej samej baśni, czy słuchając ulubionego utworu muzycznego (por. Jabłońska, 1999, s. 131-132). Kreatywność ściśle łączy się z rozwojem człowieka, ale jej rola może zostać zdeprecjonowana, jeśli nie zostanie wpisana w płaszczyznę wartości humanistycznych czy prospołecznych. Warto zaznaczyć, że idea kreatywności dzisiaj często przyjmowana jest bezkrytycznie i oznacza brak ograniczeń, swobodę twórczą czy wolność wypowiedzi. Idea ta jest propagowana przez wielu pedagogów, animatorów, edukatorów oraz inne osoby zajmujące się edukacją kulturalną. Można zauważyć, że ma to związek z ogólną tendencją współczesnej kultury, którą można nazwać nihilizmem aksjologicznym (por. Wojnar, 1999, s. 34-35). W kontekście edukacji kulturalnej istotne jest nadanie kierunku własnej ekspresji ku wartościom wyższym. Myśl ta wymaga uzasadnienia. Bycie człowiekiem oznacza nieustanny wysiłek przekraczania granic zwierzęcości i wyrastania ponad biologiczne i fizjologiczne uwarunkowania w dążności do wyższych wartości pozostających zawsze w sferze ducha. Bez tej misji i bez tego wysiłku jednostka pozostaje na poziomie czystej zwierzęcości, która stanowi jej duchową i intelektualną zagładę. Nie jest nowym przecież stwierdzenie, że metafizyczne wartości stanowią o prawdziwej wartości jestestwa. Bez ducha nie ma człowieka w ogóle, bez kultury tym duchem naznaczonej nie ma człowieczeństwa. Człowiek jako byt wielowarstwowy i skomplikowany tworzy nieprzebrane bogactwo kultury zewnętrznej (kultura materialna) i wewnętrznej (kultura duchowa). Dlatego mówiąc o kulturze nie można wskazywać wyłącznie wytworów techniczno-materialnych interesujących członka konsumpcyjnego społeczeństwa ze względu na utylitaryzm. Kultura jest wynikiem działań twórczych dokonujących się w prawidłowo przebiegającym procesie rozwoju osobowości człowieka. Proces ten, który wskazuje na dynamikę twórczą wydobywa znaczenie wrażliwości na wartości wyższe. Przeżywane z dziełami sztuki integrują go zewnętrznie i wewnętrznie ze środowiskiem. Wtedy to człowiek kształtuje w sobie właściwą wrażliwość na odbiór sztuki wysokiej. Kazimierz Dąbrowski pisze, że: „wielka sztuka oddziałując na przebieg procesu twórczego kształtuje i rozwija całą osobowość. Wielka sztuka zawiera dlatego silne elementy myślowe społeczne i moralne iż przedstawia dramat rozwoju człowieka, jego proces dezintegracji, dynamikę jego stosunku do ideału osobowości, jego drogę od sensualizmu do mistycyzmu, od racjonalizmu do irracjonalizmu od postaw popędowych do nad popędowych, od wymiary biologicznego do nad biologicznego Skutkiem tego konfliktowego przezywania postaw jest szukanie nowych treści egzystencjalnych" (Dąbrowski, 1975, s. 31). Poprzez odbiór wielkiej sztuki i własną aktywność dokonuje się także rozwój ekspresji, wyobraźni i kreatywności. Postawa ta umożliwia patrzenie na świat w sposób innowacyjny oraz twórcze nań oddziaływanie. Należy dodać, że w aspekcie wychowania sztuka sprzyja rozwijaniu systemu aksjonormatywnego człowieka. Można wskazać dwa modele wychowania moralnego przez sztukę: afirmatywny oraz dramatyczny. Pierwszy zakłada przekazywanie podstawowych zasad moralnych. W tym celu rozpatruje się dzieła sztuki, które sprzyjają rozważaniom na temat moralności w sposób jednoznaczny i klarownie rozgraniczają dobro od zła. Drugi model jest bardziej skomplikowany. Realizowany jest za pomocą dzieł wstrząsających w połączeniu z osobistymi doświadczeniami odbiorców. Irena Wojnar

proponuje przyjęcie takiego rozwiązania, aby w edukacji wczesnoszkolnej, w jej pierwszych etapach wykorzystywać dzieła sztuki, które zawierają czytelne przesłanie aksjologiczne. W latach kolejnych postuluje wprowadzanie dzieł klasyki europejskiej, które ukazują konflikty, charakteryzujące większość moralnych wyborów człowieka. Rozróżnienie to odpowiada na potrzeby rozwojowe odbiorców sztuki. W pierwszych latach cele wychowawcze koncentrują wokół socjalizacji człowieka i przekazania wartości, które określają jego tożsamość, przynależność do konkretnej wspólnoty społeczno-kulturowej. Na dalszych etapach za główny cel stawia się indywidualizację wychowanków, dlatego cennym środkiem dydaktycznym jest ukazanie dzieł o charakterze problemowym czy polemicznym (za: Lewartowicz, 2015, s. 32-33).

Uczestnictwo w kulturze symbolicznej zakłada wprowadzenie jednostki w świat kultury i sztuki o różnych znaczeniach, kultury która wzbogaca człowieka o wartości pozautylitarne przez rozpoznanie i identyfikowanie się z wartościami przekazywanymi przez różne dziedziny kultury symbolicznej przede wszystkim sztuki plastyczne, muzykę, teatr czy taniec. Jest to usposabianie człowieka do twórczej, refleksyjnej i kreacyjnej obecności w świecie symbolicznym i transcendentnym. Uczestnictwo w takiej kulturze formuje autonomiczną osobowość pod wpływem i w procesach tego uczestnictwa (Jankowski, (1999), s. 44).

Definicje edukacji kulturalnej czy estetycznego wychowania budowane w oparciu i jasno określony cel jakim jest kształtowanie człowieka do człowieczeństwa, do wartości duchowych i do piękna, dobra i prawdy, brzmią obiecująco, jednak trzeba postawić pytanie czy rzeczywiście są realizowane i w jakim stopniu. Wydaje się bowiem, że kwestia aktywności w kulturze symbolicznej nie jest zaniedbywana, próbuje się bowiem i to na dość szeroką skalę przekazywać wiedzę na temat sztuki i kultury ogółowi społeczeństwa za pomocą różnych przedsięwzięć kulturalnych, nowych instytucji oraz, a może przede wszystkim środków masowego przekazu. Dzięki mediom można poznać sztukę całego świata, ale… w jaki sposób i czy w ogóle można ją przeżyć, doświadczyć prawdziwie oglądając wirtualną kopię? Współczesne muzea angażują najnowsze technologie w prezentacji swych zbiorów, dbają o to, aby eksponaty można było poczuć, dotknąć a nawet posmakować. Interaktywność zdaje się być nową kategorią estetyczną. A symulakrum zaczyna zastępować oryginał. Wypada zadać pytanie – co rzeczywiście takie spotkanie daje odbiorcy? Czy oglądanie, dotykanie, próbowanie zastępuje kontemplację wartości wyższych przekazywanych przez oryginalny obiekt? Czy Mona Lisa jest tak samo piękna w Luwrze i na ekranie komputera? W końcu na jak długo pozostanie w pamięci jej elektroniczne symulakrum? Czy nie jest to przypadkiem kolejna pułapka konsumpcjonizmu, która sprowadza dzieła sztuki do poziomu towarów i usług, do rzeczy, które można skonsumować a następnie wyrzucić (z pamięci)? Podobnie w szkole aktywność kulturalna często jest redukowana jest do przekazywania wiedzy i informacji na temat kultury, z marginalizowaniem jej wymiaru egzystencjalnego oraz własnej ekspresji. W środowisku domowym zaś codzienna aktywność kulturalna ogranicza się w kierunku aktywności masmedialnej, czemu towarzyszy zaniechanie korzystania z innych środków komunikowania symbolicznego (Jankowski, 1998, s. 226). Można więc stwierdzić, że wirtualizacja świata kultury mająca służyć jej upowszechnianiu, przyczynia się do jej unicestwienia generując skutek odwrotny do zamierzonego celu. Lecz problem wynikający ze

sposobu upowszechniania kultury nie jest jedynym dylematem edukacji kulturalnej, która w założeniu powinna objąć wszystkie grupy społeczne. Trzeba zadać pytanie czy faktycznie zadanie to jest możliwe do wykonania. Czy można prowadzić edukację kulturalną wśród milionów bezrobotnych, czy ludzi bezdomnych zepchniętych na margines życia społecznego? Praktyka dydaktyczno-wychowawcza pokazuje, że z zasobów edukacji kulturalnej chętnie korzystają grupy, które do niedawna wykluczone były z głównego nurtu życia społecznego takie jak osoby chore, niepełnosprawne czy więźniowie. Ale problem osób bezrobotnych i bezdomnych wciąż pozostaje nierozwiązany. Kolejny problem jaki należy postawić snując rozważania dotyczące dostępności kultury i edukacji kulturalnej jest obserwowana współcześnie tzw. odświętność uczestnictwa w kulturze, incydentalność spotkań kulturą ograniczająca się do jednorazowego uczestnictwa w wydarzeniu nagłośnionym przez media jakim jest Noc muzeów, podczas której masowo zwiedzane wystawy dostarczają raczej rozrywki niż refleksji (por. Zaremba, Choczyński, 2014; Zaręba, Wiśniewski, 2015; Zaręba, Klimski, 2016). Uczestnictwo w kulturze ogranicza się do obecności na wielkich widowiskach sportowych, reklamowanych imprezach muzycznych, festynach i innych rozrywkach organizowanych w ramach lokalnych świąt. Uczestnictwo to nie przynosi - jak się wydaje - wielkich korzyści duchowych jednostce, może mieć też nikły charakter grupotwórczy. Ogranicza się bowiem do wspólnego „wyjścia w miasto" służącego rozrywce i konsumpcji, ewentulanie pokazaniu się w określonym miejscu, w którym być wypada.

Współczesny stan edukacji kulturalnej ujawnia tendencje, które zdają się być odlegle od ideałów określonych w definicjach. Powszechnie panujące przekonanie o potrzebie zabawy w edukacji prowadzi na manowce powierzchownego przyjmowania kultury, sprowadzania kultury wysokiej do poziomu masowej, dzieło sztuki do poziomu przedmiotu konsumpcji, wiedzę do informacji, dyskusję zamienia w monolog bez większego znaczenia. Dlatego też niezbędny staje się wysiłek, aby całokształt edukacji kulturalnej dzisiejszych pokoleń uległ ponownej humanizacji. Trud ten powinien zostać podjęty w aspekcie jednostkowym oraz w wymiarze społecznym: uczestników kultury i instytucji kultury. Wspólne działanie winno skupiać się wokół udzielania wsparcia każdej jednostce w realizowaniu osobistego udziału w kulturze jako pogłębionego kontaktu z twórczością oryginalną.

Bibliografia:

Barber B., (2009), *Skonsumowani, jak rynek psuje dzieci, infantylizuje dorosłych i połyka obywateli,* przeł. H. Jankowska, Warszawa: Muza SA.

Baudrillard J., (2005), Symulakry i symulacja, przeł. S. Królak, Warszawa: Wydawnictwo Sic! s.c.

Dąbrowski K., (1975), *Osobowość i jej kształtowanie poprzez dezintegrację pozytywną*, Warszawa: PTHP.

Ferenz K., (2000), *Edukacja kulturalna jako nadawanie kształtu ideom*, (w:) *Edukacja kulturalna dzieci i młodzieży,* (red.) B. Idzikowski, E Narkiewicz-Niedbalec, (s. 43-52), Zielona Góra: Centrum Animacji Kultury w Warszawie.

Gajda J. (Red.), (1998), *Pedagogika kultury*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.

Jabłońska M., (1999), *Doświadczenie wartości estetycznych przez dzieci w wieku młodszym*, (w:) *Edukacja Kulturalna w życiu człowieka*, (s. 128-135), Kalisz: Instytut Pedagogiczno-Artystyczny UAM.

Jankowski D. (red.), (1999), *Edukacja kulturalna w życiu człowieka*, Kalisz: Instytut Pedagogiczno-Artystyczny UAM.

Jankowski D., (1998), *Aktywność kulturalna - aspekty socjalizacyjne i edukacyjne*, (w:) *Pedagogika kultury*, (s.219-231), Lublin: Wydawnictwo UMCS.

Jankowski D., (1999), *Edukacja kulturalna w czasach „rewolucji podmiotów",* (w:) *Edukacja kulturalna w życiu człowieka,* (s. 37-48), Kalisz: Instytut Pedagogiczno-Artystyczny UAM.

Jankowski D., (2000), *Edukacja kulturalna wymogiem i szansą współczesnego człowieka,* (w:) *Edukacja kulturalna dzieci i młodzieży,* (red.) B. Idzikowski, E Narkiewicz-Niedbalec, (s. 76-87), Zielona Góra: Centrum Animacji Kultury w Warszawie.

Lewartowicz U., (2015), *Pozalekcyjna edukacja kulturalna w teorii i praktyce*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.

Lindrstom M., (2009), *Zakupologia. Prawda i kłamstwa o tym, dlaczego kupujemy,* przeł. M. Zielińska, Kraków: Znak.

Olbrycht K., (2000), *Edukacja kulturalna – pytania o cel w świetle wielości podmiotów,* (w:) *Edukacja kulturalna dzieci i młodzieży,* (red.) B. Idzikowski, E Narkiewicz-Niedbalec, (s. 22-31), Zielona Góra: Centrum Animacji Kultury w Warszawie.

Peeters M. A., (2010), *Globalizacja zachodniej rewolucji kulturowej. Kluczowe pojęcia i mechanizmy działania,* Warszawa: Wydawnictwo Sióstr Loretanek.

Ritzer G., (1997)*, Mcdonaldyzacja społeczeństwa*, przeł. S.Magala, Warszawa: Muza SA.

Wojnar I., (1998), *Trwała obecność pedagogiki kultury,* (w:) *Pedagogika kultury*, (s. 21-37), Lublin: Wydawnictwo UMCS.

Wojnar I., (1999), *Samowychowanie-humanistycznym wyborem człowieka*, (w:) *Edukacja kulturalna w życiu człowieka*, (s. 27-36), Kalisz: Instytut Pedagogiczno-Artystyczny UAM.

Wrześniak M., (2011), *Różowo mi. O modzie na różowy cuteness w sztuce i kulturze,* (w:*) Mody w kulturze i literaturze popularnej*, (red.) S. Buryła, L. Gąsowska, D. Ossowska, Kraków: Universitas.

Wrześniak M., (2012), *„Ale lala!" – zabawki świata konsumpcji,* (w:) *Kultura zabawy w zmieniającym się świecie*, (red.) T. Paleczny, R. Kantor, M. Banaszkiewicz, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Zaręba S., Choczyński M., (2014) *Konsumując coolturę. Europejska Noc Muzeów w Warszawie 2013,* Warszawa: Wydawnictwo: Kontrast.

Zaręba S., Klimski W., (2016), *Coolturalni. Europejska Noc Muzeów w Warszawie 2015*, Warszawa: Wydawnictwo: Kontrast.

Zaręba S., Wiśniewski R., (2015), *Cooltura instant. Europejska Noc Muzeów w Warszawie 2014,* Warszawa: Wydawnictwo: Kontrast.

Dr hab. Paweł Skrzydlewski
Akademia Igatianum w Krakowie
Wydział Filozoficzny
Katedra Metafizyki i Filozofii Przyrody

O przyczynach oraz efektach ateizacji edukacji i wychowania. Uwagi filozoficzne[1]

Nulla sine Deo mens bona est
Seneka

Wprowadzenie

Obserwując zmiany, jakie dokonują się w dziedzinie ludzkiej kultury – nie możemy nie dostrzegać przemian, jakim ulega edukacja oraz także dziedzina wychowania człowieka. Zmiany w edukacji zaskakują i to na wiele różnych sposobów. Patrząc na nie stajemy wobec pytania o to jak je rozumieć, wreszcie jak je wyjaśnić oraz jaki mają one ostatecznie sens i znaczenie dla doskonalenia człowieka. Są to pytania, na które musi udzielić sobie odpowiedzi każdy rozumny i odpowiedzialny pedagog, nauczyciel, rodzic, oraz wszyscy twórcy jakichkolwiek form zorganizowanego społecznie systemu edukacji i wychowania – o ile oczywiście autentycznie pragną oni, dobra człowieka.

Obok wielu różnych dyscyplin, pomocna w odpowiedzi na te pytania, okazuje się być filozofia. Daje ona odpowiedź na pytanie o to, czym jest i dla czego istnieje sama edukacja i wychowanie, ale także pozwala na ukazanie roli edukacji i wychowania w kulturze. Jej owoce poznawcze są i zawsze będą koniecznym i naczelnym czynnikiem w kształtowaniu się rozumienia całej dziedziny edukacji i wychowania.

Filozofia posługując się rozumieniem człowieka (jego natury i potencjalności) dając zasadniczy zrąb rozumienia całej rzeczywistości – pozwala dostrzec i wyjaśnić szereg zagrożeń, które mogą pojawić się w edukacji i wychowaniu[2]. Do takich zaliczyć trzeba w pierwszej kolejności ateizm i laicyzm, w ogóle

[1] Niniejszy tekst w nieco zmienionej wersji ukazał się pod tytułem *Bóg i religia jako "nowe tabu" - ateizacja edukacji* w czasopiśmie "Scientia" 9(2015), s. 11-33.

[2] Nie każdy też typ filozofii pozwala na rzeczową analizę tych zagadnień. Jest również prawdą to, że szereg nowożytnych nurtów filozoficznych, będących w swej istocie jedynie krytyką ludzkiego poznania, opowiadających się czy to za relatywizmem poznawczym i moralnym, czy to za jakimiś formami agnostycyzmu, nurtów antymetafizycznych i antyrealistycznych – nie może rzeczowo ani tymi zagadnieniami się zająć, ani też nie dostrzega potrzeby ich podejmowania. Bywają one faktycznie przyczyną ideowego zamieszania, a nie rzadko również wprowadzania do edukacji i wychowania samego ateizmu i bezbożnictwa, zob. Romanowski, *Aktualność filozofii tomistycznej*, Warszawa 1931 (odbitka z „Przeglądu Katolickiego");por. także: Krąpiec (1991).

jakąś formę kształtowania się areligijnej, czy antyreligijnej i bezbożnej kultury ludzkiej, zamykającej się na Boga. Forma ta ma nie tylko antyludzki charakter, ale jest przyczyną dewastacji edukacji i całej kultury ludzkiej, a przez to zaczynem szkód największych. Ochrona przed tymi zgubnymi efektami powinna być przedmiotem troski wszystkich zainteresowanych dobrem człowieka realizowanym przez proces edukacji i wychowania. Należy mieć świadomość tego, że jeśli tej rozumnej troski zabrkaknie - dewastacja kulturowa spowodowana przez ateizm i bezbożnictwo w niedalekiej przyszłości otworzą drogę do zjawiska przeciwnego, lecz nie mniej groźnego, jakim jest fundamentalizm religijny, ideologizujący całość ludzkiej kultury.

1. Potrzeba zrozumienia problemu: podstawowe dystynkcje i supozycje

Poczynione analizy nie mają na celu jakiejś formy konfesyjnej apologii chrześcijaństwa, choć ochrona, wsparcie i umacnianie tegoż leży w żywotnym interesie całej cywilizacji Zachodu. Znajomość dziejów ukazuje, że zaniechania w tej materii, nieskuteczność i obojętność przynoszą zawsze rozstrój życia indywidualnego, rodzinnego, narodowego i państwowego. Dokonywane analizy są rodzajem filozoficznego namysłu, ukazującego ważny problem pedagogiczny i kulturowy, także narodowy. Zostanie on zaprezentowany na drodze naturalnego, nieodwołującego się do prawd wiary religijnej, dyskursu. Droga ta nie wyklucza tak potrzebnych dziś działań ludzi religijnych, instytucjonalnych i indywidualnych, dokonywanych w różnych obszarach (prawa, mediów, polityki, szkolnictwa, literatury, sztuki, obronności i innych) zmierzających do obrony, umocnienia i rozwoju szeroko pojętej kultury religijnej, a w sposób szczególny, kultury chrześcijańskiej, katolickiej, polskiej[3].

Bez wątpienia jesteśmy świadkami nasilania się procesów przenikania ateistycznych koncepcji i praktyk także do edukacji i wychowania. Pojawia się tu szereg pytań, a wśród nich oto czy edukacja może realizować swe naturalne funkcje i zadania poddana ateizacji i ideologii antyreligijnej? Jakie faktyczne uzasadnienie kryje się za zjawiskiem rugowania Boga i religii z procesu edukacyjnego i wychowawczego człowieka? Oto niektóre problemy, poruszane w niniejszej rozprawie.

By należycie przedstawić zagadnienie ateizacji edukacji – trzeba w pierwszej kolejności właściwie dokonać zdefiniowania problemu, by po jego opisie i interpretacji dać mu wyjaśnienie jego natury oraz zaprezentować racje istnienia samego zjawiska, danego do wyjaśnienia. Nie jest to zadanie łatwe[4]. Uczynić to można przede wszystkim na gruncie poznania i rozumienia o charakterze filozoficznym. Dopiero po wykonaniu tego, można należycie zrozumieć konsekwencje i charakter edukacji, w której doszło do jej

[3] Przywołać tu można wnioski, jakie zaprezentował przed laty F. Koneczny, który jasno przy wykorzystaniu wiedzy historycznej, wykazywał, że upadek katolicyzmu jest w Polsce ruiną polskości, narodu i ostatecznie także państwa, oraz także w dalszej perspektywie cywilizacji Zachodu, cywilizacji łacińskiej. Koneczny pisał: „Kto ocali u nas cywilizację łacińską? Jedną tylko znam siłę, do tego zdatną i powołaną: Kościół. Tu, w Europie w ogóle, jest to jego cywilizacja, jego córa, bronić mu przeto wypadnie swej własności, swego żywiołu. Ale powodzenie zależy od tego, czy miłośnicy tej cywilizacji zrozumieją, że nie obronią jej, jeśli nie staną zarazem w szeregach Kościoła. W tej walce trzeba być koniecznie katolikiem, inaczej walka będzie próżną. Można by nawet wyrazić się, że wystarcza walczyć o katolickość Polski, a gdy obronimy Kościół cywilizacja łacińska będzie nam przydana, ocalona" (Koneczny, 1937, s. 195-196).

[4] Zob. *Filozofia i edukacja*, praca zbiorowa pod red. P. Jaroszyński, P. Tarasiewicz, I. Chłodna, Lublin 2005.

złączenia z ateizmem, laicyzacją, agnostycyzmem, subiektywizmem czy też bezbożnictwem. Ale czym jest edukacja i jak pojąć wychowanie? Czym jest ateizm i co ateizmem nie jest? Czym jest wreszcie ludzka kultura i obecny w niej system wychowania i edukacji?

a. Edukacja i wychowanie w kulturze ludzkiej

Kultura jest w swej istocie uprawą człowieka, jest procesem doskonalenia go w tym, co istotnie ludzkie, by dzięki temu człowiek mógł osiągnąć właściwy dla siebie cel, ku któremu całym swym istnieniem się wyrywa i skłania (Krąpiec, 2005, s. 132-133). Sens istnienia kultury kryje się w doskonałości człowieka, ta zaś jest przez niego osiągana dzięki aktualizacji jego osobowych potencjalności[5]. Dlatego też sens istnienia wszelkich dyscyplin, nauk i sztuk, a także edukacji, która jest celowym i skutecznym procesem zdobywania przez człowieka prawdy, zawiera się w pełnej doskonałości człowieka i nie jest mierzony czymś, lecz kimś, tj. osobą ludzką i jej dobrem[6].

Edukacja w najbardziej podstawowym sensie jest formą rozwoju intelektualnego człowieka, formą zorganizowaną i celową, której sens kryje się w poznaniu i zrozumieniu prawdy o świecie, jak i samym człowieku.

Przychodząc na świat, człowiek prawdy nie posiada i dopiero w wyniku żmudnego i długotrwałego działania jest w stanie, często dzięki pomocy innych, choć niedoskonale i z domieszką błędów, prawdę posiąść, zrozumieć i dzięki temu uwolnić w sobie swój rozum, swe racjonalne życie. Intelekt ludzki bez prawdy – nie jest sobą, nie ma mocy prowadzenia człowieka do dobra, a z racji tego, że wolność ludzka korzeniami tkwi w rozumie – bez prawdy obecnej w intelekcie nie ma również wolności, lecz jedynie swawola, ślepa i katastrofalna w swych skutkach samorzutność bytu ludzkiego[7]. Edukacja to aktualizacja ludzkich potencjalności intelektualnych na drodze poznania, przez związanie ludzkiego rozumu prawdą i jej rozumieniem.

---

[5] Jasno to wyrażało wielu filozofów związanych z cywilizacją Zachodu, lecz chyba najpełniej oddał to św. Tomasz z Akwinu słowami: „*Omnes autem scientiae et artes ordinantur in unum, scilicet ad hominis perfectionem, quae est eius beatitudo.*", Św. Tomasz z Akwinu, *Komentarz do „Metafizyki" Arystotelesa,* prooemium.

[6] Można pokusić się o tezę, że jedną z przyczyn ateizacji kultury jak i samej edukacji i wychowania było odchodzenie w dziejach od takiego pojmowania kultury, na rzecz jej ujęcia jako dziedziny wykreowanych i pochodnych tylko od człowieka wartości. Jak pamiętamy, takie rozumienie kultury stało się możliwe dzięki subiektywistycznej i agnostycznej filozofii I. Kanta, który nie tylko „udawadniał" niemożność poznania istnienia Boga, jego natury i relacji świata wraz z człowiekiem do Boga, ale także istoty samej religii, która w tym ideowym kontekście staje się jakąś formą subiektywnego i pozbawionego realnych podstaw przeżycia emocjonalnego. Sam Kant, świadom ograniczeń swojego systemu, ostatecznie skłonił się ku przekonaniu, że kultura moralna, w raz z wychowaniem – powinna opierać się na postulacie istnienia Boga jako gwaranta powszechnej sprawiedliwości oraz na postulacie nieśmiertelności ludzkiej duszy, lecz jednocześnie był on świadom, że są to tylko ludzkie postulaty, a zatem coś, co wymyka się wartościowemu i racjonalnemu dyskursowi. Skoro tak, to nie może być o nich nauki, nie mogą się stać one elementem nauczania. Stają się one raczej domeną wiary i religijnych przeżyć, które są poza możliwościami racjonalnej analizy (Krąpiec, 1991).

[7] Kultura Zachodu jest kulturą rozumnej wolności do dobra, wolności w prawdzie - *radix totius libertatis est in ratione posita*; zob. STh I-II, q. 83. Wolność bez prawdy nie istnieje, zaś wszelki wolny ludzki wybór oraz jego wykonanie ma sens i zasługuje na afirmację – jeśli związany jest z dobrem prawdziwym, dobrem godziwym. Edukacja z racji zaznajamiania człowieka z prawdą jest też etapem ludzkiego życia związanym z budowaniem w sobie wolności, stąd od czasów Marcjana Kappelli, Kajsodora mamy *artes liberales* (sztuki wyzwolone, nauki wolne; sztuki dla ludzi wolnych; sztuki prowadzące do wolności ludzkiej (Borawska, Górski, 1993, s. 29-31).

Edukacja dzięki prawdzie może stać się środkiem budującym wolność. Z tej racji słusznie zwraca się uwagę na to, że edukacja to droga, to proces wyprowadzenia człowieka do poznania przez niego prawdy, to podróż do rozumnego życia w prawdzie i samo życie duchowe trwające dzięki poznawaniu prawdy[8].

Tak pojęty proces w naturalnym ludzkim życiu splata się z wychowaniem, czyli doskonaleniem człowieka do samodzielnej, skutecznej i odpowiedzialnej realizacji dobra godziwego. Wychowanie na gruncie cywilizacji Zachodu zawsze dokonywało się za sprawą pozyskania przez człowieka cnót i wyzbycia się wad (Pańpuch, 2000, s. 325–329). Cnoty jako trwałe dyspozycje do dobra umożliwiały człowiekowi bycie dobrym jak i dobre działanie, były pożytkiem tak dla tego, kto je posiadł, jak i całej społeczności ludzkiej, w której żył i działał człowiek (Jaeger, 2001; Marrou, 1969).

Zarówno wychowanie jak i edukacja posiadają swe społeczne osadzenia, w naturalnych kręgach ludzkiego życia takich jak: rodzina, społeczność lokalna (gmina) społeczność narodowa i państwowa. Bez współdziałania tychże kręgów, bez ich wzajemnej ku sobie życzliwości oraz pracy, człowiek nie stanie się ani mądry ani dobry. Kręgi te wymagają różnorodnych środków, mają swe specyficzne zadania, ale przede wszystkim potrzebują afirmacji ze strony samego człowieka oraz teorii, która całościowo ujmuje zagadnienie wychowania i edukacji (Woroniecki, 1986). Teoria ta umożliwia pedagogię i jest ona w swej zasadniczej części dziełem filozoficznego rozumienia świata i człowieka. Nie można jej dowolnie zmieniać, jej siła oddziaływania płynie głównie przez utrwaloną tradycję oraz wzorce edukacyjne i wychowawcze, z którymi styka się człowiek głównie w swej rodzinie oraz w życiu narodowym. Z tej racji zinstytucjonalizowane formy edukacji i wychowania (przedszkole, szkoła podstawowa, gimnazjum, liceum) – obecne czy to w rzeczywistości lokalnej (gminnej) czy to państwowej (uniwersytet, politechnika, akademia) stoją przed zadaniem poszanowania i pielęgnowania tradycji oraz współpracy z rodziną i narodem, tak aby mogło spełniać się autentycznie dobro człowieka. Gdy będzie brak tej współpracy wszelkie działania muszą okazać się nie tylko bezowocne, ale i szkodliwe[9].

[8] Z perspektywy filozoficznej można nazwać proces edukacji interioryzacją inteligibilności świata osób i rzeczy. Proces ten zakłada i wymaga istnienia prawdy w świecie, zdolności poznawczych człowieka oraz szeregu innych czynników. Z góry wyklucza on takie stanowiska jak: subiektywizm, relatywizm, agnostycyzm – jako przejawy i formy myślenia ludzkiego, utrudniając dojście do prawdy i życie w prawdzie. Edukacja bez prawdy zamienia się w działanie ideologiczne, szkodzące człowiekowi, sprzeczne z jego godnością, wolnością oraz prawem do rozwijania swej rozumności (Skrzydlewski, 2005, s. 129–149).

[9] W dziejach Polski dowodem na to jest choćby los reformy edukacyjnej Komisji Edukacji Narodowej, która „wydała ustawy oparte na zasadach bardzo liberalnych. Dla wszystkich klas narodu otworzono po całym kraju akademie, gimnazja i szkoły; wszędzie każdy mógł uczęszczać bez żadnej opłaty, młodzieży uczącej się nadano wszelkie przywileje, starano się wszelkimi sposobami ją zachęcić. Ale cała ta popiętrowana budowa oświaty czyli instytucji publicznej nie miała podstawy w żadnej prawdzie moralnej, w żadnym dogmacie ogólnym. Nasprowadzano z zagranicy dzieł, które miały służyć za elementarne, książki te pisane przez filozofów, Encyklopedystów, znajdowały się w dużej sprzeczności z wychowaniem religijnym, zostawionym jeszcze w ręku duchowieństwa. Logika, umiejętności ścisłe i wszystko czego uczono w szkołach było już wykładane podług widoków materializmu. Podrzędne zbiory historii, wyciągane z dzieł cudzoziemskich republikanów, wpajały maksymy tchnące nienawiścią przeciwko monarchii, a obok tego starano się wystawić uczniom dziedziczną władzę królewską jako jedyny środek zbawienia rzeczpospolitej. Tym sposobem przez 20 lat edukowano młodzież, która z głową zawróconą tłumem pomieszanych pojęć, miała wyszedłszy na świat objąć rząd kraju i zreorganizować Polskę. Z tej to młodzieży składał się później większość Sejmu Czteroletniego, zwanego Wielkim" (Mickiewicz, 1865, s. 169).

Z racji tego, że człowiek jest istotą rozumną, a rozum ludzki jest uwalniany i doskonalony przez prawdę, (rozumienie świata osób i rzeczy), w wychowaniu zawsze musiała towarzyszyć edukacja, która pozwala rozumieć samo dobro, ale także poznać prawdę o tym, jakim dobrem jest dane, konkretne dobro (motyw i cel działania ludzkiego). Edukacja umożliwiała rozpoznanie i ocenę środków do tego dobra, godziwie i skutecznie prowadząc człowieka do jego osiągnięcia. Było to zadanie etyki, w świetle której kształtowała się kultura moralna osoby. Bez poznania autentycznego dobra nie jest możliwa jego prawdziwa miłość (*ignoti nulla cupido; nihil volitum nisi praecognitum*) oraz wychowanie człowieka do dobrego działania i dobrego życia. Prawda zdobywana w edukacji dawała także człowiekowi szansę na zrozumienie w ogóle sensowności wszelkich ludzkich poczynań oraz ukazanie celu ostatecznego, który stoi za wszelkimi poczynaniami człowieka. Cel ów jeden dla wszystkich ludzi miał swe poznawcze wsparcie również przez edukację religijną, odwołującą się do treści Objawionych, przyjmowanych na mocy aktu wiary religijnej. Stąd edukacja ludzka była nierozerwalnie związana z edukacją religijną i kulturą religijną.

Edukacja zmierzała zatem do ukształtowania w człowieku światopoglądu, lub też mówiąc inaczej mądrości, pozwalającej dobrze i rozumnie żyć, oceniać, działać, wytwarzać. Bez tego właśnie elementu, bez ugruntowania go w dobru człowieka, edukacja częstokroć staje się tylko procesem zdobywania informacji, procesem socjalizacyjnym, który przystosowuje człowieka, lecz nie czyni go ani suwerenem, ani faktycznym podmiotem. Bez dojrzałej mądrości ludzkiej – jako celu właściwego - edukacja, co najwyżej może być elementem procesu ideologizacji i indoktrynacji człowieka.

Dzieje kultury Zachodu wykazały, że nie można utożsamić wychowania i edukacji, że naturalny porządek ludzkiego życia wymaga podporządkowania procesu edukacyjnego dobru człowieka oraz wymogom wychowania, gdyż wiedza i poznanie nie czyni człowieka dobrym niejako automatycznie; sam zaś rozwój intelektualny człowieka może prowadzić do uzbrojenia go do czynienia zła.

Toteż tradycja cywilizacyjna Zachodu stawia przed człowiekiem w pierwszej kolejności nakaz: *czyń dobro, unikaj zła* i w świetle tej zasady ocenia wszystko, również system edukacyjny, który uwolniony od władztwa dobra godziwego – zawsze stanie się środkiem indoktrynacji, manipulacji i zepsucia człowieka (Kiereś, 1998, s. 37–44). Innymi słowy uświadomiono sobie błąd intelektualizmu moralnego i jego zgubnych konsekwencji; zrozumiano, że nie ma dobrego życia bez gruntownej znajomości prawdy oraz prawdziwie ludzkiego życia bez dobrowolnej i rozumnej miłości tego, co dobre, godziwe i zarazem prawdziwe (Jaroszyński, 1994, s. 31–42).

Autentyczna kultura Zachodu kształtuje zatem osobę ludzką do dobrowolnych i rozumnych decyzji, do odpowiedzialnego życia indywidualnego i rodzinnego, narodowego – nie zaś do ślepego posłuszeństwa prawu, tradycji, uległości wobec autorytetów i władzy, które są pozbawione moralnego ugruntowania w dobru godziwym. Wychowany i wykształcony człowiek umie i potrafi władać sobą, nie jest zaś kierowany i rządzony, raczej kieruje się sam rozumnie ku dobru[10]. Jest on suwerenem, a jego rozumna wolność złączona z odpowiedzialnością, ani nikomu nie szkodzi, ani też przeszkadza w wolności i rozumności innych. Cały ten ład i paradygmat edukacyjno – wychowawczy ostatecznie zasadza się na

[10] Ten właśnie aspekt dobrego wykształcenia i wychowania w kulturze Zachodu interesująco opisał i wyjaśnił na kanwie etyki klasycznej J. Woroniecki (1947).

afirmacji ludzkiej godności, podmiotowości, na prymacie osoby w stosunku do całego zrzeszenia, jaki i środków, które w sposób właściwy temu towarzyszą życiu ludzkiemu.

Zdano sobie również sprawę z tego, że łączenie wychowania i edukacji jest nie tylko działaniem trudnym, ale także narażonym na różne błędy, które ostatecznie skutkują nieszczęściem i jakimś kalectwem, brzydotą człowieka, ludzkiej społeczności. Z czasem okazało się jasne, że w wychowaniu i edukacji uczestniczy człowiek – podmiot, suweren, który nie tyle ma zostać zideologizowany i wytresowany – co udoskonalony do dobrowolnej i rozumnej formy życia, która jednocześnie służąc jemu samemu, służy innym, a także sprzyja osiągnięciu przez wszystkich celu ludzkiego życia (Krąpiec, 2002, s. 494–499).

Zadanie to jest bardzo trudne do osiągnięcia z wielu powodów, lecz przede wszystkim z faktu konieczności wolnego i rozumnego zaangażowania się w nie samego człowieka. Człowiek powinien chcieć tego, co dobre, umieć to, co dobre zrealizować, jednocześnie będąc życzliwym i pomocnym dla innych. Edukacja i wychowanie w tym kontekście to konieczne sposoby doskonalenia człowieka, spełniane w społeczności ludzi. Ich realizacja umożliwia szereg innych dóbr człowieka, faktycznie sprawia, że rzeczywistość kulturowa i społeczna ma autentycznie ludzki charakter. Świadectwem tego charakteru jest wszechobecność przyjaźni, tej odwzajemnionej życzliwości i miłości złączonej z radosnym współżyciem, obcowaniem jednych z drugimi.

Celem ostatecznym życia ludzkiego, jak wykazały to filozoficzne analizy (także będąca udziałem człowieka religia) – jest Bóg (Gmurowski, 1934). Z tej racji edukacja, wychowanie (cała dziedzina ludzkiej kultury**)** w sposób zreflektowany czy też nie, jest odniesiona do Boga, celu i sensu ludzkiej egzystencji[11]. Jeśli takowy Cel swój ignoruje, jeśli Go zwalcza lub też rozmyślnie o Nim próbuje zapomnieć, lekceważyć Go, lub też zaczyna deformować prawdę o Nim– nie tylko zasługuje na miano kultury bezsensownej, ale także kultury antyludzkiej, kultury zbrodniczej, upadlającej człowieka. Człowiek może bowiem źle żyć, może być złym, może być głupim, a przez to przyczyną, swego i innych osób nieszczęścia. Bez edukacji i wychowania będzie głupi, zły i nieszczęśliwy, a zatem edukacja oraz wychowanie są dla niego koniecznością nie mniej pilną jak odżywianie i sen[12].

Trzeba tu także podkreślić, że z czasem uświadomiono sobie prawdę o tym, że cel ludzkiego życia tj. Bóg - jest osiągany dobrowolnie oraz dzięki wsparciu natury ludzkiej przez nadprzyrodzone pomoce (Łaskę Boga), bez której osiągnięcie ostatecznego celu – Boga, Bytu Nadprzyrodzonego, nie jest możliwe.

[11] "Respondeo dicendum quod impossibile est beatitudinem hominis esse in aliquo bono creato. Beatitudo enim est bonum perfectum, quod totaliter quietat appetitum, alioquin non esset ultimus finis, si adhuc restaret aliquid appetendum. Obiectum autem voluntatis, quae est appetitus humanus, est universale bonum; sicut obiectum intellectus est universale verum. Ex quo patet quod nihil potest quietare voluntatem hominis, nisi bonum universale. Quod non invenitur in aliquo creato, sed solum in Deo, quia omnis creatura habet bonitatem participatam. Unde solus Deus voluntatem hominis implere potest; secundum quod dicitur in Psalmo C II, *qui replet in bonis desiderium tuum*. In solo igitur Deo beatitudo hominis consistit", STh I-II, q. 2, art. 8, resp.

[12] „Zapytany [Arystoteles], czym różnią się ludzie wykształceni od niewykształconych, odpowiedział: *Tym, czym żywi i umarli*. Mawiał, że *wykształcenie jest w chwilach pomyślności ozdobą, a w chwilach nieszczęścia – schronieniem*. Rodziców, którzy kształcili swe dzieci, uważał za godnych szacunku od tych, którzy je tylko spłodzili, bo ci drudzy dali im tylko życie, a ci pierwsi – piękne życie" (Diagones Laertios, *Żywoty i poglądy słynnych filozofów,* opracowanie tłum. I. Krońska, Warszawa 1982, s. 264.

Żadne środki naturalne nie mają mocy doprowadzenia człowieka do tego, Kto Jest Bytem Nadprzyrodzonym, transcendującym całkowicie świat[13]. Z tej też racji cała kultura ludzka oraz obecne w nich edukacja i wychowanie są z uwagi na ostateczny cel ludzkiego życia – otwartymi na dopełnienie i uszlachetnienie przez środki nadprzyrodzone (Łaska Boga)[14].

Innymi słowy w cywilizacji łacińskiej dostrzegano oraz szanowano wychowawcze i edukacyjne walory religii i życia religijnego, przez które dociera do człowieka Łaska Boga, umożliwiająca spełnienie się ostateczne natury ludzkiej. Edukacja i wychowanie rugujące Łaskę, deprecjonujące religię, pojętą jako osobowa i dobrowolna więź człowieka z Bogiem – nie tylko jawiła się zawsze jako rzeczywistość zdefektowana, ale także bardzo często zagrażająca samemu człowiekowi z racji nigdy nie wygasłych w naturze ludzkiej inklinacji do instrumentalizowania drugich ludzi, do czynienia sobie z nich środka do dowolnego użycia. Walka systemów totalitarnych, jaką w dziejach obserwowaliśmy i dostrzegamy także i dziś o usunięcie religii z kultury, ich praktyka edukacyjna i wychowawcza w oparciu o jakąś postać ideologii (komunistycznej, bolszewickiej, rasistowskiej, syjonistycznej, liberalnej, socjalistycznej, ekonomizmu itp.) są najlepszym tu dowodem na zgubne skutki dla edukacji i wychowania areligijnego czy też antyreligijnego (Jasinowski, 1937, s. 150–175; Jasinowski, 1933).

Nie oznacza to jednak, że wychowanie i edukacja mają swój jedyny fundament w religii i w sprawach z nią związanych, że kultura ludzka ma zostać poddana arbitralnej formie sakralizacji. Wręcz przeciwnie oznacza to, że przed każdym działem kultury leży potrzeba realizacji właściwych celów i posługiwania się właściwymi środkami w świetle odczytanej przez człowieka prawdy o jego własnej naturze, zawartych w niej reguł i praw (Jaroszyński, 2002, s. 478–480). Łaska płynąca ze strony Boga uszlachetnia i uświęca naturę, nie zaś znosi jej porządek – oto *proprium* znane cywilizacji łacińskiej od czasów św. Augustyna.

Jeśli zatem chodzi o naukę i dziedzinę poznania – celem jest tu prawda i jej uzyskanie w postaci wiedzy, rozumienia. Jeśli zaś mamy na uwadze życie moralne człowieka, dziedzinę etyki, rzecz w tym, by uformować człowieka do dobrego działania i życia. Jeśli kierujemy swą uwagę w stronę sztuki wraz z

[13] W tej kwestii jasno wypowiada się św. Tomasz z Akwinu, zaznaczając, że „Gdyby cel ten można było osiągnąć mocą ludzkiej natury, prowadzenie do niego stanowiłoby obowiązek króla. Zakładamy bowiem, że tego nazywamy królem, komu powierzono najwyższe rządy w sprawach ludzkich. Otóż władza jest tym wyższa, im do dalszego celu prowadzi. I zawsze jest ktoś, do kogo należy wydawanie rozkazów, aby to, czego się dokonuje, było zwrócone do celu ostatecznego. W ten sposób sternik, który czuwa nad żeglowaniem, rozkazuje budowniczemu okrętu, jaki okręt powinien zbudować, aby się nadawał do użytku; obywatel zobowiązany do używania broni rozkazuje rusznikarzowi, jaką broń powinien sporządzić. Ponieważ jednak celu, jakim jest nasycanie się Bogiem, nie osiągnie człowiek mocą ludzką, lecz Bożą, prowadzenie do tego celu ostatecznego nie jest zadaniem rządów ludzkich, lecz Bożych; jak powiada Apostoł: »Łaską Bożą jest życie wieczne« (Rz 6, 23)"; *O władzy*, w: tenże, *Dzieła wybrane*, w tłum. i oprac. J. Salija, Poznań 1994, s. 152).

[14] Problem ten jasno ukazuje św. Tomasz z Akwinu pisząc, że „(...) nie ma wątpliwości, że wszystko co ziemskie, jest niższe od ludzkiego umysłu. Szczęście zaś stanowi ostateczną doskonałość i całkowite dobro człowieka, które wszyscy pragną osiągnąć. Nic więc, co ziemskie, nie może człowieka uczynić szczęśliwym (…) nic też innego, co stworzone, nie może uczynić człowieka szczęśliwym i zostać wyznaczonym (…) za nagrodę. Albowiem pragnienie każdej rzeczy zwraca się ku swojemu początkowi, który jest przyczyną istnienia. Otóż przyczyną ludzkiego umysłu jest nie co innego, tylko Bóg, który uczynił go na swój obraz. Zatem jeden tylko Bóg może zaspokoić pragnienie człowieka i uczynić go szczęśliwym", *O władzy*, w: tenże, *Dzieła wybrane*, w tłum. i oprac. J. Salija, Poznań 1994, s. 145.

techniką – celem staje się tu piękno lub użyteczność, związana z zaistnieniem i wykorzystaniem środków do życia.

Całość zatem ludzkiej kultury (nauka, etyka i sztuka) mają swe dopełnienie, nie zaś zastąpienie w religii i życiu religijnym człowieka, które ze swej istoty jest przyporządkowane ludzkiej świętości, zbawieniu człowieka i życiu doskonałemu w wiecznym szczęściu, co jest możliwe za sprawą zjednoczenia człowieka z Bogiem, osiąganego przez dobre życie i doskonalącą moc Łaski Boga.

Rozumienie tych zagadnień jest konieczne. Na ich gruncie dopiero można dostrzec czym jest faktycznie ateizm i postulat ateizacji edukacji i wychowania, który w praktyce jest zazwyczaj pewną formą szerzenia bezbożności lub jakiejś postaci pogaństwa przez ośrodki szkolne i wychowawcze.

b. Konieczność wykształcenia filozoficznego

Przy analizie skutków ateizacji edukacji szczególne znaczenie wydaje się posiadać filozofia realistyczna i metafizyczna, zmierzająca do sapiencjalnego i ostatecznościowego, ujęcia całej rzeczywistości w tym rzeczywistości samego człowieka oraz jego kultury (Krąpiec, 2004, s. 17-36). Jej posługa wydaje się być szczególnie potrzebna zwłaszcza dziś, gdy we współczesnej refleksji nad edukacją i wychowaniem daje się zauważyć nasilenie teoretycznych ujęć, które bądź to problem ateizacji i antyreligijności edukacji i wychowania bagatelizują, bądź w ogóle nie dostrzegają w tym jakiegoś istotnego zagrożenia dla człowieka. Dochodzą tu współcześnie pewne koncepcje, które wprost kreują ateistyczną, antyreliginą formę edukacji i kultury, widząc w tym nie tylko „zbawienny" dla człowieka zabieg, ale i też nieunikniony kres, ku któremu ma zmierzać świat ze swymi kulturowymi i cywilizacyjnymi przemianami[15].

Realistyczna filozofia metafizyczna jest potrzebna również i z racji konieczności obrony ludzkiej kultury przed religijnymi i cywilizacyjnymi fundamentalizmami, które sakralizując całą ludzką rzeczywistość w sposób szczególny starają się zadbać o sakralną ideologizację edukacji i wychowania. Instrumentalizując samą religię, a nawet czyniąc próby „używania" Boga do swych celów fundamentalizmy te nie tylko szkodzą edukacji i wychowaniu, ale także samemu życiu duchowemu i religijnemu, które częstokroć pogrąża się w odmętach fanatycznego irracjonalizmu, nietolerancji, woluntaryzmu. Są one „trucizną" dla ludzkiego rozumu, w miejsce jego prawości dają zacietrzewienie i ślepotę na prawdę, w miejsce gorliwości i ofiarności – fanatyzm i zbrodnie. Pojawia się w nich forma kształcenia, która „ma tylko jedną religijną prawdę i wierzeniowe ugruntowanie" oraz sposób kształtowania życia moralnego,

[15] Przykładem tego jest nurt filozoficzny związany z indywidualizmem i z apoteozą człowieka i jego wolności, jaki odnajdziemy np. u F. Nietzschego. Co interesujące wraz z głoszoną przez tego niemieckiego myśliciela śmiercią Boga (idei Boga w ludzkiej kulturze) szła nienawiść do człowieka dotkniętego słabością czy też niedoskonałością. Sam Nietzsche miał pisać: „ „Co jest dobre? – Wszystko, co uczucie mocy, wolę mocy, moc samą w człowieku podnosi. Co jest złe? – Wszystko, co z słabości pochodzi. Co jest szczęściem? – Uczucie, że moc rośnie, – że przezwycięża się opór. Nie zadowolenie, jeno więcej mocy; nie pokój w ogóle, jeno wojna; nie cnota, jeno dzielność [...]. Słabi i nieudani niech sczezną: pierwsza zasada miłości dla ludzi. I pomóc należy im jeszcze do tego. Co jest szkodliwsze, niż jakikolwiek występek? – Litość czynna dla wszystkiego, co nieudane i słabe – chrześcijaństwo [...]", F. Nietzsche, *Antychryst*, przeł. L. Staff, Warszawa 1907, s. 6.

który czerpie swe uzasadnienie tylko z sakralnego, religijnego prawa[16]. Ich efektem jest niedorozwój człowieka w dziedzinie intelektualnej i moralnej, często pojawienie się działań kulturowych, które stoją w rozbieżności z prawami osoby ludzkiej. Przykładem tego jest choćby znana w Oriencie kastowa forma życia ludzkiego, czy też deprecjacja uprawnień człowieka, która płynie z jego płciowości, wieku lub uposażenia majątkowego[17].

Nawet dla niewprawnego obserwatora jest rzeczą jasną, że zarówno ateizacja (bezbożnictwo) jak i sakralizacja edukacji musi odbijać się pejoratywnie na dobru człowieka, nieść zgubne konsekwencje dla całej kultury, która przecież koniecznie potrzebuje do swego istnienia wykształconego człowieka, który jest jednocześnie dobrym człowiekiem. Czy zatem religia i wreszcie sam Bóg, jego rozumienie i obecność stają się na naszych oczach swoistym „nowym tabu", o którym raczej nie należy mówić?

Filozofia pozwala także zrozumieć, że realizacja edukacji ateistycznej, bezbożnictwa i milczenie o Bogu w szkole, uniwersytecie – jest także zagrożeniem z powodu tego, czym faktycznie jest religia w życiu człowieka (Zdybicka, 2007, s. 720–732). Jeśli bowiem Bóg jest racją istnienia wszystkiego, ale i także celem życia ludzkiego, Kimś Kto człowieka ponad wszelkie niedostatki miłuje, uwalniając od zła wszelkiego daje życie wieczne – to nieobecność Boga w ludzkim życiu, jest brakiem najpoważniejszym, podobnie jak nieznajomość Boga – jest niewiedzą najgorszą. Jest także największą niesprawiedliwością.

Istnieje zatem potrzeba przypominania i obrony klasycznych rozwiązań leżących u podstaw cywilizacji Zachodu w dziedzinie edukacji i wychowania. Rozwiązania te ani nie dokonywały sakralizacji ludzkiej paideii – ani też w żadnej mierze nie pozwalały na jej dewastację przez ateizm, laicyzm i bezbożnictwo. Idąc za wskazaniami św. Augustyna i św. Anzelma z Cantentury, Akwinaty oraz związanej z nimi tradycji budowały edukację i wychowanie w oparciu o zasady: *credo ut intelligam, intelligo ut credam*.

Dla współczesnego człowieka rozumienie jednak tych zagadnień nie jest proste, ani też łatwe z racji nakładających się na te zagadnienia aprioryzmów, uprzedzeń czy też jawnych błędów poznawczych, ideologii. Fatalne skutki przynosi tu przede wszystkim bardzo mizerna i powierzchowna edukacja filozoficzna. Warto tu podkreślić powszechny błąd, niezwykle ugruntowany w świadomości współczesnych, jakim jest przekonanie, że istnienie Boga – to przede wszystkim i jedynie – przedmiot wiary religijnej i jako taki może być rozpatrywany jedynie gdzieś na polu teologii, nie zaś na płaszczyźnie poznania autonomicznego w stosunku do wiary religijnej. Wiara religijna zaś bywa tu ujmowana nie jako akt rozumu i woli człowieka, zrodzony ze wsparcia Łaską Boga, związany z asercją i afirmacją Objawionej Prawdy, ale jest postrzegany jako ślepe i irracjonalne przeżycie, pozbawione rzeczowego uzasadnienia i wyjaśnienia[18]. Ma ono w tym ujęciu naturę emocjonalną, nieracjonalną. Tymczasem wiara nie nakazuje

[16] Zagadnienia te w literaturze polskiej jasno opisywał i wyjaśnią Feliks Koneczny, zob. tenże *Obronić cywilizację łacińską!*, Lublin 2002 – całość; zob. także tenże, *Rozwój moralności*, Lublin 1938 – całość.

[17] Szeroko o tych zagadnieniach pisał M. A. Krąpiec(2004, 2009); zob. także: Skrzydlewski (2010, s. 151–182).

[18] *Credere est actus intellectus assentientis veritati divinae ex imperio voluntatis a Deo motae per gratiam*, św. Tomasz z Akwinu, *Sth,* II-II, q. 2, 9. Warto tu podkreślić, że akt wiary religijnej ma za przedmiot Prawdę i nie jest jedynie jakimś przeżyciem emocjonalnym człowieka, choć uczuć nie wyklucza; stąd w cywilizacji Zachodu zwykło się definiować akt wiary religijnej jako akt człowieka (jego woli i rozumu) dostrzegają tym samym racjonalny wymiar wiary i złączonego z nią życia religijnego. Edukacja jako forma zdobywania prawdy przez człowieka – jest ze swej istoty nie

uznawać że Bóg jest – lecz że jest Jeden, że jest np. sędzią sprawiedliwym, który za dobro wynagradza, zaś za zło karze.

Istnienie Boga – to problem naturalnego ludzkiego poznania, uniesprzeczniającego fakt bytowania przygodnego świata, który właśnie z racji swej przygodności domaga się racji dostatecznej, tego, że jest i czym jest. Zagadnień tych nie rozumie współczesny człowiek, pozbawiony znajomości metafizyki, ogołocony ze znajomości elementarnej logiki i metodologii. Jest mu niezwykle trudno pojąć, że rozum ludzki poznający zmienny i niekonieczny świat jest w swym wyjaśnianiu świata prowadzony do przyjęcia tezy o konieczności istnienia Boga. Jakże może ona okazać się pomocną dla otwarcia się i przyjęcia przez niego religijnej wiary.

Samo jednak uznanie istnienia Boga – nie czyni człowieka religijnym, gdyż można uznawać i afirmować istnienie Boga – będąc jednocześnie dalekim od więzi osobowej z Nim. Zazwyczaj ma to miejsce tam, gdzie afirmacja istnienia Boga spleciona jest z jakimś postrzeganiem Jego natury i relacji do świata, postrzeganiem fałszywym oraz jawiącym się dla człowieka jako „coś" niegodnego, niemożebnego, obcego jego własnej naturze. Przykładem tego jest system filozoficzny Arystotelesa, gdzie istnienie Boga jest afirmowane, lecz jednocześnie rugowana jest religia, coś nie mającego sensu, rzeczowej podstawy.

Jak zwracał na to uwagę E. Gilson, lwia część inteligencji na świecie, z racji braku elementarnego wykształcenia filozoficznego - nie ma pojęcia o tym, że zagadnienie Boga (Absolutu) to także i przede wszystkim problem ostatecznego wyjaśnienia rzeczywistości, to centralna kategoria filozoficzna, zwieńczająca całokształt, naturalnych ludzkich wysiłków poznawczych, składających się na naukę i kulturę (Gilson, 1996, s. 143-148; 2001). Istnienie Boga (Absolutu), choć nieoczywiste i trudne do uchwycenia dla człowieka – jest, jak uczył tego już Arystoteles – istnieniem koniecznym dla wszystkiego (dla istnienia ruchu), bez którego także nie ma ludzkiego szczęścia i ostatecznego spełnienia się człowieka[19].

Toteż edukacja i wychowanie jako rzeczywistości będące środkami do dobra człowieka muszą liczyć się z tym, bez czego nie istnieje ludzka dobroć, pełnia ludzkiego życia, tj. z Bogiem i samą religią. Jest to teza filozoficzna, wypływająca z rozumienia roli i funkcji kultury w życiu człowieka, ale także teza, która wprost stoi w sprzeczności z postulatami ateizacji kultury, wychowania, edukacji. Prowadzi ona także do odrzucenia stanowiska, jakim jest laicyzm oraz samej bezbożności.

Można dostrzec, że brak u współczesnego człowieka wiedzy o tych zagadnieniach, brak ich rozumienia jest spowodowany w pierwszej kolejności nieobecnością wiedzy filozoficznej, ale i także swoistym wywyższeniem się ponad wszystko poznania scjentystycznego, pozytywistycznego, niosącego obraz wartościowej wiedzy oraz edukacji. Niekiedy indyferentyzm religijny oraz pewna obojętność wobec problemu Boga mają swe wyjaśnienie w przykrych doświadczeniach, wynikłych z instrumentalizacji Boga i

tylko zawsze osadzona na wierze ludzkiej (zdolności do przyjmowania prawdy na mocy autorytetu nauczyciela, rodzica itp.) ale także jest otwarta na wiarę religijną. Bez prawdy wszelka postać wiary jest bezwartościowa, a z racji tego, że prawdę pojmuje tylko intelekt, stąd wierze, w tym wierze religijnej jest obca wszelka postać irracjonalizmu, fundamentalizmu, walki z rozumem i prawdą. Tam gdzie się one dokonują - tam nie ma wiary autentycznej lecz jest fideizm.

[19] Zob. Arystoteles, *Etyka nikomachejska*, przel. [z grec.], oprac. i wstępem poprzedziła D. Gromska, wyd. 2, Warszawa 1982; tenże *Zachęta do filozofii*, w: tenże, *Zachęta do filozofii. Fizyka*, przel. K. Leśniak, Warszawa 2010.

religii (np. zasada *cuius regio, eius religio*), które nie są przecież sprawą ani rzadką, ani też obojętną dla ludzkiej duchowości.

Należy także mieć na względzie i ten fakt, że w pedagogice od XIX wieku przejawia się odrzucenie antropologii filozoficznej na rzecz nauk biologicznych o człowieku; negacją etyki na rzecz użycia wyników socjologii i psychologii, zwłaszcza behawioralnej; ugruntowaniem całego procesu edukacyjnego i wychowawczego nie w mądrości i prawdzie, lecz w systemie woluntarystycznego prawa państwowego i polityki państwowej (np. *józefinizm*). To wszystko skutkuje utratą przez pedagogię jej tożsamości, będącej efektem przyporządkowania jej do dobra człowieka, nie zaś do tego, co zewnętrzne w stosunku do osoby ludzkiej.

Wielu pedagogów a także osób bezpośrednio zaangażowanych w formacje edukacji i wychowania (polityków, pracowników uniwersytetów oraz ośrodków edukacyjnych i wychowawczych, sprawujących opiekę) posiada fałszywe przekonanie, że poznanie naturalne, reprezentowane przez naukę, musi milczeć o problemie Boga, bo ten leży jedynie w dziedzinie wiary religijnej. Idąc tą drogą rozumowania twierdzi się, że edukacja, która wiąże się z tym typem wiedzy i poznania wartościowego, naukowego – musi także być wolną od tez o Bogu, gdyż te należy pozostawić ludziom wiary, w dziedzinie ich subiektywnych przekonań. Sama zaś wiara religijna jako wyrosła na zjawiskach i treściach poza naturalnych – raczej powinna być marginalizowana w kulturze, by ta mogła być opartą na rozumie, wiedzy, doświadczeniu, temu co sprawdzalne i intersubiektywne, temu co służy dobrobytowi i wygodzie, przyjemnościom większości tworzonej społeczności (ideologia oświeceniowa).

Przyczynkiem rugowania religii i problemu Boga z edukacji są też różnorodne przykłady konfliktów i sporów, jakie rodzą się na styku życia religijnego człowieka a polityki, medycyny, sztuki, ekonomii, prawa i wielu, wielu innych. W sporach tych bywają popełniane błędy przez wszystkie strony, często też bywają przekraczane kompetencje, które prowadza do nieuprawnionych generalizacji. Jeśli dokonuje ich strona religijna często po ukazaniu jej błędów dochodzi w świadomości potocznej nie tylko do odrzucenia samych błędnych twierdzeń i praktyk, ale także do odrzucenia samej religii i niesionych przez nią treści, praktyk.

Groźne nadużycia religii, choćby tak znane z przykładów sekt, ale i z racji skandali, jakie tworzą ludzie danej religii (niekiedy hierarchowie stojący na szczycie wspólnot religijnych) – dostarczają jeszcze więcej argumentów za tym, że rugując z ludzkiej kultury religię, nie tylko przyczyniamy się do ogólnoludzkiego zjednoczenia świata, ale także do likwidacji jakiegoś istotnego zła, a nawet jak niektórzy twierdzą źródła największego zła jakim jest religia i wszelka myśl o Bogu (R. Dawkins, P. Singer).

Zarysowane tu koncepcje wydają się stanowić jedno z zasadniczych źródeł rugowania Boga i religii z ludzkiej kultury oraz systemu wychowania i edukacji. Sprawiają one, że Bóg i religia są jakby „nowym i zarazem starym tabu" w kulturze, z którym należy się ostatecznie rozprawić początkiem XXI wieku poprzez ateistyczną, laicką i bezbożną edukacje i wychowanie. Czy jednak jest to działanie słuszne?

Podejmowanie jednak jakiejkolwiek dyskusji z koncepcjami ateizującymi edukację i wychowanie zakłada ustalenie prawdy o tym, czym tak naprawdę jest sam ateizm oraz laicyzm, także sama religia i

edukacja. Wymaga także jasnego i precyzyjnego pojmowania Boga oraz rozumienia dyskursu, którym posługujemy się podejmując całe zagadnienie[20].

Warto tu także podkreślić potrzebę rozróżnienia teizmu jako pewnego stanowiska filozoficznego i światopoglądowego od faktu pobożności i religijności człowieka; obrony samej religii i prawa człowieka do niej, od apologii konkretnej formy i treści wiary religijnej. Nie są to bowiem sprawy, które wprost ze sobą się utożsamiają, a zacieranie istotnych różnic między nimi nie tylko bywa przyczyną nieporozumień i konfliktów, ale szkodzi także samej edukacji, wychowaniu i autentycznemu życiu religijnemu człowieka[21].

2. Ateizm, jego rodzaje oraz związane z nim aporie

Sam termin ateizm jest pochodzenia greckiego i oznaczać może różne stanowiska i postawy ludzkie. Jak się zaznacza, „W kulturze greckiej ateiści — w znaczeniu współczesnym, jako negujący istnienie bogów — byli raczej nieliczni i egzystujący na marginesie życia społecznego i kulturowego. Najstarsze przykłady użycia słowa ἀθεότης [atheotes] wystąpiły u poetów gr. w VI w. przed Chr. (np. u Bakchylidesa, Pindara, Sofoklesa) na oznaczenie „opuszczenia przez bogów" (Zdybicka, 2000, s. 372).

Poeci ci posługiwali się mitologiczną koncepcją boga jako istoty żywej, nieśmiertelnej, obdarzonej szczególną mocą i jakoś szczególnie związanej z człowiekiem i jego losem. Ateista był więc w znaczeniu pierwotnym kimś kogo bóg opuścił, a znakiem tego był jego zły los, często potęgowany przez własną nierozumność będącą skutkiem utraty za sprawą bogów rozumu, bowiem jak sądzono *quos Iuppiter perdere vult, dementat prius* (kogo Iowisz chce zgubić, temu wpierw rozum odbiera).

Samo zaś stanowisko zwane ateizmem może być określone jako pewna postawa intelektualna i życiowa człowieka, mniej lub bardziej uzasadniona, w której człowiek neguje istnienie Boga (bogów). Bez istnienia bogów sama religijność jawić się może jako coś niemożebnego, stąd negacja istnienia bogów była także, lecz pośrednio, próbą odrzucenia religii. Areligijność, czy nawet antyreligijność jakiegoś człowieka – nie jest wprost ateizmem.

Zauważmy tu jednak sprawy istotne. Negacji istnienia Boga człowiek może dokonywać z różnych powodów, i może negacja ta dotyczyć albo boga pojętego mitologicznie; albo Boga, Który Sam się objawił człowiekowi (religii objawionej) albo też boga – pojętego filozoficznie (Absolut), jako pewnej zasady uniesprzeczniającej świat. To powoduje, że mamy do czynienia z wieloma rodzajami ateizmu: negującym istnienie bogów mitologii; ateizmem filozoficzny negujący istnienie boga jako zasady bytowej świata; ateizmem negującym istnienie Boga, który jest Bogiem religijnym, Bogiem Objawienia.

[20] W myśl zasady *sapientis est ordinare* nie można się tu także obyć bez elementarnych dystynkcji i określeń, do których należy także odpowiedź na pytanie o to, czym jest wiara religijna, edukacja, natura człowieka, wychowanie, wreszcie relacja tychże do siebie i do dobra człowieka. Są to zagadnienia o charakterze filozoficznym i tylko filozofia jako kompetentny rodzaj dyskursu – jest wstanie udzielić na niewyczerpującej i trafnej odpowiedzi.

[21] Warto tu także zaznaczyć, że omawiany problem ma znaczenie fundamentalne dla przyszłości cywilizacji Zachodu. Bywa on jednak mieszany z wieloma różnymi kwestiami, co często prowadzi do jego niezrozumienia i pogłębienia. Przykładem tego jest choćby mieszanie słusznej i stosownej krytyki ludzi religijnych (wierzących; hierarchów; księży) za ich faktyczne złe czyny z postawą antyklerykalną czy ateistyczną, co jest oczywistą pomyłką. Nie bez znaczenia jest tu także fakt i treść towarzyszących krytyce intencji, które mogą być dobre lub złe, stosowne lub nie; inspirowane autentyczną pobożnością lub nienawiścią do Boga, człowieka i religii.

Każdy też z tych ateizmów pociągał za sobą specyficzne konsekwencje. Ten, który atakował mity – głównie konsekwencje polityczne i kulturowe, gdyż bogowie mitologiczni byli postrzegani jako filary ładu społeczno-politycznego. Ateizm zaś o charakterze filozoficznym występował niezwykle rzadko, bowiem racjonalna i dorzeczna myśl ludzka, skłaniała się najczęściej ku uznaniu jakiegoś czynnika wiecznego, nieskończonego i pierwszego, czyli czynnika posiadającego boskie przymioty, a zatem ku teizmowi, ku afirmacji boga (Absolut) jako takiego.

Jeśli nawet w jakimś systemie o charakterze materialistycznym pojawiał się werbalnie sam ateizm – to najczęściej był to ateizm atakujący bogów mitologii, zaś systemowo dana teoria filozoficzna była teistyczna, głosząc choćby niezniszczalność, nieskończoność tego czynnika, który funduje materię (bytowość kosmosu, świata i człowieka)[22]. Taki ateizm jest odnajdywany u pierwszych greckich materialistów i w samym materializmie przez nich głoszonym, który skłaniał do kontestowania religijności ugruntowanej w mitach, lecz nie do negacji istnienia samego Absolutu jako takiego.

Specyficzne konsekwencje pociągał za sobą również ateizm atakujący Boga religii, wśród których było przede wszystkim zanegowanie samej religii jako związku człowieka z Bogiem. Ten ateizm najczęściej był efektem konfesyjnej, apriorycznej postawy ludzkiej odrzucającej Objawionego Boga, najczęściej z racji postrzegania go jako przyczyny ograniczenia człowieka. Jego źródeł należy upatrywać przede wszystkim w tkwiącej w człowieku inklinacji do pychy oraz w zabiegach antropomorfizujących Boga i deifikujących człowieka. Ten rodzaj ateizmu bywa często łączony z bezbożnością, która jednakże nie utożsamia się z ateizmem filozoficznym, czy ateizmem negującym mitologiczne bóstwa.

Zauważmy także pewne kwestie logiczne i filozoficzne, związane z rozumowaniem, które ma zwieńczyć koncepcja ateizmu. Fakt negowania czegoś nie musi prowadzić do nieistnienia tego, co się neguje, tym bardziej nieistnienia jakieś rzeczywistości całkowicie niezależnej bytowo od człowieka (Absolutu). Sąd o negacji istnienia czegoś - może być efektem błędnych przesłanek, może być skutkiem alogiczności rozumowania – i co ważne nie ma mocy performatywnej (sprawczej, stwórczej), nawet gdy jest logiczny i opiera się na prawdziwych przesłankach. To, że ktoś swym sądem neguje istnienie czegoś – nie czyni tego, co jest, nieistniejącym. I na odwrót: to, że ktoś uważa, że coś istnieje, a to coś faktycznie nie istnieje, nie czyni realnym niczego na mocy wypowiedzenia sądu o istnieniu[23].

Przywołanie tych kwestii, fundamentalnych dla realizmu poznawczego, pozwala uzmysłowić człowiekowi, że prawda o istnieniu lub nie istnieniu czegoś – jest jedynie przez człowieka poznawana, on sam nie jest jej ani miarą ani kryterium. Kryterium tym jest rzeczywistość będąca przedmiotem poznania i sądzenia. Ateizm jako forma teorii negującej istnienie Boga – ma swoje zatem kryterium w Bogu (bogach). Pytanie o to gdzie i jak dokonuje się rozpoznanie istnienia Boga - to już kwestia inna niż sam ateizm, podobnie jak pytanie o to, jaką naturę posiada Bóg oraz jaka istnieje relacja świata do Boga.

W ogóle trzeba zaznaczyć, że wszelkie formy ludzkiego dowodzenia i uzasadniania zmierzają do afirmacji tego, co jest, nie zaś do udowadniania nieistnienia czegoś. O ile zatem ateizm jako stanowisko ludzkie może mieć wyjaśnienie psychologiczne (życiowe, wynikające z doświadczeń konkretnego

[22] Zob. na ten temat: W. Dłubacz (1992; 2003); zob. także: Krąpiec (2006, s. 90-101).
[23] Kryterium prawdziwości sądu pozostanie zawsze rzeczywistość.

człowieka) – o tyle nie można przyjąć rozumowania: *neguję istnienie X a zatem X nie istnieje* lub też tezy: *nie wierzę w istnienie X, a zatem X nie istnieje.*

Światopogląd człowieka, który podzielałby przekonanie o prawdziwości tychże tez, który by je w sobie niósł, w istocie rzeczy byłby światopoglądem irracjonalnym, właściwie dziecinnym, nie godnym poważnej uwagi, bo brak mu byłoby rozumności i oparcia na realnie istniejących faktach, stanach rzeczowych, prawach logiki[24]. Bliższa analiza światopoglądu jakiegoś myśliciela, nazywającego siebie ateistą z łatwością wykazuje, że jest on najczęściej bezbożnikiem, uwikłanym we własne sprzeczności i aprioryzmy; jego światopogląd ani nie jest wolny od fundamentalistycznych podstaw, często zaś jest efektem braku wykształcenia oraz uporczywej maniery przekraczania różnych kompetencji w połączeniu z redukcjonizmem.

Większość stanowisk ateistycznych to stanowiska irracjonalne, a nawet fundamentalistyczne. U ich podstaw leżą nie tyle racje intelektualne, co wolitywne wybory, często aprioryczne, z którymi nie można racjonalnie dyskutować. Posługują się one rozumowaniami o charakterze sofistycznym, pseudologicznym, ukrywając szereg fałszywych przesłanek. Ma to miejsce szczególnie w przypadku ateizmu atakującego Boga religii. Ateiści twierdzą więc, że *Boga nie ma, bo w niego nie wierzą* – czyżby zatem istniało tylko to w co się wierzy? Głoszą częstokroć tezę, że; *nie wierzą w Boga, bo są „naukowcami", a nauka nie odkryła istnienia Boga, więc Boga nie ma.* Czyżby istniało tylko to, co odkrywa nauka? Czyż np. z racji tego, że dwieście lat temu biologia nie miała koncepcji kodu genetycznego – wynika, że kod ten nie istniał w żadnym organizmie żywym?

Można także postawić tu pytanie czy w ogóle negacja Boga w postaci czy to ateizmu mitologicznego, czy filozoficznego lub religijnego jest działaniem uprawnionym na polu biologii, fizyki, chemii? Czy uczony może z racji swej profesji naukowej w ogóle głosić ateizm? Pojawienie się bowiem jakiś teorii u jakiegoś uczonego – nie zawsze jest efektem rozwoju jego wiedzy naukowej, często bywa świadectwem przekraczania swych kompetencji naukowych. Przykładem tu choćby sytuacje, gdy fizycy badający początki przemian w Kosmosie – zaczynają wkraczać w kompetencje teologów i dokonują reinterpretacji prawd wiary religijnej lub treści zawartych w Objawieniu; wkraczają na pole etyki pouczając o zasadach moralnych; filozofii i teodycei tworząc jakieś koncepcje zła, wolności lub też Bożej Wszechmocy i Opaczności. To jawne przykłady przekraczania swych kompetencji, gwałcenia zasad

[24] Rozumność człowieka – jak ukazuje to antropologia, psychologia rozwojowa, z biegiem czasu zmienia się u poszczególnych ludzi. Piszący te słowa obserwuje szereg zmian w rozumności ludzkiej choćby przez fakt bycia rodzicem. Pragnie przywołać jedno z doświadczeń. Pewnego dnia jego syn (Staś) po obejrzeniu bajki o smokach zapytał swego ojca o to czy mógłby – podobnie jak bohater bajki wytresować smoka i zaprzyjaźnić się z nim, na nim latać i walczyć. Ojciec z uśmiechem odpowiedział: „Stasiu, ale w świecie nie ma smoków, smoki nie istnieją". Na to synek odpowiedział: *To nic, że nie istnieją, ale czy mógłbym, czy mogę – ja chcę wytresować smoka.* Cała opisana sytuacja obrazuje rozumność dziecka, w której można bawić się z smokiem, którego nie ma, który nie istnieje. Staś, z racji wieku (5 lat) nie widzi (nie rozumie), że warunkiem istnienia działania jest istnienie tego, co działa, że tylko istniejący smok może być tym smokiem, na którym się lata. Staś także, podobnie jak inne dzieci, „nie jest", „nie istnieje" wtedy, gdy np. zamyka oczy i nie widzi świata, ukrywając się przed mamą lub koleżanką Natalią. To jest racjonalność normalna, ale dla dzieci; niestety bywa ona udziałem wielu profesorów i to nie tylko filozofii, którzy twierdzą, że jeśli oni czegoś nie widzą, nie rozumieją, nie wierzą w coś – to coś, na mocy ich aktów – nie istnieje. To jest częsta „logika" najbardziej znanych ateistów (np. R. Dawkisn). „Logika" ta ubiera się w szaty naukowości i racjonalności, w istocie rzeczy kontynuuje ideologiczne działania marksistów, którzy po locie w Kosmos Gagarina mieli oznajmiać światu: *Byliśmy w niebie i nie ma tam boga, a zatem naukowo udowodniliśmy ateizm.*

metodologii nauki. Czy jednak należy je tolerować i mieć dla nich poważanie? Czy należy je eksponować w systemie treści edukacyjnych? Czy wieńczący je ateizm ma być eksponowany w edukacji właśnie jako „owoc" naukowego poznania?

Absurdów ateistycznych postaw można z całą pewnością przedstawiać wiele, ale nie jest naszym zadaniem to teraz czynić. W tym kontekście warto tylko zauważyć, że poznanie naukowe obecne na polu fizyki, chemii, biologii - rzekomo usprawiedliwiające postawy ateizmu atakującego Boga religii – raczej dowodzi labilności wyników poznawczych, swej niedoskonałości, a także aspektowości, i co za tym idzie także swego ograniczenia – nie zaś konieczności i niezmienności. Jakże zmieniała się i zmieniać będzie ciągle fizykalna teoria materii, koncepcja atomu, czy też teoria początków Ziemi, Kosmosu, genomu itp. Historia danej nauki może dostarczyć tu całą masę argumentów za ostrożnością w ferowaniu ostatecznych rozstrzygnięć, może pobudzać do dostrzegania ograniczeń, jaki są udziałem poznania naukowego, choćby z racji przyjmowanego naukotwórczego pytania, aspektu badawczego, stosowanej metody, przyjętych założeń wyjściowych oraz zakładanych celów poznawczych (Stanley, 1995). Przede wszystkim jednak trzeba pamiętać, że wyniki nauk szczegółowych z racji tego, że są właśnie wynikami nauk szczegółowych nie mogą usprawiedliwiać tez dotyczących Boga, bo nie badają Boga i nie mogą tego czynić, bo Bóg nie jest ich przedmiotem badań, nie dysponują też adekwatnymi do tego przedmiotu metodami, ani też nie mają ze swej natury celu badania istnienia Boga (Krąpiec, 1998, s. 187-190).

Ateizm zatem obecny u fizyka, biologa czy chemika – nie ma fizykalnego czy biologicznego, ani też naukowego ugruntowania i wyjaśnienia, lecz posiada uzasadnienie często pozanaukowe w postaci arbitralnej decyzji człowieka lub też jest efektem zaangażowania się jego osoby w różne ideologie i błędy filozoficzne. Bywa także, że werbalnie głoszony, atakujący wprost np. Boga chrześcijan lub Boga muzułmanów – jest efektem i narzędziem walki religijnej, cywilizacyjnej. Ten bowiem, kto go głosi, faktycznie wyznaje jakąś wiarę w innego Boga (jest teistą, osobą wierzącą), a Boga chrześcijan czy muzułmanów uważa za fałszywego i zagrożenie dla Boga swojego. Można także dostrzec, że nie jeden z ateistów jest nim z racji jednostronności swego podejścia, braków intelektualnych i edukacyjnych, złej woli, co czyni go zwyczajnie osobą głupią. Szacunek dla osoby nie może być mylony z poważaniem dla błędów i zła, tym bardziej zła poważnego, jakim jest ideologia tzw. naukowego ateizmu oraz doktrynerstwo zwalczające religię człowieka.

Zmienność wiedzy naukowej raczej powinna skłaniać do zastanowienia, co do wartości poznawczej samej nauki, skłaniać do ostrożności, niż do ślepego zaufania uczonym, którzy częstokroć swawolnie przekraczają swoje kompetencje, gdy np. z racji swej profesji badają organizmy żywe – by po chwili wypowiadać się na temat prawdziwości tez zawartych w Biblii, czy też działania Boga lub jakiegoś anioła.

Na szczęście człowiek dysponuje nie tylko poznaniem uzyskiwanym przez nauki szczegółowe, ale także poznaniem filozoficznym, które nie traci wartości i zachowuje walor konieczności i stałości. Jakże często u ateistów negujących Boga religii pojawia się działanie, które miesza, dajmy na to hipotezę istnienia ewolucji z jakąś formą dowolnej egzegezy tekstu Biblijnego, co ma „udawadniać", że „Pismo Święte jest nieprawdziwe, więc Boga nie ma". Jakże często hipoteza tzw. *wielkiego wybuchu* bywa stosowanym

„argumentem" za nieistnieniem Boga oraz za brakiem Jego stwórczej działalności oraz za koniecznością przyjęcia teorii autokreacji, dokonanej przez - NICOŚĆ.

Tego typu praktyki dowodzą nie tylko fatalnej metodologicznej kondycji ateistycznych uczonych – są ich naukową kompromitacją, ale także są świadectwem ich marnego wykształcenia ogólnego, mizernej lub też całkowicie wybrakowanej edukacji filozoficznej oraz uśpienia zdrowego rozsądku. Popularność jaką sobie zyskują w mediach jest efektem niskiego stanu wiedzy filozoficznej, jaką mają odbiorcy mediów, dowodzi braku elementarnej kultury logicznej.

Te same braki, jeśli nie większe, są udziałem prawodawców i polityków postulujących wprowadzenie edukacji ateistycznej; rodziców przyzwalających na jej funkcjonowanie; nauczycieli realizujących model edukacji ateistycznej[25]. Wielkie zadanie w tym kontekście posiadają uczelnie, gdzie kształtuje się rozumienie wyżej przedstawionych kwestii, sami filozofowie, którzy z racji swego wykształcenia mają szansę dać świadectwo prawdzie i tym samym odpór dla błędów.

3. Bezbożność i laicyzm

Podejmując problem ateizacji edukacji – musimy mieć świadomość, że w praktyce łączy się, lecz nie utożsamia z bezbożnictwem, czyli pewną postawą usuwającą Boga religii z ludzkiego życia, wraz z Jego Prawami, Nauką. Bezbożność jest rodzajem postawy ludzkiej złączonej z pogardą dla Boga i Jego Praw, Nauki - często także z wrogością i zuchwałością wobec Spraw Bożych i Tego, co się wprost do Nich odnosi.

Zauważmy tu, że choć sami bezbożnicy określają się jako ateiści, to jednak w sensie ścisłym nimi nie są. Są oni raczej przeciwnikami Boga i religii, i poniekąd dają dowód pośredni przywiązania do teizmu, nie zaś do ateizmu. Nie można bowiem przy zdrowych zmysłach walczyć z czymś, co uważa się za nieistniejące. Jeśli uważa się, że żaden Bóg nie istnieje, a mimo to organizuje się batalie przeciw Niemu i całej ludzkiej religii – to należy przyjąć, że sam ateizm jest pewnym urojeniem ludzkiej psychiki lub też jakąś postacią głupoty, bądź też jakąś postacią zakamuflowanej walki i propagandy.

Zauważmy również, że bezbożność jest elementem światopoglądu i ideologii jakiegoś człowieka lub grupy ludzkiej, często związanego z antyklerykalizmem (wrogością wobec kleru, ludzi religijnych, reprezentujących religię). Bywa ona często wspierana przez tzw. laicyzm, stanowisko głoszące potrzebę usunięcia religii i instytucji religijnych z życia społecznego. Niekiedy staje się bezbożność podstawą dla działań zbrodniczych, ludobójczych (zbrodnie rewolucji francuskiej, bolszewizmu, narodowego socjalizmu, Czerwonych Khmerów).

[25] Co w obliczu tego zła należy czynić? Wydaje się, że przede wszystkim dwie rzeczy: intensyfikować, gdzie tylko można autentyczną edukację filozoficzną (metafizyczną) oraz upowszechniać wszędzie dobrą wiedzę teologiczną, kulturę teologiczną prowadzącą do poznania Boga i odrzucenia fałszywych Jego obrazów lansowanych przez ateistów. Ten drugi rodzaj aktywności musi być poprzedzony autentyczną pobożnością; pierwszy powinien być złączony z dobrą edukacją historyczną, bo zawsze pozostanie aktualne przesłanie, że *historia magistra viatae Est* (Krąpiec, 1998, s. 149-277; Krąpiec, 2000).

Laicyzm jeśli w ogóle godzi się na istnienie religii to widzi w niej raczej przejaw starej i nieracjonalnej tradycji kulturowej, która powinna być zamknięta jedynie do prywatnego życia jednostek, zaś to co wspólnotowe, państwowe i społeczne – musi być przed religią chronione, od niej separowane. Rozdział religii od kultury społecznej, społecznego wymiaru życia ludzkiego – to postulaty wywodzące się z laicyzmu, które przygotowują grunt do ogólnego życia areligijnego, braku Boga w całej kulturze. Czynią to w nadziei, że sama religia jak i myśl o Bogu zostanie porzucona w kulturze (obumrze), występując jedynie jako archaiczna zaszłość, ciekawostka historyczna, troszkę wstydliwa, odrzucona przez postępową, racjonalną i naukową ludzkość.

Tym, co również charakterystyczne dla laicyzmu, co łączy go z bezbożnictwem i ateizmem religijnym to traktowanie wiary religijnej jako przejawu nieracjonalnego życia emocjonalnego człowieka. Religia jest więc tu jedynie sferą irracjonalnych uczuć i przeżyć, a te trzeba dla dobra człowieka tonizować i sukcesywnie usuwać, bo odbierają one zdaniem zwolenników laicyzmu – człowiekowi rozum. Religia w swej istocie jest tu postrzegana jako czynnik alienujący, a nawet działający narkotycznie i nihilistycznie. Człowiek zaś bez rozumu – nie jest człowiekiem, a zatem dla dobra ludzi – trzeba strzec ich i „leczyć" z religijnych uniesień. To zdaniem ideologów laicyzmu konieczne zadanie systemu edukacyjnego i wychowawczego. Z tej racji wychowanie i edukacja – są w ich mniemaniu bliższe ateizmowi niż teizmowi. Strzec ich ma państwo, które jest nie tyle tolerancyjne dla religii, co areligijne, laickie i nakierowane na materializm, ateizm.

Nie może zatem dziwić fakt, że zwolennicy laicyzmu zawierają intelektualne sojusze z wszelkiej maści ateistami, że tolerują, jeśli nie wspierają bezbożność i to wszystko co do niej prowadzi, jak pornografia, narkotyki, przemoc, konsumpcjonizm, hedonizm, utylitaryzm[26].

Laicyzm będzie także wykorzystywał rozważania ateizujących filozofów i jednocześnie bronił dostępu do edukacji i wychowania filozofii klasycznej, metafizycznej i z wiązanej z nią etyce cnót. Będzie na ile tylko mógł promował indywidualistyczny model antropologii, z jego subiektywizmem, egotyzmem, relatywizmem i utylitaryzmem. Jego hasłem naczelnym będzie też wolność od wszystkiego i do wszystkiego, stąd edukacja i system wychowania ma przygotować i umożliwić to, czym chce być człowiek – nie zaś to kim jest. Stąd też z jednej strony będzie on zwalczał wszelkie koncepcje głoszące stałość ludzkiej natury i jednocześnie, będzie optował za ideologią gender, socjologizmem, psychologizmem, ekonomizmem, słowem tym wszystkim, co relatywizuje naturę ludzką czyniąc ją niepoznawalną i nieokreśloną.

W budowie modelu życia społecznego pójdzie za totalitarnymi elementami ideologii kolektywistycznej, która gardząc przyrodzoną godnością osoby ludzkiej, jej prawami, odda życie społeczne tyranii nierozumnej woli większości (demokracja), wszechmocy woluntarystycznego prawa bez dobra godziwego (pozytywizm prawniczy i woluntaryzm prawny), despocji utylitaryzmu i pragmatyzmu w każdej dziedzinie (ekonomizm). Są to konsekwencje intelektualnych wyborów i postaw ideologii laicyzmu,

[26] Odnosi się do głownie do laicyzmu obecnego w kulturze Zachodu, nie zaś do tego, jaki np. istnieje w Azji u Czerwonych Khmerów, czy maoizmu (Jelonek, 1999).

kolaborującego z bezbożnością, ateizmem religijnym. Często łączy się on z sympatiami do ruchów wolnomyślicielskich, iluminizmu, masonerii, podzielając ich antyklerykalizm, ideologie sekularyzacji oraz wiarę w człowieka, jego moc, jeśli nie wszechmoc. Rysem jego zasadniczym i poniekąd probierzem jest również negatywny stosunek do chrześcijaństwa i jego cywilizacyjnego i kulturowego dziedzictwa.

Przedstawienie wyżej zarysowanych problemów wydaje się być konieczne dla zrozumienia efektów, jakie przynosi edukacji i wychowaniu ateizm. Bywa on bowiem nie tylko faktycznie jakąś postacią ateizmu, lecz także formą wprowadzenia do szkół bezbożności, laicyzmu, areligijności, sekulryzmu[27]. Nade wszystko jednak jest on rozsadnikiem irracjonalizmu i tego wszystkiego, co dewastuje dziedzictwo cywilizacyjne kultury Zachodu, wyrządzając niepomierne szkody samemu człowiekowi. Ale czy rzeczywiście postulaty ateizacji edukacji i wychowania są dziś obecne w kulturze?

4. Ateizacja i bezbożnictwo oraz ich praktyczne formy realizowania w szkole; wybrane przykłady

Doniesienia prasowe przekazują wiadomości o tym, że np. w Irlandii, kraju uważanym za silnie religijny (katolicki), władze państwowe wprowadzają obowiązkowe zajęcia lekcyjne z ateizmu we wszystkich szkołach publicznych. Z lekcji tych mają być zwolnione jedynie szkoły prowadzone przez podmioty wyznaniowe, ale i one, prędzej czy później – jak można sądzić, staną przed presją przyjęcia wyznaczonych przez prawo państwowe laickich i ateistycznych „standardów" kształcenia i wychowania.

Według projektów ateizacja w Irlandii ma się dokonywać systematycznie w 10-ciu modułach, co tygodniowo na lekcji trwającej około 40 minut. Co ciekawe, lekcje ateizmu mają być skierowane do bardzo małych dzieci, już od czwartego roku życia oraz dorastającej młodzieży (13 lat), a zatem osób niedojrzałych intelektualnie, moralnie emocjonalnie, kulturowo, religijnie i społecznie. To sprawia, że projekt ateizacji już u swego założenia występuje nie jako rodzaj dojrzałego i krytycznego kształcenia, związanego z wyrobieniem u człowieka dojrzałości w rozumieniu prawdy, ale specyficzny rodzaj indoktrynacji i ideologizacji (bezbożnictwa), który ma negatywnie uformować dzieci i młodzież do Boga i religii. Dlaczego? – bo sądzi się, że religia i Bóg są złem, i tak jak trzeba chronić dzieci przed wypadkami, zarazą – tak trzeba chronić przed Bogiem i religią. Oto założenie, które przyświeca ateizacji i krzewieniu bezbożności[28].

W Irlandii koordynatorem i podmiotem działań ateizujących ma być państwo i jego organa wsparte stowarzyszeniami (między innymi *Atheist Ireland* oraz *Educate Together*) programowo (na co dzień i od święta) ateizującymi kulturę. Lekturą zajęć ma być książka *Magia realizmu* autorstwa Richarda Dawkinsa, biologa i ateisty, negującego każdą religię, zwolennika nowego porządku kulturowego bez Boga.

[27] Zob. A. Niemancewicz, *Bolszewizm a wychowanie* Lublin 1929.

[28] Propagatorzy tego typu działań usprawiedliwiają je wolnością sumienia człowieka; prawami do kształtowania dzieci w duchu zasad wyznawanych przez ateistycznych rodziców; prawami człowieka do wolności od religii oraz szeregiem innych stanowisk i koncepcji, których w tym miejscu prezentować nie sposób, a które jeśli nie są efektem intelektualnych pomyłek to są manifestacją absurdów niemających nic wspólnego z prawdą i dobrem człowieka.

Zdaniem tego myśliciela religia i Bóg są źródłem wszelkiego zła (*root of all evil*), sam zaś Bóg jest niebezpiecznym urojeniem (*the God delusion)*, z którego należy wyzwolić i leczyć człowieka (Zob. R. Dawkins, 2007, s. 59). Co przerażające ateizm, materializm, antyreligijność oraz antyklerykalizm łączy on z otwartością na pozytywne przyjmowanie praktyk pedofilskich, gdyż jak twierdzi „nie jest w stanie potępić *łagodnej pedofilii*, w tym nauczyciela *sadzającego go na kolanach i wkładającego ręce do jego spodenek*"[29].

Ideowym podłożem koncepcji Dawkinsa jest scientyzm, złączony z marksistowskimi koncepcjami kultury, alienacji, progresu złączonymi z obsesyjną nienawiścią do chrześcijaństwa a także z przekonaniem, że wszelka religijność człowieka jest zjawiskiem patologicznym, chorobowym i stanowiącym zaczyn zła wszelkiego.

Zaznaczenie tylko tych elementów projektu ateistycznej edukacji musi przerażać, ale to nie koniec patologicznych pomysłów na „reformę szkoły". Jak można przypuszczać ateistyczna, a *de facto* bezbożna edukacja, w irlandzkich szkołach publicznych, będzie korespondowała z wytycznymi WHO dotyczącymi modelowania samego procesu edukacyjnego oraz obecnych tam treści i metod, które faktycznie zmierzają do seksualizacji dzieci i młodzieży.

Wytyczne te są także w Polsce oraz w innych krajach UE przedmiotem wnikliwej uwagi świata nauki i polityki. Są przyjmowane przez niektórych jako przyczyna wzorcza do kształtowania reform edukacyjnych i wychowawczych. Toteż sądzi się i zarazem akceptuje stan rzeczy, że w szkole będzie mógł mieć proces promocji: masturbacji i pornografii, różnych „niekonwencjonalnych" form realizacji popędu płciowego; antykoncepcji, aborcji oraz wielu innych patologii, które do tej pory były postrzegane jako złe głównie z powodów moralnej oceny[30]. Przez wieki praktyki te w świadomości moralnej ludzi miały swą

[29] Informację podaje za: http://narodowcy.net/religia/8125-irlandia-obowiazkowe-lekcje-ateizmu, 29. 07. 2014.

[30] W Polsce proces ten ma swoich zwolenników i obrońców w ministerstwach oraz na szczytach decyzyjnych polityki dotyczącej nauki. Warto tu na dowód przytoczyć notatkę prasową z gazety *Rzeczpospolita*, gdzie czytamy, że „Konferencja odbyła się wczoraj (22-04-2013 – P.S.) w siedzibie Polskiej Akademii Nauk. Razem z PAN i dwoma ministerstwami organizowała ją agenda ONZ ds. Rozwoju oraz polskie biuro Światowej Organizacji Zdrowia (WHO). Była poświęcona prezentacji „standardów edukacji seksualnej w Europie", które WHO opracowało z niemieckim Federalnym Biurem ds. Edukacji Zdrowotnej. Prezentował je konsultant krajowy w dziedzinie seksuologii prof. Zbigniew Lew-Starowicz. Dużą część wykładu poświęcił seksualności dzieci. Wywodził, że nie są one aseksualne, bo z badań wynika, że już niemowlęta doznają orgazmów. Podobne wnioski płyną z opracowania WHO. Wynika z niego, że „rozwój seksualności rozpoczyna się w momencie urodzenia", więc edukację należy rozpocząć przed czwartym rokiem życia. W tym okresie dziecko należy nauczyć umiejętności, takich jak „rozmowa dotycząca prokreacji z wykorzystaniem określonego słownictwa". Dziecko powinno umieć też „wyrażać własne potrzeby, życzenia i granice, na przykład w kontekście zabawy w lekarza". Standardy WHO określają, co w dziedzinie seksu powinny umieć dzieci w kolejnych przedziałach wiekowych. Między 9. a 12. rokiem życia dziecko powinno nauczyć się już „skutecznie stosować prezerwatywy i środki antykoncepcyjne w przyszłości". Powinno też umieć „brać odpowiedzialność za bezpieczne i przyjemne doświadczenia seksualne". WHO radzi, by dziecko miedzy 12. a 15. rokiem życia potrafiło samo zaopatrywać się w antykoncepcję. Zdaniem WHO młodzieży w wieku powyżej 15. roku życia można dodatkowo wpoić „krytyczne podejście do norm kulturowych/religijnych w odniesieniu do ciąży, rodzicielstwa itp.". W konferencji uczestniczyli przedstawiciele resortów zdrowia i edukacji. – Nie są to standardy, które będą wdrażane w szkołach. To jedynie dyskusja na ten temat – powiedziała „Rz" po konferencji wiceminister edukacji Joanna Berdzik. W trakcie dyskusji mówiła jednak, że chce „rozpowszechnić ten raport wśród nauczycieli i rodziców", a inna z przedstawicielek MEN opowiedziała się za publikacją opracowania na jednym z portali dla nauczycieli. Standardy pozytywnie oceniła też Dagmara Korbasińska z Ministerstwa Zdrowia. – Chcemy popularyzować ten przewodnik – zaznaczyła. Profesor Zbigniew Lew-Starowicz tlumaczy, że celem konferencji nie było zachęcanie 12-latków do seksu. -Optymalny wiek rozpoczęcia takiej aktywności to około 20 lat. Co natomiast zrobić z tymi, którzy decydują się na to o wiele wcześniej? – pyta. Jednak zdaniem konserwatywnych polityków standardy, które zachwalali wczoraj przedstawiciele rządu, w praktyce zachęcają do wczesnych eksperymentów z

pejoratywną ocenę moralną, ale też sankcje religijne. Skoro zatem jest przyzwolenie na ateizm oraz bezbożność i co za tym religia nie ma sensu i znaczenia – główna przyczyna ich złej oceny została usunięta i jako takie powinny one być traktowane jako „normalny" element życia ludzkiego. Oto konsekwencje tworzenia ateistycznego systemu edukacji na bazie ideologii progresu, laicyzmu, materializmu i naturalizmu.

Dawkinsa i jemu podobnych wspierają w ateistycznych pomysłach – także „etycy" (np. Peter Singer) głoszący konieczność ucieleśniania wolności wszystkich do wszystkiego, w tym także wolności i praw zwierząt (Singer, 2004). Ów zwolennik legalizacji i stosowania aborcji, eutanazji; (w razie potrzeby) orędownik likwidacji po urodzeniu nienarodzonych dzieci o ile nie mają one świadomości; obrońca prawa do samobójstwa zdrowych jak i chorych; zwolennik przełamywania „tabu zoofilii", promotor hedonizmu i utylitaryzmu - widzi w religii i obecności samej idei Boga zasadnicze przeszkody dla zaistnienia „wolności wszystkich do wszystkiego"[31]. Jego zdaniem autentyczna edukacja musi wiązać się nie tylko z promocją zarysowanych wyżej stanowisk, ale kształtowaniem nowego rozumienia moralności, gdzie największym złem jest ból, cierpienie. Moralność ta ma obejmować wszystkie istoty żywe nie tylko ludzi, stąd człowiek, który rości sobie prawo do władztwa nad światem, (innymi gatunkami i istotami żywymi) – jest tylko niebezpiecznym uzurpatorem i tyranem.

Zdaniem Singera autentyczna edukacja musi pozbawić człowieka tych despotycznych zapędów i przyczynić się do odrzucenia praktyki życiowej, w której zadajemy ból, uśmiercamy inne istoty odczuwające, zdolne do cierpienia. Czyniliśmy to głównie z racji religijnego światopoglądu, predystynującego człowieka do sprawowania władzy nad światem, władzy danej człowiekowi przez Boga w myśl przykazania „*CZYŃCIE SOBIE ZIEMIĘ PODDANĄ* " (RDZ 1, 28).

Na gruncie tak ukształtowanego spojrzenia na świat i człowieka – łatwo pojawić się może wreszcie teza, że zasadniczą drogą do uwolnienia świata od cierpień – jest uwolnienie świata od rodzaju ludzkiego lub też takie jego ograniczenie, które da szanse życia organizmom pozaludzkim (John Paul Holdren)[32]. Z tej racji promocja ideologii depopulacji oraz „troski o środowisko naturalne" łączą się ze sobą w procesie edukacyjnym. Ale ich faktyczne wdrożenie napotyka ciągle na opór ze strony ludzi religii, ze strony kultury religijnej, w której człowiek występuje jako gospodarz świata, danego mu do rozumnego

seksem. – W ten sposób jedynie rozbudza się wyobraźnię seksualną, zamiast ją kształtować – tłumaczy Jacek Żalek z PO.", podaję za http://www.rp.pl/artykul/1002779.html (12. VIII. 2014).

[31] P. Singer wyjaśnia, że „Religia nadal jest główną przeszkodą na drodze do reform, które wielu ludziom na całym świecie przyniosłyby ulgę w cierpieniu. Pomyślcie tylko przez chwilę o sprawach takich jak skuteczne zapobieganie ciąży, aborcja, pozycja kobiety w społeczeństwie, wykorzystywanie embrionów do badań naukowych w medycynie, wspomagane samobójstwo, postawy wobec homoseksualistów i traktowanie zwierząt. W każdym z tych przypadków, gdzieś w świecie, przekonania religijne są przeszkodą na drodze do zmian, które uczyniłyby świat bardziej przyjaznym, bardziej ludzkim i bardziej wolnym. Dlatego musimy chronić swoją wolność i swoje prawo do zaprzeczania istnieniu boga, a także do krytyki nauczania Jezusa, Mojżesza, Mahometa i Buddy, które poznajemy z ksiąg przez miliardy ludzi uważanych za święte. Co więcej, ponieważ czasem trzeba pewnej dozy humoru, by upuścić powietrza z balonu świątobliwej pobożności, wolność słowa musi obejmować wolność do kpin i szyderstw"; cytuję za: http://www.przeglad-tygodnik.pl/pl/artykul/prawo-do-niedorzecznosci (10. VIII. 2014).

[32] John Paul Holdren to bardzo ważny i wpływowy doradca prezydenta USA Baraka Obamy, futurologiem, politykiem i wizjoner rozwoju cywilizacyjnego świata, dyrektorem *Office of Science and Technology Policy*. Posiada on ogromy wpływ na kształtowanie się i zarządzanie polityki dotyczącej technologii, edukacji i wielu, wielu dziedzin życia gospodarczego. Jest zwolennikiem utylitaryzmu, hedonizmu, ideologii depopulacji, traktowania rozrostu liczby ludzi na świecie jako czołowego zagrożenia, z którym musi poradzić sobie USA jak i każdy rząd na świecie.

użycia przez Boga. Stąd walka z religią – jest walką o prawo postępu, o zmniejszenie zanieczyszczeń środowiska naturalnego, o uczynienie z całego świata rzeczywistości pokojowej bez granic, dyskryminacji, wolnego od zamieszek i biedy. Niezbywalną rolę w projekcie tym ma ateistyczna, a faktycznie bezbożna edukacja, która likwiduje „uzurpatorstwo ludzi" do sprawowania władzy nad przyrodą.

Jak można przypuszczać, edukacja ta będzie przebiegać różnymi ścieżkami, jednakże jej zasadniczy charakter zostanie zawarty w pewnym sofistycznym paradygmacie rozumowania i oceniania; kształtowania oraz wytwarzania w człowieku pewnych koncepcji, postaw, sądów, sprawności, ale i ostatecznie działań. Ich sednem ma się stać odrzucenie przez człowieka Boga, religii, postawa negatywna wobec teizmu i życia duchowego człowieka związanego z pobożnością.

Trzeba tu podkreślić, że zasadniczy charakter procesu edukacyjnego jest wyznaczony nie tylko przez cele, ale także przez metody, które w istocie swej są formą manipulacji i ideologizacji człowiekiem. Są one zatem jawnym dowodem pogardy dla godności ludzkiej, wolności i rozumności jaka jest udziałem ludzi. Zostały one już nakreślony przez wrogich religii i Boga, wolnomyślicieli oświecenia, a następnie utopistów dziewiętnastego wieku, zmierzających do wyzwolenia ludzkości, z wszelkich krępujących ją ograniczeń oraz do budowy swoistego laickiego „raju na ziemi". Były one także w dwudziestym wieku wsparty przez nienawistne tradycji chrześcijańskiej i w ogóle religijnej, ideologów, uwiedzionych scientyzmem, nowożytną koncepcją progresu i laickiej kultury, w której panuje dowolność umożliwiająca nieskrępowane korzystanie z wszelkich przyjemności.

Praktyki ludobójcze, działania eugeniczne jak i tworzenie totalitarnego ładu społecznego – oto kontekst realny i historyczny funkcjonowania edukacji ateistycznej i krzewiącej bezbożność choćby w Rosji Radzieckiej, Niemczech hitlerowskich, Chin komunistycznych, Kambodży[33]. Czyżby zatem przez ateizm i bezbożnictwo społeczności ludzkie tworzące Zachód – pragnęły wkroczyć na drogę Rosji Radzieckiej, Hitlera, Pol Pota i Mao? Należy mieć nadzieję, że do tego nie dojdzie i że tym samym to, co nazwane jest słusznie cywilizacją śmierci, zostanie przez ludzi Zachodu porzucone w całości, również w wymiarze edukacyjnym i wychowawczym. Nie jest to jednak zadanie łatwe do spełnienia, zwłaszcza z racji braku u wielu osób elementarnego wykształcenia filozoficznego.

Zajęcia z ateizmu jako część procesu edukacyjnego są jednak znane i praktykowane w pewnych regionach USA[34] i UE (Bernardin, 1997). Nie brak również ich zwolenników i w Polsce, wśród osób

[33] Co godne podkreślenia stosowanie edukacji ateistycznej na Zachodzie – cieszy szczególnie tych, którzy są z racji cywilizacyjnych, wrogo nastawieni do Zachodu i jego kulturowego fundamentu, jakim jest chrześcijaństwo. Mają oni świadomość, że usunięcie go jest w praktyce nie tylko odcięciem kultury Zachodu od jej życiodajnych korzeni, ale także jest pozbawieniem realnego i zarazem historycznego fundamentu, elementu tożsamościowego, konstytutywnego, bez którego Zachód istnieć nie może.

[34] Do znanych propagatorów ateizmu w USA zaliczyć należy Michael L. Martin, który wyjaśniał, że „My object is to show that atheism is a rational position and that belief in God is not. I am quite aware that atheistic beliefs are not always based on reason. My claim is that they should be", tenże *Atheism: A Philosophical Justification*, Philadelphia, PA 1990, s. 24. Poświęcił on wiele uwagi i czasu na przeanalizowanie istniejącej w języku angielskim w USA literatury skierowanej do dzieci, a służącej promocji ateizmu, a *de facto* bezbożnictwa. Mechanizm tej promocji w szkole jego zdaniem powinien być stosunkowo prosty. Należy w pierwszym rzędzie zaliczyć religię i wszelką koncepcję Boga do dziedziny zmyśleń, bajek, mitów, legend, fikcji itp (Bóg i religia ma się znaleźć w kategorii takich rzeczy jak: wróżki, magia, astrologia czy też przepowiadanie przyszłości z fusów z kawy). W dalszej kolejności trzeba wykazać, że zmyślenia te są nieracjonalne w świetle racjonalności niesionej przez współczesne nauki (fizykę, biologię, chemię) oraz wykazać, że są one przynajmniej w niektórych wypadkach niebezpieczne i przyczynujące jakieś postacie zła.

związanych z ministerstwem edukacji narodowej[35]. Ateizm ten ukryty i wsparty czy to postulatami antyklerykalnymi, czy to wyznawaną ideologią laickości lub też wprost nienawiścią do religii w ogóle, a do chrześcijaństwa w szczególności – staje się ideowym gruntem formacji treści edukacyjnych i zapleczem do określania celów i metod całego procesu edukacyjnego i wychowawczego (Jaroszyński, 2003, s. 771-772). Towarzyszy mu obłudna frazeologia walki o wolność, konieczności obrony tolerancji, potrzeba budowy laickiego społeczeństwa i życia ludzkiego w ogóle. Jakie jest jednak ideowe ugruntowanie tego typu działalności? Co jednak stoi za tego typu działaniami? Odpowiedź nasuwa się sama: nienawiść do człowieka jako takiego, oraz pogarda dla Tego, Kto jest źródłem istnienia wszystkiego – Boga[36].

Tradycja kultury Zachodu i to nie tylko ta, która związana jest z chrześcijaństwem – od zarania swych dziejów szła za wskazaniami Pitagorasa, który już sześć wieków przed Chrystusem pouczał, że: „Wszystko, co dobre płynie strumieniem z dłoni bogów. Wychowując przeto młodzież do bogobojności, wychowywać ją będziesz do dobrego. Człowiek podobny ma być do Boga, a będzie do niego podobny,

---

Dziecko (młodzieniec) ma podzielić przekonanie, że ze złem należy walczyć, a zatem należy walczyć także z jego „rozsadnikami", jakimi są religia i wszelka myśl człowieka o Bogu. Stąd młody człowiek również i dziecko – mają wynieść przekonanie, że religia i Bóg są jego zagrożeniami i zagrożeniami dla społeczności ludzkiej. Jeśli są one tolerowane to głownie z racji kulturowych. M. L. Martin wskazuje także, że skuteczna droga do ateizacji (bezbożnictwa) wiedzie przez promocje w dzieciach i młodzieży: sceptycyzmu, agnostycyzmu, relatywizmu, subiektywizmu, krytycyzmu, nowożytnego antropocentrycznego humanizmu; przez ukazywanie patologicznych przykładów nadużywania religii i funkcji religijnych; teorii ewolucji; wreszcie przez zwrócenie uwagi na fakt zła w świecie, ludzką wolność i niemożność pogodzenia ich z istnieniem Boga jako racji istnienia świata. Jego zdaniem dzieci i młodzież z zajęć ateistycznych mają wynieść przekonanie, że reprezentują wolną i postępową część społeczności ludzkiej, która jednocześnie jest atakowana przez większość podległą myśleniu i przekonaniom religijnym. Stąd autentyczny ateizm i ateistyczna edukacja wymaga postawy „wojownika" gotowego dzielnie bronić ateizmu, laicyzmu i wszelkich elementów z nimi powiązanych. Jest to postawa także „świeckiego" racjonalistycznego misjonarza, który swą działalnością otwiera drogę do wolności innych. Postawa ta związana jest z ukształtowaniem w sobie negacji autorytetów i otwarcia na wolnomyślicielstwo; zob. tenże *Atheistic education* w: http://infidels.org/library/modern/michael_martin/education.html (z dnia 28. VIII. 2014).
M. L. Martin szczególnie mocno atakuje w swych publikacjach chrześcijaństwo, wskazując na niemożność „naukowego" ujęcia jego dogmatów (prawd) oraz praktyki życiowej.

[35] Jak donoszą media „W ostatnich tygodniach lewicowa część mediów i tzw. autorytetów podniosła krzyk na podpisywaną przez lekarzy Deklarację Wiary, w której uznawali prymat Prawa Bożego. W internecie pojawił się apel, by podobne deklaracje mogli składać nauczyciele. Minister edukacji podkreśliła w rozmowie z PAP, że polskiej szkole potrzebna jest neutralność światopoglądowa. *Mam nadzieję, że ten dokument pozostanie wyłącznie w sferze projektu. Mam nadzieję, że nie stanie się przyczynkiem do rozpętania jakiejś wojny religijnej w polskiej szkole* — powiedziała Kluzik-Rostkowska. Zaznaczyła, że szkoła publiczna w Polsce na mocy konstytucji i różnych innych aktów prawnych, m.in. ustawy Karta Nauczyciela, ma być szkołą neutralną światopoglądowo. *Łatwo sobie wyobrazić sytuację, w której za deklaracją, o której w tej chwili mówimy, swoje deklaracje będą chcieli mieć przedstawiciele innych wyznań, którzy również są nauczycielami i pracują w polskich szkołach. Na końcu tej drogi możemy mieć całkiem niemałą, poważną wojną religijną, w którą zostaną wplątane dzieci. Zupełnie nie wyobrażam sobie takiej sytuacji. Będę robić wszystko, by neutralność światopoglądowa polskiej szkoły została zachowana* — zadeklarowała. Według Kluzik-Rostkowskiej, jeżeli nauczyciel podpisze taką deklarację i będzie uczyć zgodnie z zapisami w niej zawartymi, to powinien liczyć się z reakcją dyrektora szkoły, organu prowadzącego i wojewody. *Łamie on konstytucję, która mówi, że wszyscy obywatele mają takie same prawa i obowiązki bez względu na wyznanie i światopogląd oraz łamie przepisy Karty Nauczyciela* –- powiedziała minister; podaję za: http://wpolityce.pl/spoleczenstwo/206998-nauczyciel-ktory-bedzie-uczyl-wg-wiary-katolickiej-zlamie-konstytucje-kluzik-rostkowska-grozi-wychowawcom, (29. 07. 2014.

[36] W tym kontekście można z perspektywy religijnej dostrzec, że ateizacja i bezbożnictwo stają się narzędziami i sposobem naśladowania tego, kto od samego początku walczy z Bogiem, tj. diabła. Mogą one także być jakąś formą satanizmu i okrutnego poświęcania samego człowieka psesudobożkom. Miało to miejsce choćby w Kambodży w czasach władzy Czerwonych Khmerów, którzy w budowie „doskonałego" społeczeństwa chłopskiego doprowadzili do eksterminacji około 30 % całej populacji. Były to ofiary składane z ludzi dla czegoś, co postrzegane było jako wyższe od człowieka i od niego ważniejsze tj. komunizmu; praktyka ucieleśniania nowego porządku społecznego była ludobójcza, eugeniczna i usprawiedliwiana ateizmem.

jeśli ukocha prawdę, piękno i cnotę. (...) Dziecię każde jest swym rodzaju podobne do bóstwa; podawaj mu rękę, dozwól rozwijać się samodzielnie jego duchowi"[37]. Oto właściwa dla Zachodu cywilizacyjna treść i zasada, które leżała u podstaw edukacji i wychowania.

Była zatem w kulturze Zachodu obecna od jej zarania troska o uszlachetnienie ludzkiej paideii przez związek człowieka z Bogiem, była otwartość na życie religijne, które jawiło się jako najwyższy element formacji duchowej człowieka, element poniekąd najważniejszy – gdyż prowadzący cały byt ludzki ku ostatecznemu przeznaczeniu. Nie mogła elementu tego zabraknąć w dobrze urządzonej ludzkiej paideii. Nawet u myślicieli, którzy w swej refleksji filozoficznej nie znajdowali dla religii rzeczowych racji (Arystoteles) – istniała troska o zachowanie kultury religijnej oraz związanej z nią formy edukacji i wychowania człowieka[38]. Wiedziano bowiem, że bez religii i jej form wyrazu – nie ma w życiu społecznym, państwowym i rodzinnym tak potrzebnej jedności i siły, nie ma ugruntowania zasad moralnych i prawnych; nie ma podstaw do wymagania od człowieka aktów poświęcania się oraz bezinteresownej służby drugim ludziom, nie ma źródła nadziei dla twórczości artystycznej. Słowem zdawano sobie sprawę z tego, że Bóg i religia są zwornikami ludzkiej kultury życia indywidualnego i społecznego i to dzięki nim następuje odkrycie oraz pogłębienie znajomości godności przynależnej ludziom.

Oczywiście, że tak ujęte przeświadczenia miały swe racjonalne uzasadnienie w wielu różnych teoriach filozoficznych, które ukazywały konieczność przyjęcia tezy o istnieniu Absolutu (Boga), gdyż bez istnienia Tegoż, ani nie byłoby możliwe sensowne życie religijne, ani też istnienie całego uniwersum, jakim jest rzeczywistość.

Elementarna znajomość dziedzictwa cywilizacyjnego Zachodu ukazywała to, że problem Boga – to nie tylko problem wiary religijnej, lecz sprawa racjonalnego i ostatecznościowego wyjaśnienia całej rzeczywistości, ludzkiej kultury i wszelkich ludzkich poczynań. Negacja Boga w jego istnieniu a także negacja związku, jaki jest między nim a światem byłaby zatem przyczyną rozstroju całego ładu kulturowego (Romanowski 1933-1934). Rozumiał to już Platon, który w ostatnim swym dziele *Prawa* przestrzegał przed destrukcyjnym działaniem agitacji ateistycznej i bezbożnictwa[39]. Czy jednak dziś umiemy skorzystać z mądrości starożytnych filozofów i uniknąć zła, które niesie ze sobą ateizacja i bezbożnictwo?

[37] Cytat za F. Majchrowicz, *Historja pedagogiki ze szczególnym uwzględnieniem dziejów wychowania i szkół w Polsce*, Warszawa 1922, s. 12-13; zob. także: S. Kot, *Historia wychowania*, t. 1-2, Lwów 1934.

[38] Znakiem tego jest cała Arystotelesa *Polityka*, zob. ks. VI-VIII.

[39] Ważne są tu rozważania Platona zawarte w księdze IX i X w jego *Prawach*, gdzie przede wszystkim ukazana jest destrukcyjność bezbożnej formy życia dla całego porządku społecznego; zob. także: Pańpuch (2009, s. 271-293).

Podsumowanie

Zachód odkrywając filozofię i jej najwyższą postać, jaką była i jest realistyczna metafizyka, jednocześnie bronił przez szereg wieków przekonania, że cały system ludzkiej edukacji musi być wolny od ateizmu (negacji istnienia Boga), gdyż ten nie tylko jest atakiem na rozum ludzki (**zgodą na absurd**), ale także atakiem na ludzką kulturę, która ma prowadzić człowieka do pełni jego doskonałości, a to zapewnić może tylko Bóg i zjednoczenie z Nim jakie dokonuje się za sprawą Łaski.

Działanie to łączono także z przekonaniem, że samo życie religijne jest i zawsze pozostanie jednym wielkim manifestem ludzkiej rozumności, wolności i godności. Choć starano się by miało ono określony religijnie charakter (było chrześcijańskie), nie dokonywano jego zideologizowania i sakralizacji, gdyż sam akt religijny jako indywidualna i dobrowolna działalność człowieka, pozostawał jego osobistym i osobowym aktem, do którego można było zawsze zachęcać – lecz nigdy nie było można przymusić, gdyż „wymuszone modlitwy nie są nigdy miłe Bogu"[40], a w sumieniu każdy pozostaje wolny.

U podstaw ateistycznej edukacji legła naturalistyczna i w sumie bardzo pesymistyczna wizja człowieka jako istoty biologicznej, pozbawionej godności i autentycznego celu życia, której całe bytowanie wyczerpuje się w biologicznym trwaniu, niczym nie różnym od trwania roślin i zwierząt. Choć naturę człowieka różnie definiowano, czy to jako przedstawiciela rasy (narodowy socjalizm) czy też klasy społecznej (bolszewizm) – pozostawał on jednak tylko zwierzęciem, któremu przysługuje chwilowe i bezcelowe trwanie. Ma ono swój kres w rozpadzie materii, po którym nie pozostaje absolutnie nic z samego człowieka. By jednak rozpacz nie zatruła całkowicie ludzkiego ducha – proponowano mu, aby się oddał czy to zajęciom hedonistycznym, czy to ofiarnej pracy dla przyszłych pokoleń, w nadziei, że ich los, choć również skazany na unicestwienie, będzie bardziej znośny i taki, który przeniesie pamięć o tych, co go uczynili mniej przykrym. Propozycje te nie tylko nie mogły posiadać jakiegoś rzeczowego ugruntowania, ale także były w sobie niespójne, pełne przeciwstawieństw i rozbieżności. Toteż ateistyczny i bezbożny paradygmat edukacyjny będzie zawsze starał się zaszczepić w człowieku (mimo pesymistycznych konsekwencji materializmu i naturalizmu) swoistą miłość siebie ponad wszystko, która złączona z samo-adoracją siebie (egotyzmem), subiektywizmem i relatywizmem oraz w konsekwencji wrogością wobec wszystkiego, co nie jest mną – jakąś postać nadziei i dumy, jakąś postać woli walki, sprzeciwu oraz samozadowolenia, które zasadza się na wierności swoim ideałom wbrew katastrofalnemu biegowi rzeczy[41]. Znane są różne odcienie tegoż egoizmu – klasowe, rasowe, stanowe, kastowe - lecz wszystkie one pozostają jedynie smutną i ograniczoną miłością siebie.

[40] Zob. zob. *Pisma wybrane Pawła Włodkowica*, [tłum., red. i koment.] L. Ehrlich, t. 2, Warszawa 1966, s. 39–40.

[41] Można tu przywołać poglądy O. Spenglera, który bardzo mocno wpłynął na duchowość współczesnych i promocję pesymizmu oraz katastrofizmu. Miał on przekonywać, że „Urodziliśmy się w tej epoce i musimy dzielnie iść do końca drogą nam wyznaczoną. Nie pozostaje nam nic innego. Jest naszym obowiązkiem wytrwać na straconej pozycji bez nadziei i bez ratunku. Wytrwać jak ów rzymski żołnierz, którego szkielet znaleziono przed bramą w Pompei, a który zginął, ponieważ podczas wybuchu Wezuwiusza zapomniano odwołać go z posterunku. Oto wielkość, to się nazywa być rasowym. Ten honorowy koniec jest jedyną rzeczą, której nie można ludziom odebrać" (Spengler, 1990, s. 78).

Można z pewnością przypuszczać, że efektem penetracji ludzkiego ducha przez ateizm i bezbożność będzie jednak smutek, bezsilność i ostatecznie nieszczęście człowieka, bo przecież szczęście ze swej istoty zawsze jest efektem posiadania i rozkoszowania się dobrami, a te w wyniku ateistycznego modelu paideii zostają od człowieka oddzielone i usunięte. Szaleństwo i obłęd hedonistycznej formy życia, utopizm a nawet sadyzm, tak często związane z bezbożnictwem i ateizmem są, zawsze i były sposobem „upojenia siebie i zakłamania", próbą zapomnienia o swej beznadziei.

Na szczęście człowiek jednak rodzi się z rozumem, który jeśli zostanie udoskonalony prawdą – ma szansę i moc dania odporu fałszowi i błędom, umożliwiając życie dobre i piękne (MacIntyre, 1999). A jeśli swym sercem otworzy się na Boga - będzie miał także możność życia w świętości, bo nie jest sam i nie żyje tylko dla siebie. Rzecz w tym, by nie nakładał na siebie apriorycznych zasad i koncepcji, które niszczą jego samego. Do takich należy zaliczyć projekty oraz formy ateistycznej, bezbożnej edukacji i wychowania, którym dla dobra człowieka należy dać radykalny odpór.

Bibliografia:

Arystoteles (1982), *Etyka nikomachejska*, przeł. [z grec.], oprac. i wstępem poprzedziła D. Gromska, wyd. 2, Warszawa.

Arystoteles (2010), *Zachęta do filozofii*, w: tenże, *Zachęta do filozofii. Fizyka*, przeł. K. Leśniak, Warszawa.

Bernardin P. (1997), *Machiavel nauczycielem*, Komorów.

Borawska T., Górski K. (1993), *Umysłowość średniowiecza*, Warszawa.

Dawkins R. (2007), *Bóg urojony*, tłum. P. J. Szwajcer, Warszawa

Diagones Laertios (1982), *Żywoty i poglądy słynnych filozofów,* opracowanie tłum. I. Krońska, Warszawa.

Dłubacz W. (1992), *Problem Absolutu w filozofii Arystotelesa*, Lublin.

Dłubacz W. (2003), *U źródeł koncepcji Absolutu. Od Homera do Platona*, Lublin.

Filozofia i edukacja, praca zbiorowa pod red. P. Jaroszyński, P. Tarasiewicz, I. Chłodna, Lublin 2005.

Gilson É. (2001), *Bóg i ateizm,* tłum. M. Kochanowska, P. Murzański, Kraków 1996, s. 143-148; E. Gilson, *Jedność doświadczenia filozoficznego*, tłum. Z. Wrzeszcz, Warszawa.

Gmurowski A. (2001), Doskonałość chrześcijańska w myśl zasad św. Tomasza z Akwinu. (Studium teologiczne), Gniezno.

Jaeger W. (2001), *Paideia. Formowanie się człowieka greckiego*, tłum. M. Plezia, H. Bednarek, Warszawa.

Jaroszyński P. (1994), *Kalokagathia*, Człowiek w Kulturze, 2, s. 31–42.

Jaroszyński P. (2002), *Filozofia kultury*, w: *Powszechna encyklopedia filozofii*, A. Maryniarczyk (red.) t. 3, Lublin.

Jaroszyński P. (2003), *Iluminizm*, w: Powszechna Encyklopedia Filozofii, t. 4, red. A. Maryniarczyk, Lublin.

Jasinowski B. (1933), *Wschodnie chrześcijaństwo a Rosja na tyle rozbioru pierwiastków cywilizacyjnych Wschodu i Zachodu*, Wilno.

Jasinowski B. (1937), *O cywilizacji wschodnio-chrześcijańskiej*, w: *Kultura i cywilizacja*, praca zbior., Lublin.

Jelonek A.W. (1999), *Rewolucja Czerwonych Khmerów 1975-1978. Studium autarkicznego rozwoju*, Warszawa.

Kiereś H. (1998), *Zagłada – przemoc – manipulacja*, w: tenże, *Służyć kulturze*, Lublin.

Koneczny F. (1938), *Rozwój moralności*, Lublin.

Koneczny F. (2002), *Obronić cywilizację łacińską!*, Lublin.

Koneczny F., *Napór Orientu na Zachód*, w: *Kultura i cywilizacja*, praca zbior., Lublin 1937, s.195-196.

Kot S. (1934), Historia wychowania, t. 1-2, Lwów.

Krąpiec M.A. (1991), *U podstaw rozumienia kultury*, Lublin.

Krąpiec M.A. (1991), *O rozumienie filozofii*, Lublin.

Krąpiec M.A. (1994), *Prawa człowieka i ich zagrożenia*, Człowiek w Kulturze, 3, s. 5–109.

Krąpiec M.A. (1998), *Człowiek kultura uniwersytet*, Lublin.

Krąpiec M.A. (1998), *Nauka a głupota*, w: M.A. Krąpiec (red.), Człowiek kultura uniwersytet, Lublin, s. 187-190.

Krąpiec M.A. (2000), *Filozofia co wyjaśnia? Filozofia w teologii*, Lublin.

Krąpiec M.A. (2004), *Ludzka wolność i jej granice*, Lublin.

Krąpiec M.A. (2004), *Specyfika realistycznej metafizyki*, w: *Metafizyka w filozofii*, A. Maryniarczyk, K. Stępień, (red.) Lublin, s. 17-36.

Krąpiec M.A. (2005), *Kultura*, w: *Powszechna Encyklopedia Filozofii*, A. Maryniarczyk (red.) t. 6, Lublin, s. 132-133.

Krąpiec M.A. (2006), *Metafizyczne poznanie*, w: *Powszechna Encyklopedia Filozofii*, A. Maryniarczyk (red.) t. 7, Lublin, s. 90-101.

Krąpiec M.A. (2009), *Człowiek i prawo naturalne*, Lublin.

Krąpiec M.A., (2002), *Filozofia moralności*, w: *Powszechna encyklopedia filozofii*, A. Maryniarczyk (red.) t. 3, Lublin, s. 494–499.

MacIntyre A. (1999), *Dependent Rational Animals. Why Human Beings Need the Virtues*, London.

Majchrowicz F. (1922), Historja pedagogiki ze szczególnym uwzględnieniem dziejów wychowania i szkól w Polsce, Warszawa.

Marrou H. I. (1969), *Historia wychowania w starożytności,* tłum. S. Łoś, Warszawa.

Martin M. 91990), *Atheism: A Philosophical Justification*, Philadelphia, PA.

Mickiewicz A. (1865), *Literatura słowiańska*, Poznań, t. II.

Niemancewicz A. (1929), *Bolszewizm a wychowanie* Lublin.

Nietzsche F. (1907), *Antychryst*, przeł. L. Staff, Warszawa.

Pańpuch Z. (2000), *Aretologia*, w: *Powszechna encyklopedia filozofii*,. A. Maryniarczyk (red.), t. 1, Lublin, s. 325–329.

Pańpuch Z. (2009), *Rola religii w ludzkiej APETH w tekstach Platona*, w: Filozofia o religii. Prace dedykowane Siostrze Profesor Zofii Józefie Zdybickiej, W. Dłubacz (red.) Lublin, s. 271-293.

Pisma wybrane Pawła Włodkowica, [tłum., red. i koment.] L. Ehrlich, t. 2, Warszawa 1966, O. Spengler, *Historia, kultura, polityka. Wybór pism*, pod red. A. Kołakowskiego, tłum.A. Kołakowski i J. Łoziński, Warszawa 1990, s. 78.

Romanowski H. (1931) *Aktualność filozofii tomistycznej*, Warszawa (odbitka z „Przeglądu Katolickiego");

Romanowski H. (1933-1934), *Filozofia cywilizaji. Prawa realne cywilizacji, jej ideały, typy i pochód,* Warszawa.

Singer P. (2004), *Wyzwolenie zwierząt*, tłum. A. Alichniewicz, A. Szczęsna, Warszawa.

Skrzydlewski P (2010), *Cywilizacyjne determinanty prawa stanowionego w kontekście totalitaryzmów*, w: *Totalitaryzm – jawny czy ukryty?*, P. Jaroszyński i in. (red.), Lublin, s. 151–182.

Skrzydlewski P. (2005), *Prawo człowieka do edukacji*, w: *Filozofia i edukacja. Materiały z sympozjum z cyklu „Przyszłość cywilizacji Zachodu" zorganizowanego przez Katedrę Filozofii Kultury KUL*, P. Jaroszyński, P. Tarasiewicz, I. Chłodna (red.), Lublin, s. 129–149.

Stanley L. (1995), Jaki*, Bóg i kosmologowie*, tłum. P. Bołtuć, Racibórz-Wrocław.

Woroniecki J. (1947), *Umiejętność rządzenia i rozkazywania*, Poznań.

Woroniecki J., (1986), *Katolicka etyka wychowawcza*, t. 1-2, Lublin.

Zdybicka Z. (2000)*, Ateizm*, w: *Powszechna encyklopedia filozofii*,. A. Maryniarczyk (red.), t. 1, Lublin, s. 372.

Zdybicka Z. (2007), *Religia*, w: *Powszechna encyklopedia filozofii*,. A. Maryniarczyk (red.), t. 8, Lublin, s. 720–732.

Prof. nadzw. dr hab. Edyta Wolter
Faculty of History of Education and Nurture
Department of Pedagogical Sciences
Cardinal Stefan Wyszyński University in Warsaw

Idea of Environmental Protection in the Press of the Second Republic of Poland - educational implications

The purpose of this article is to explain how the educational value of the idea of environmental protection was realized in the period of the Second Republic of Poland (1918-1939) on the example of an internal criticism of two selected periodicals: a quarterly entitled "News of League for Nature Conservation in Poland"[i] (which fulfilled the role of an information bulletin of the League for Nature Conservation) and a monthly entitled "Young Naturalist. Youth Magazine", issued by the St. Wojciech Editing House in Poznań.

1. Popularization of the idea of environmental protection in the Polish society

In the years 1933-1934 "News of the League for Nature Conservation in Poland" was an official authority of the League for Nature Conservation. When initiating the quarterly[42], whose editors were dr Karolina Lublinerówna and prof. dr Marian Sokołowski it was written that the League for Nature Conservation wanted to popularize the idea of environmental protection and therefore the following aims were specified: first - informing the Polish society about ongoing matters of environmental protection; second - integration of amateur naturalists and giving them a chance of expression in the "News of the League for Nature Conservation in Poland." The readers and members of the League for Nature Conservation were encouraged to cooperate in editing the quarterly. They could send their articles, reports, letters so that "News of the League for Nature Conservation in Poland" could be close to daily life and reflect problems, needs, tasks. It could also gather all active workers in the area of environmental protection and win new ones. First of all we wanted to see (...) those, who should really care about keeping the natural beauty of our land, namely the naturalists, foresters, teachers, tourists, hunters and many young people at school age" ("News of the League for Nature Conservation in Poland", 1933, volume 1 - 3, p. 1).

[42] Address to editors and administration of the quarterly: ul. Nowy Świat 2 in Warsaw. This was also the address of the Main Board of the League for Nature Conservation and the Warsaw Branch of LNC. Compare Report of the Main Board of the the League for Nature Conservation in Poland for its activity in the period 1 January 1933 until 31 December 1933 in: "News of the League for Nature Conservation in Poland *Bulletin de la Ligue pour la Protection de la Nature en Pologne*" (Quarterly devoted to the matters of environmental protection. Editing House of the Main Board of the League for Nature Conservation in Poland), Warsaw, year 2, 2-4 quarter 1934, volume 2-4, p. 11.

The value of nature conservation was justified in the quarterly. Marcin Sokołowski assumed that the protection of nature is the fruit of deep social and cultural transformations, which had occurred in the European culture for thousands of years, starting from the first human fears (people, helpless in confrontation with the miracles of nature, saw supernatural power in it), next, by the conquest of nature, until nowadays, when spiritual/philosophical/ideological values are discovered, when a human being is becoming a friend of nature and is trying to co-exist and co-habit with nature. Trying to understand the reasons of those transformations, Sokołowski quoted the thesis by Jan Kochanowski: "wonderful health - nobody will know your taste until you fade away" (Sokołowski, 1933, volume 1-3, p. 3). He emphasized the usefulness of the goods of nature (material and spiritual), because it may influence the human development, the lifestyle and health, it is an inspiration for artists, subject of scientific research (especially about nature) and "the remnants of primeval forests, steppes, peats are irreplaceable museums of nature and places of work for naturalists" (ibidem, p. 4).

According to Marian Sokołowski, the most powerful meaning of nature is its educational role for children and youth, especially thanks to the respect of the rights of nature. The idea of environmental protection also serves to build understanding between nations (e.g. thanks to founding border national parks), to promote the peaceful coexistence of people and it even helps fighting the racial hatred (compare: Sokołowski, 1933, volume 1-3, p. 26). This was the reason why "News of the League for Nature Conservation in Poland" wrote about the necessity to protect the natural landscape of the Tatra mountains, to prevent the destruction of the future Tatra National Park by tourists and youths during school trips. It was stated that the development of the Tatra National Park would not impede the tourism, but it would make it even more attractive thanks to new health resorts and creating in the Tatras a unique natural and touristic miracle in the scale of the Central Europe. (...) It is about keeping an unchanged shape of the inside of the Tatras and at the same time, building infrastructure nearby (Podtatrze)" (Main Board of the League for Nature Conservation in Poland, 1933, volume 4, p. 6). January Kołodziejczyk reminded that the Polish geographer Wacław Nałkowski, when writing about the necessity to create national parks (1893) claimed: "the humankind will see the moment, when a come back to nature is not useless, but absolutely impossible, and it will be so because there will not be a place to come back to (Kołodziejczyk, 1933, volume 4, p. 8). Bolesław Hryniewiecki wrote about a project of building a cableway to Kasprowy Wierch. He claimed that it was against the idea of environmental protection and the natural Tatra landscape (compare: Hryniewiecki, 1934, volume 2-4, p. 1-3).

There was a comment about this matter in "News of the League for Nature Conservation in Poland" from the Witkiewicz Committee, which was created not only for the purpose of taking care of the artistic output of Stanisław Witkiewicz, but also to realize his idea of the Podhale regionalism and the defense of the natural Tatra landscape. The Witkiewicz Committee asked artistic and cultural associations to participate in a protest against the cableway to Kasprowy Wierch. The protest was justified in resolutions of the following associations: League for Nature Conservation in Poland, Polish Tatra Association, Polish Nature Assotiation and Physiographic Commission of the Polish Academy of Learning (compare: the Witkiewicz Committee against the cableway to Kasprowy Wierch, 1934, volume 2-

4, p. 4). The quarterly also encouraged the scouts, the members of the the League for Nature Conservation and numbers of Tatra lovers to join the action (compare: "News of the League for Nature Conservation in Poland", 1934, volume 2-4, p. 5).

In "News of the League for Nature Conservation in Poland" it was emphasized that the idea of environmental protection is a precious cultural gain and it is also a social action with a great education meaning, because "nature is health, sun and air and the best doctor, and the silence and beauty of the primeval landscape is the most effective medicine for the tired nervous system of city inhabitants" (Turowska, 1934, volume 1, p. 5). There were articles about an urgent need to issue a law on environmental protection in Poland, as well as appeals to the Military Institute of Geography with a request to mark the nature reserves in maps, as well as natural monuments and protected objects such as the Polish, Czech and Slovakian National Park in Pieniny, Reserve of S. Żeromski in the Świętokrzyskie Mountains (compare Report of the V Annual Convention of Delegates of the League for Nature Conservation in Poland", 1933, volume 4, p. 11-12). The readers were informed about the condition of the beautiful beech forest reserve in Złoty Potok (Mazoń, 1934, volume 1, p. 5-7) and about projects of creating new reserves in the area of Warsaw, thanks to which precious trees would be under protection (oak, hornbeam, elm, ash), numerous plants in the undergrowth and some erratic rock (compare: Chronicle. Project of a new reserve in the area of Warsaw, 1933, volume 4, p. 14-15).

A lot of space was devoted to the problems of the educational value of the idea of environmental protection. According to Marian Sokołowski the idea of environmental protection should be carried out in the educational process of all schools. The Ministry of Religions and Public Education in the period of the Second Republic of Poland undertook actions in this scope, among others, by the organization of the holiday of planting and by recommending to teachers to teach active ecological approach during school education and thanks to the establishment of school centres of environmental protection, building nests and bird feeders (compare: Sokołowski, 1933, volume 1-3, p. 6).

The delegates of the League for Nature Conservation at annual conventions of the League for Nature Conservation in Poland discussed the necessity to apply to the Ministry of Relations and Public Eduction with a request to include the issue of environmental protection to the educational activity of common schools and teacher training centres (compare Report of the IV Annual Convention of Delegates of the League for Nature Conservation in Poland", 1933, volume 1-3, p. 24). In the quarterly "News of the League for Nature Conservation in Poland" people shared information received from the Committee of Protection of the Fir Forest, concerning the project of opening a regional school museum of the Świętokrzyskie Mountains, organizationally connected with the Museum of the Polish Sightseeing Society in Kielce. It was stated that it was supposed to serve with an educational support during regional sightseeing courses for teachers. The creation of the section of Fir Forest Young Friends (for children and youths), in the radius/distance of one day trip from school. It was explained that the Board of the Society should be composed of five persons: The Main Forest Friend and the Spring, Summer, Fall or Winter Chronicle Writer as well as the Treasurer of Forest Friends and two Spring, Summer, Fall or Winter Guards in the Fir Forest. Societies or sections should be organized under the care of a teacher - the Main

Forest Friend, who will be the constant courier of a given section and the Committee of Fir Forest Protection. The most active sections are awarded with the "Friendship Award" in the form of Stefan Żeromski's piece of work "Fir Forest". It was emphasized that the Fir Forest Protection Committee engaged the local youth in cooperation to prepare the regional bibliography concerning the Świętokrzyskie Mountains (compare: "Environmental Protection in Poland", 1933, volume 4, p. 10 - 11). It may be added that the quarterly also wrote about the organizational progress concerning environmental protection in the scouts centre (Chronicle. Organizational progress of environmental protection in Poland. "Environmental Protection in scouts centres", 1933, volume 1-3, p. 27).

The Main Board of the League for Nature Conservation called teachers, teacher organizations to enter the League for Nature Conservation, to organize sections of the League for Nature Conservation in Poland (also at schools), which should work, as in Western Europe, for environmental protection (compare: Sokołowski, 1933, volume 1-3, p. 7). The purpose of developing the idea of environmental protection among the school students and teachers - in "News of the League for Nature Conservation in Poland" published normative acts, which encouraged the active attitudes towards ecology, care for protected objects, feeding birds, building bird feeders (compare: Official news. Ministerial Circular W R i O P No. 151, 1933, volume 1-3, p. 8-9).

In the care for the development of the idea of environmental protection at schools, it mentioned precious and worth following initiatives such as the foundation of a school reserve in Miodobory (based on information contained in the "Quarterly Informational Bulletin" of the Delegate of the Minister of Religions and Public Education for Environmental Protection) (Environmental Protection at school, 1933, volume 1-3 p. 10). As well as on cooperation between sections of school youths and the the League for Nature Conservation. It was explained that youths and children at common schools, general and professional secondary schools, teacher seminars, may support the activity of the the League for Nature Conservation in Poland, by cooperating with it in the form of Young Friends of the League for Nature Conservation in Poland. It was emphasized that the cooperation translates into the knowledge of the idea of the protection of nature and its popularization in the local community, especially by observing the "Young Nature Lovers Commandments" and financial support of the League for Nature Conservation in Poland - thanks to buying (once a year) one 30 grosz worth stamp made by the League, by every Young Friend of the League for Nature Conservation in Poland (compare: School youth sections. Regulations of Young Friends of the League for Nature Conservation in Poland", 1933, volume 1-3, p. 11). Moreover it was stated that the youths should take part (as an organized association: sightseeing section, naturalist section, animal protection, environmental protection) in the work of the League for Nature Conservation and all resolutions and reports of particular Sections in the scope of environmental protection, and after acceptance of Section carers, should be provided to the authorities of LNC (compare: ibidem). Organizations of the League for Nature Conservation (sections, branches, Main Board) provide support to the associations of Young Friends of the League for Nature Conservation in Poland in the matters connected with the protection of nature by borrowing books, slides, photographies and other sources of their libraries (on the motion of carers). They can also receive subsidies (from general financial resources

of the League) for exhibitions, speeches or for the week of environmental protection (compare: ibidem, p. 12). It should be emphasized that the Ministry of Religions and Public Education accepted the participation of the school youths in the works of the League for Nature Conservation, but only in the form of a sightseeing or naturalist section (compare: Main Board Report of the League for Nature Conservation in Poland", 1933, volume 1-3, p. 14-15).

The quarterly "News of the League for Nature Conservation in Poland" described the active participation (from almost thirty schools in Warsaw) and students of the Warsaw Agricultural University in the action of feeding birds in the school year 1932/1933. The active participation of children from the Institute of the Sight and Hearing Defects (compare: Protection of birds, 1933, volume 1-3, p. 13). Valuable floral monuments were also enumerated, as well as their therapeutic qualities, such as: adonis vernalis (*Adonis vernalis L.*), yew trees (*Taxus boccata*) (Turowska, 1934, volume 1, p. 9). A list of wild growing therapeutic herbs in Poland was published with the information which may be collected without limits (because there are many of them) (ibidem, p. 14-17), as well as a list of therapeutic herbs, which may not be collected in the radius of ten kilometers from the borders of cities, which are not capitals of voivodships and in the radius of three kilometers from the provincial city borders (with secondary schools) (ibidem, p. 17-18). There was also a list of wild herbs growing in Poland, which should not be picked up, because they are rare and important from scientific point of view (areas of their existence were published). Examples are the following: the already mentioned adonis vernalis (*Adonis vernalis L.*), limba (*Pinus cembra L.*), scrub mountain pine (*Pinus montana L.*) (ibidem, p. 18-21). Another description was the protected flora of the peat „Czarny Ług" near Supraśl (Ludera, 1934, volume 2-4, p. 8-9). The readers were informed that based on the decision of the Conservation Office of the District Police for the capital city Warsaw of 17 December 1934 (No. 17 K.-1/217) Lasek Bielański (with the protected area of 46 ha) was recognized as a monument and the Municipal Government of Warsaw took the forest (Lasek Bielański) in lease (compare: Lublinerówna, 1934, volume 2-4, p. 9).

2. Popularization of the educational value of active ecological attitudes among youths and children

Education for the idea of environmental protection was also realized in the monthly entitled "Young Naturalist. Magazine for Youths", edited in the years 1937-1939 by the St. Wojciech Editing House - based on a recommendation (and under the care of) the National Council of Environmental Protection by dr Helena Szafranówna, and next, based on a recommendation (and under the care of) the League for Nature Conservation by dr Jan Sokołowski. Already in the first edition of the monthly, Emil Jarmulski wrote about the necessity to get to know nature and establishing environmental and sightseeing sections, bird lovers, animal friends. He also explained that every school, where such sections are created, will become an association of the League for Nature Conservation in Poland. Every section, which pays an annual premium (30 grosz) will receive the League for Nature Conservation stamp with the image of a

European Bison. Jarmulski provided valuable information concerning seventy pure-bred bison in the world - 25 of them live in Poland (compare: Jarmulski, 1937, No. 1, p. 6-7).

The monthly wrote about the celebration of "Day of Forest and Environmental Protection" on 24 April 1937, in which the following took part: scouts, common schools and secondary schools. The celebration included trips to the forest, to the gardens and to the fields. School spectacles and environmental events were organized in Poland. The youths committed to feed birds in winter, to build chests and feeders (How the "Day of Forest and Nature Protection" was celebrated in Poznań, 1937 No. 2, p. 10). The "Day of Forest and Nature Protection" was also described in April 1938 and it was emphasized that in Poland this holiday is on the last Saturday or Sunday in April. Addresses of the sections of the League for Nature Conservation[43], were given and readers were encouraged to apply for materials, which popularize the issue of environmental protection. The text of the vow (collective promise) concerning: care over plants at home, at school and in the surrounding, care about the forest, the park, the garden, as well as building nest boxes for birds, care about home animals (Environmental protection in the country and abroad, 1938, No. 8, p. 12).

In April 1939 an article was published (illustrated with the images of old oaks) about "The Holiday of Forest", where prof. Adam Wodziczko wrote that the aim of celebrating this holiday (on the last Saturday of April) is informing the youths, reminding to "general society how important it is for us and for the future of the country to love the trees and forests, to encourage to protect them and care about them" (Wodziczko, 1939, No. 8, p. 113). Especially that the forest areas are indispensable for the maintenance of balance in nature and for the human health (ibidem, p. 114). Another published article was the "Call to the youths on the Day of Forest and Nature Protection", where the following questions were asked:

- Did you protect plants in your surrounding, did you prevent the injury of tree bark and breaking branches in the forest, pick up or destroy flowers in the meadows?
- Did you try to maintain order in your surrounding, e.g. by picking up waste left after bad visitors?
- Did you plant trees and flowers, did you care about them?
- Did you defend bird nests against reckless damage? Did you hang the nest boxes for birds or plant forests? Did you maintain winter bird feeders?
- Did you protect tormented domestic animals, such as beaten horses, freezing and starving dogs, tormented cats?
- Do you belong to the Section of Nature Lovers and do you know the beautiful book by E. Riggenbach "How youths can protect the nature"?
- Do you remember that you promised to take care about a parking, forest, garden, alley, old trees, bird feeders and next boxes and how you managed?

On the "Day of Forest and Nature Protection" you should promise:

[43] Poznań, ul. Slowackiego 4-6; Toruń, ul. Rybaki 27; Kraków, ul. Lubicz 46; Lwów, ul. Św. Marka 1; Wilno, ul. Zakrętowa 23.

- We promise to take care about plants at home, at school and in our surrounding.
- We promise to do everything and will hand the nest boxes for birds and in winter we will care about the feeders.
- We promise to care about domestic animals.
- We decide to care about the forest, the park, the garden, the coppice for birds, planted trees[44].

This periodical mentioned the educational advantages of photographing nature (Photographic Corner, 1939, No. 9, p. 143-144). Photos of environmental monuments were taken (also made by the readers of the monthly), such as (among others) the old oak at the Góreckie Lake near Poznań (with birds in the hollow) (Miracles of our nature, 1937, No. 1, p. 17), beech trees (4,80 m. high) in the palace park in Gorzyń (at the Goryń Lake, in the Międzychód district (in the Poznańskie voivodship) (Miracles of our Nature, 1937, No. 2, p. 15), maple in Siemianowice Śląskie (Miracles of Our Nature, 1937, No. 4, p. 11), oak in Rudnik with the tree ambit of 6,10 m (in the Grudziądz poviat) (Protection and miracles of our nature, 1938, No. 5, p. 10), the biggest erratic rock in Pomorze („Devilish Stone" near Gródek with the ambit of 25 m and the height of 5 m) (Miracles of our Nature 1938, No. 6, p. 12), interesting rock near Szamocin (in the Chodzieskie poviat) (Monuments of Nature in Wielkopolska, 1938, No. 1, p. 15), pictures of the landscape near the Kierskie lake and Psarskie lake near Poznań (Following Nature, 1938, No. 6, p. 12-14), old oak with numerous heron nests (The miracles of our nature, 1938, No. 7, p. 12), vicinity of Venice - beautiful place in Wielkopolska (The miracles of our nature, 1938, No. 8, p. 13). The photos made by Jarosław Urbański were also available (Urbański, 1939, No. 5, p. 80-81), among others, natural landscapes and vegetations, swamps (*Ledum palustre*) at the coast of willows and pines, as well as clearings in the pine forests in Karpaty, beech trees at the Lutomskie Lake (near Sieraków Wielkopolski), beech trees near Boguniew (in the obornickie district) (Urbański, 1939, No. 9, p. 10-11), mushroom (Photographic corner, 1938, No. 1, p. 10-11).

In the photographic corner a photo was published from the exhibition entitled "Protection of Nature", which was organized in one of Poznań schools (Photography No. 17. from the exhibition "Protection of Nature", 1938, No. 9, p. 13). Children and youth were encouraged to observe and photograph swans, wild ducks and mews. It was written: "every young naturalist should hunt without a gun" (Following nature, 1938, No. 5, p. 13). It was recommended to make photos of geological objects such as rocks, erratic stone and all monumental trees, especially growing apart (Urbański, 1938, No. 7, p. 13). The monthly contains guidelines on photographing plants such as silver fir (*Picca pungens argentea*), primrose (*Primula officinalis*) (Photographic corner, 1938, No. 10, p. 15-16), orchid (Photographic corner/Jarosław Urbański, 1938, No. 3, p. 47-48), as well as illustration (among others) of the old oak in the palace park in Marcinkowo Górne near Gąsawa (Miracles of our Nature, 1938, No. 1, p. 9).

[44] In the "Call to youth on "The Day of Forest and Nature Protection" it was written that in the matters concerning environmental protection at school, information will be provided by the Association of Carers of Nature Lovers, at the League for Nature Conservation in Poznań, ul. Słowackiego 4-6 (telephone 7280). Compare "Young Naturalist. Magazine for Youths" 1939 (year 2) No. 8 (April 1939) p. 128.

In October 1937 they wrote about the Competition of the Pomeranian League for Nature Conservation in Toruń for works entitled *The Miracles of Natures (particularize) and how to use them in school education.* It was explained that a work for a competition should contain a detailed description of monuments of nature - with maps, photographies, illustrations, drawings, documents. The competition also assumed a plan of using described monuments of nature in the didactic and educational plan at school, and the competition works were supposed to be sent to the League for Nature Conservation in Toruń (ul. Rybaki 27/29) before 1 November 1938 (compare: Competition of the Pomeranian League for Nature Conservation in Toruń, 1937, volume 2, p. 13).

The monthly also published poems devoted to nature, for example the one by Stanisław Witkiewicz, entitled "crocuses", by Adam Asnyk, entitled "Limba" (Asnyk, 1937, No. 2, p.1), "Excerpts from the Flowers of Saint Francis of Assis" (Excerpts of Saint Francis of Assis, 1937, No. 3, p. 1), poem by Władysław Syrokomla entitled "Do not chase a butterfly" (Syrokomla, 1938, No. 8, p. 1) and a poem by Teofil Lenartowicz entitled "Farewell to birch", which implies a deep reflection on the protection of nature (Protection of nature in poetry, 1938, No. 2, p. 32). It should be emphasized that poetry, which expresses beauty and eternal value of nature. An example may by Adam Asnyk:

I will not pick you up,
White lily of the valley,
You would be upset
With my carelessness.
You would ask:
Did he do it on purpose?
Grow happy
May your beauty bless the forest (Asnyk, 1938, No.9, p. 1).

There was a column in the monthly devoted to entertainment and nature. Members of environmental sections acting at common schools sent their solutions of tasks (crosswords, rebuses, puzzles) (see: Crosswords, 1937, No. 1, p. 19; Crosswords and puzzles, 1937, No. 2, p. 15-16). Readers solved logic puzzles connected with nature (see: Riddles and puzzles, 1937, No. 3, p. 15), puzzles (see: Riddles and puzzles, 1938, No. 8, p. 16), riddles (see: Humor. A riddle entitled: "What strange birds, 1939, No. 6, p. 96). They read funny texts (see: Riddles and puzzles, 1938, No. 9, p. 15) on nature, tasks for competitions, they watched funny illustrations, drawings (see: Riddles and puzzles, 1938, No. 1, p. 16), drawings signed with a funny thesis) (see: Humor, 1939, No. 9, p. 144), poems, rhymes (see: Humor, 1938, No. 2, p. 32). The monthly informed about the possibility to make toys and useful objects from cans and other recycled materials ("Young Naturalist. Magazine for youths", 1938, No. 1, p. 17; compare: Kiernas, 1938, No. 2, p. 17).

There were words of gratitude for sent photos, poems (Riddles and puzzles, 1938, No. 9, p. 16), stories (see: Letters to editors, 1938, No. 10, p. 16), riddles and puzzles, all correspondence (see: Letters to editors, 1938, No. 3, p. 49). There were articles on practical guidelines about plants and cultivation and sections on nature (see: Letters to editors, 1938, No. 7, p. 16). A phenological calendar was printed with

information on plants, which bloom at spring (see: Phenological calendar, 1938, No. 8, p. 11). The readers sent their observations to the editors of the monthly concerning blooming trees in May. There was correspondence with members of nature lovers, environmental protection sections, sightseeing sections acting in common schools, lower secondary schools (see: Letters to editors, 1938, No. 9, p. 16), in the period of the Second Republic of Poland. The example may be correspondence with members: Environmental Protection Sections in Świecie upon Vistula, the Knights of Bison in Leszno Wielkopolskie, Sightseeing Section at the Common School of Maria Konopnicka in Szamotuły, Environmental Section "Limba" at Common School No. 42 in Poznań, Environmental Section at Common School No. 13 in Poznań (see: Letters to editors, 1938, No. 9, p. 16).

Conclusion

It may be said that in both above mentioned periodicals entitled "News of the League of Nature Conservation in Poland" and "Young Naturalist. Magazine for youths" the issue of environmental protection was dominating. The above mentioned magazines unified the environment of nature lovers and members of the League of Nature Conservation. Thanks to their activity the Polish society was made aware about the universal value of nature. They provided help (as an educational measure) in the process of shaping active ecological attitudes among children, youths and adults in the period of the Second Republic of Poland. They popularized environmental awareness in connection with ecological education. The educational value of the periodicals is consists in the knowledge and activities of the League of Nature Conservation in the area of protecting the living nature and still nature, the creation of protected areas. It is also expressed in the care about establishing sections of the League of Nature Conservation at common primary and secondary schools in the area of the Second Republic of Poland.

Bibliography:

Asnyk A. (1937), Limba, "Młody Przyrodnik. Czasopismo dla młodzieży" (rok 1), nr 2 (październik 1937).

Asnyk A. (1938), Nie będę cię rwała, "Młody Przyrodnik. Czasopismo dla młodzieży" (rok 1), nr 9 (maj 1938).

Fotografia nr 17: Fragment z wystawy „Ochrona przyrody" (1938), "Młody Przyrodnik. Czasopismo dla młodzieży" (rok 1), nr 9 (maj 1938).

Hryniewiecki B. (1934), Projekt kolejki na Kasprowy Wierch, "News of the League for Nature Conservation in Poland *Bulletin de la Ligue pour la Protection de la Nature en Pologne*" (Quarterly devoted to the matters of environmental protection. Wydawnictwo Zarządu Głównego Ligi Ochrony Przyrody w Polsce), Warszawa, rok 2, 2-4 kwartał 1934, zeszyt 2-4.

Humor (1938), "Młody Przyrodnik. Czasopismo dla młodzieży" (rok 2), nr 2 (październik 1938).

Humor. Zagadka pt. Cóż to za dziwne ptaki (1939), "Młody Przyrodnik. Czasopismo dla młodzieży" (rok 2), nr 6 (luty 1939).

Humor (1939), "Młody Przyrodnik. Czasopismo dla młodzieży" (rok 2), nr 9 (maj 1939).

Humor (1939), "Młody Przyrodnik. Czasopismo dla młodzieży" (rok 2), nr 10 (czerwiec 1939).

Jak obchodzono w Poznaniu „Dzień Lasu i Ochrony Przyrody" (1937), "Młody Przyrodnik. Czasopismo dla młodzieży" (rok 1), nr 2 (październik 1937).

Jarmulski E., Jak się zaciągnąć do rycerzy żubra? (1937), "Młody Przyrodnik. Czasopismo dla młodzieży" (rok 1), nr 1 (wrzesień 1937).

Kalendarzyk fenologiczny (1938), "Młody Przyrodnik. Czasopismo dla młodzieży" (rok 1), nr 8 (kwiecień 1938).

Kącik fotograficzny (fot. J. Urbański) (1938), "Młody Przyrodnik. Czasopismo dla młodzieży" (rok 2), nr 1 (wrzesień 1938).

Kącik fotograficzny (Jarosław Urbański) (1938), "Młody Przyrodnik. Czasopismo dla młodzieży" (rok 2), nr 3 (listopad 1938).

Kącik fotograficzny (1938), "Młody Przyrodnik. Czasopismo dla młodzieży" (rok 1), nr 10 (czerwiec 1938).

Kącik fotograficzny (1939), "Młody Przyrodnik. Czasopismo dla młodzieży" (rok 2), nr 9 (maj 1939).

Kiernas B. (1938), Jak zużywać puszki blaszane?, "Młody Przyrodnik. Czasopismo dla młodzieży" (rok 2), nr 2 (październik 1938).

Komitet Witkiewiczowski przeciw kolejce na Kasprowy Wierch (1934), "News of the League for Nature Conservation in Poland *Bulletin de la Ligue pour la Protection de la Nature en Pologne*" (Quarterly devoted to the matters of environmental protection. Wydawnictwo Zarządu Głównego Ligi Ochrony Przyrody w Polsce), Warszawa, rok 2, 2-4 kwartał 1934, zeszyt 2-4.

Kołodziejczyk J. (1933), Z historii parków narodowych, „Wiadomości Ligi Ochrony Przyrody w Polsce *Bulletin de la Ligue pour la Protection de la Nature en Pologne*" (Kwartalnik poświęcony sprawom ochrony przyrody. Wydawnictwo Zarządu Głównego Ligi Ochrony Przyrody w Polsce), Warszawa, rok 1, 4 kwartał 1933, zeszyt 4.

Komunikaty urzędowe. Okólnik Ministerstwa W R i O P Nr 151 z dnia 26 października 1933 r. (I Pol. – 1416/33) o współpracy władz szkolnych z organami ochrony przyrody (1933), „Wiadomości Ligi Ochrony Przyrody w Polsce *Bulletin de la Ligue pour la Protection de la Nature en Pologne*" (Kwartalnik poświęcony sprawom ochrony przyrody. Wydawnictwo Zarządu Głównego Ligi Ochrony Przyrody w Polsce), Warszawa, rok 1, 1-3 kwartał 1933, zeszyt 1-3.

Konkurs Pomorskiej Ligi Ochrony Przyrody w Toruniu na prace pt. *Zabytki przyrody (wyszczególnić) i jak je wyzyskać w nauce szkolnej* (1937), "Młody Przyrodnik. Czasopismo dla młodzieży" 1937 (rok 1), nr 2 (październik 1937).

Kółka młodzieży szkolnej. Regulamin Młodych Przyjaciół Ligi Ochrony Przyrody w Polsce zatwierdzony przez zebranie Zarządu Głównego Ligi Ochrony Przyrody w Polsce dn. 5 listopada 1931 r. (1933), „Wiadomości Ligi Ochrony Przyrody w Polsce *Bulletin de la Ligue pour la Protection de la Nature en Pologne*" (Kwartalnik poświęcony sprawom ochrony przyrody. Wydawnictwo

Zarządu Głównego Ligi Ochrony Przyrody w Polsce), Warszawa, rok 1, 1-3 kwartał 1933, zeszyt 1-3.

Kronika. Organizational progress of environmental protection in Poland. Ochrona przyrody w harcerstwie (1933), „Wiadomości Ligi Ochrony Przyrody w Polsce *Bulletin de la Ligue pour la Protection de la Nature en Pologne*" (Kwartalnik poświęcony sprawom ochrony przyrody. Wydawnictwo Zarządu Głównego Ligi Ochrony Przyrody w Polsce), Warszawa, rok 1, 1-3 kwartał 1933, zeszyt 1-3.

Kronika. Projekt nowego rezerwatu w okolicach Warszawy (1933), „Wiadomości Ligi Ochrony Przyrody w Polsce *Bulletin de la Ligue pour la Protection de la Nature en Pologne*" (Kwartalnik poświęcony sprawom ochrony przyrody. Wydawnictwo Zarządu Głównego Ligi Ochrony Przyrody w Polsce), Warszawa, rok 1, 4 kwartał 1933, zeszyt 4.

Krzyżówki (1937), "Młody Przyrodnik. Czasopismo dla młodzieży" (rok 1), nr 1 (wrzesień 1937).

Listy od redakcji (dr H. Szafranówna) (1938), "Młody Przyrodnik. Czasopismo dla młodzieży" (rok 2), nr 3 (listopad 1938).

Listy od redakcji (1938), "Młody Przyrodnik. Czasopismo dla młodzieży" (rok 1), nr 7 (marzec 1938).

Listy od redakcji (1938), "Młody Przyrodnik. Czasopismo dla młodzieży" (rok 1), nr 9 (maj 1938).

Listy od redakcji (1938), "Młody Przyrodnik. Czasopismo dla młodzieży" (rok 1), nr 10 (czerwiec 1938).

Lublinerówna K. (1934), Lasek Bielański, "News of the League for Nature Conservation in Poland *Bulletin de la Ligue pour la Protection de la Nature en Pologne*" (Quarterly devoted to the matters of environmental protection. Wydawnictwo Zarządu Głównego Ligi Ochrony Przyrody w Polsce), Warszawa, rok 2, 2-4 kwartał 1934, zeszyt 2-4.

Ludera F. (1934), Zabytkowa flora torfowiska „Czarny Ług" pod Supraślem, "News of the League for Nature Conservation in Poland *Bulletin de la Ligue pour la Protection de la Nature en Pologne*" (Quarterly devoted to the matters of environmental protection. Wydawnictwo Zarządu Głównego Ligi Ochrony Przyrody w Polsce), Warszawa, rok 2, 2-4 kwartał 1934, zeszyt 2-4.

Mazoń W. (1934), Parki narodowe, rezerwaty, zabytki i pomniki przyrody. Szkody wyrządzone przez mrozy w 1928-1929 r. w rezerwacie bukowym w Złotym Potoku, „Wiadomości Ligi Ochrony Przyrody w Polsce *Bulletin de la Ligue pour la Protection de la Nature en Pologne*" (Kwartalnik poświęcony sprawom ochrony przyrody. Wydawnictwo Zarządu Głównego Ligi Ochrony Przyrody w Polsce), Warszawa, rok 2, 1 kwartał 1934, zeszyt 1.

Młody Przyrodnik. Czasopismo dla młodzieży" (1938) (rok 2), nr 1 (wrzesień 1938).

Na tropie przyrody (1938), "Młody Przyrodnik. Czasopismo dla młodzieży" (rok 1), nr 5 (styczeń 1938).

Na tropie przyrody (1938), "Młody Przyrodnik. Czasopismo dla młodzieży" (rok 1), nr 6 (luty 1938).

Ochrona i osobliwości naszej przyrody (1938), "Młody Przyrodnik. Czasopismo dla młodzieży" (rok 1), nr 5 (styczeń 1938).

Ochrona przyrody u nas i zagranicą (1938), "Młody Przyrodnik. Czasopismo dla młodzieży" (rok 1), nr 8 (kwiecień 1938).

Ochrona przyrody w szkole (1933), „Wiadomości Ligi Ochrony Przyrody w Polsce *Bulletin de la Ligue pour la Protection de la Nature en Pologne*" (Kwartalnik poświęcony sprawom ochrony przyrody. Wydawnictwo Zarządu Głównego Ligi Ochrony Przyrody w Polsce), Warszawa, rok 1, 1-3 kwartał 1933, zeszyt 1-3.

Ochrona ptaków (1933), „Wiadomości Ligi Ochrony Przyrody w Polsce *Bulletin de la Ligue pour la Protection de la Nature en Pologne*" (Kwartalnik poświęcony sprawom ochrony przyrody. Wydawnictwo Zarządu Głównego Ligi Ochrony Przyrody w Polsce), Warszawa, rok 1, 1-3 kwartał 1933, zeszyt 1-3.

Ochrona przyrody w poezji (1938), "Młody Przyrodnik. Czasopismo dla młodzieży" (rok 2), nr 2 (październik 1938).

Ochrona przyrody w szkole. Park Narodowy im. S. Żeromskiego w Górach Świętokrzyskich (nadesłane przez Komitet Ochrony Puszczy Jodłowej) (1933), „Wiadomości Ligi Ochrony Przyrody w Polsce *Bulletin de la Ligue pour la Protection de la Nature en Pologne*" (Kwartalnik poświęcony sprawom ochrony przyrody. Wydawnictwo Zarządu Głównego Ligi Ochrony Przyrody w Polsce), Warszawa, rok 1, 4 kwartał 1933, zeszyt 4.

Osobliwości naszej przyrody (1937), "Młody Przyrodnik. Czasopismo dla młodzieży" (rok 1), nr 1 (wrzesień 1937).

Osobliwości naszej przyrody (1937), "Młody Przyrodnik. Czasopismo dla młodzieży" (rok 1), nr 2 (październik 1937).

Osobliwości naszej przyrody (1937), "Młody Przyrodnik. Czasopismo dla młodzieży" (rok 1), nr 4 (grudzień 1937).

Osobliwości naszej przyrody (1938), "Młody Przyrodnik. Czasopismo dla młodzieży" (rok 2), nr 1 (wrzesień 1938).

Osobliwości naszej przyrody (1938), "Młody Przyrodnik. Czasopismo dla młodzieży" (rok 1), nr 6 (luty 1938).

Osobliwości naszej przyrody (1938), "Młody Przyrodnik. Czasopismo dla młodzieży" (rok 1), nr 7 (marzec 1938).

Osobliwości naszej przyrody (1938), "Młody Przyrodnik. Czasopismo dla młodzieży" (rok 1), nr 8 (kwiecień 1938).

Pomniki przyrody w Wielkopolsce (1938), "Młody Przyrodnik. Czasopismo dla młodzieży" (rok 2), nr 1 (wrzesień 1938).

Rozrywki umysłowe (1937), "Młody Przyrodnik. Czasopismo dla młodzieży" (rok 1), nr 2 (październik 1937).

Rozrywki umysłowe (1937), "Młody Przyrodnik. Czasopismo dla młodzieży" (rok 1), nr 3 (listopad 1937).

Rozrywki umysłowe (1938), "Młody Przyrodnik. Czasopismo dla młodzieży" (rok 2), nr 1 (wrzesień 1938).

Rozrywki umysłowe (1938), "Młody Przyrodnik. Czasopismo dla młodzieży" (rok 1), nr 8 (kwiecień 1938).

Rozrywki umysłowe (1938), "Młody Przyrodnik. Czasopismo dla młodzieży" (rok 1), nr 9 (maj 1938).

Sokołowski M. (1933), Realizacja Parku Narodowego w Tatrach, „Wiadomości Ligi Ochrony Przyrody w Polsce *Bulletin de la Ligue pour la Protection de la Nature en Pologne*" (Kwartalnik poświęcony sprawom ochrony przyrody. Wydawnictwo Zarządu Głównego Ligi Ochrony Przyrody w Polsce), Warszawa, rok 1, 1-3 kwartał 1933, zeszyt 1-3.

Sokołowski M. (1933), Społeczne wartości ochrony przyrody, „Wiadomości Ligi Ochrony Przyrody w Polsce *Bulletin de la Ligue pour la Protection de la Nature en Pologne*" (Kwartalnik poświęcony sprawom ochrony przyrody. Wydawnictwo Zarządu Głównego Ligi Ochrony Przyrody w Polsce), Warszawa, rok 1, 1-3 kwartał 1933, zeszyt 1-3.

Sprawozdanie z IV-go Dorocznego Zjazdu Delegatów Ligi Ochrony Przyrody w Polsce (1933), „Wiadomości Ligi Ochrony Przyrody w Polsce *Bulletin de la Ligue pour la Protection de la Nature en Pologne*" (Kwartalnik poświęcony sprawom ochrony przyrody. Wydawnictwo Zarządu Głównego Ligi Ochrony Przyrody w Polsce), Warszawa, rok 1, 1-3 kwartał 1933, zeszyt 1-3.

Sprawozdanie z V Dorocznego Zjazdu Delegatów Ligi Ochrony Przyrody w Polsce (1933), „Wiadomości Ligi Ochrony Przyrody w Polsce *Bulletin de la Ligue pour la Protection de la Nature en Pologne*" (Kwartalnik poświęcony sprawom ochrony przyrody. Wydawnictwo Zarządu Głównego Ligi Ochrony Przyrody w Polsce), Warszawa, rok 1, 4 kwartał 1933, zeszyt 4.

Sprawozdanie Zarządu Głównego Ligi Ochrony Przyrody w Polsce z działalności za czas od 1 stycznia 1932 r. do 31 grudnia 1932 r. (1933), „Wiadomości Ligi Ochrony Przyrody w Polsce *Bulletin de la Ligue pour la Protection de la Nature en Pologne*" (Kwartalnik poświęcony sprawom ochrony przyrody. Wydawnictwo Zarządu Głównego Ligi Ochrony Przyrody w Polsce), Warszawa, rok 1, 1-3 kwartał 1933, zeszyt 1-3.

Syrokomla W. (1938), Nie goń motyla, "Młody Przyrodnik. Czasopismo dla młodzieży" 1938 (rok 1), nr 8 (kwiecień 1938).

Turowska I. (1934), Ochrona przyrody a zielarstwo, "News of the League for Nature Conservation in Poland *Bulletin de la Ligue pour la Protection de la Nature en Pologne*" (Quarterly devoted to the matters of environmental protection. Wydawnictwo Zarządu Głównego Ligi Ochrony Przyrody w Polsce), Warszawa, rok 2, 1 kwartał 1934, zeszyt 1.

Urbański J. (1938), Kącik fotograficzny, "Młody Przyrodnik. Czasopismo dla młodzieży" (rok 1), nr 9 (maj 1938).

Urbański J. (1939), Kącik fotograficzny, "Młody Przyrodnik. Czasopismo dla młodzieży" (rok 2), nr 5 (styczeń 1939).

Urbański J. (1938), Kącik fotograficzny III. Zabytki geologiczne i drzewa, "Młody Przyrodnik. Miesięcznik dla młodzieży" (rok 1), nr 7 (marzec 1938).

„Wiadomości Ligi Ochrony Przyrody w Polsce *Bulletin de la Ligue pour la Protection de la Nature en Pologne*" (Kwartalnik poświęcony sprawom ochrony przyrody. Wydawnictwo Zarządu Głównego Ligi Ochrony Przyrody w Polsce), Warszawa, rok 1, 1-3 kwartał 1933, zeszyt 1-3.

„Wiadomości Ligi Ochrony Przyrody w Polsce *Bulletin de la Ligue pour la Protection de la Nature en Pologne*" (Kwartalnik poświęcony sprawom ochrony przyrody. Wydawnictwo Zarządu Głównego Ligi Ochrony Przyrody w Polsce), Warszawa, rok 2, 2-4 kwartał 1934, zeszyt 2-4.

Wodziczko A. (1939), Dzień Lasu, "Młody Przyrodnik. Czasopismo dla młodzieży" (rok 2), nr 8 (kwiecień 1939).

Wyjątki z Kwiatków św. Franciszka z Asyżu (1937), "Młody Przyrodnik. Czasopismo dla młodzieży" (rok 1), nr 3 (listopad 1937).

Zarząd Główny Ligi Ochrony Przyrody w Polsce. O przyszłości Tatr (1933), „Wiadomości Ligi Ochrony Przyrody w Polsce *Bulletin de la Ligue pour la Protection de la Nature en Pologne*" (Kwartalnik poświęcony sprawom ochrony przyrody. Wydawnictwo Zarządu Głównego Ligi Ochrony Przyrody w Polsce), Warszawa, rok 1, 4 kwartał 1933, zeszyt 4.

mgr Magdalena Torzecka
Uniwersytet Kard. Stefana Wyszyńskiego
w Warszawie

Kulturowe uwarunkowania praktyk wychowawczych

Fala krytyki przetoczyła się przez media po tym jak w styczniu 2011 roku na łamach amerykańskiego dziennika Wall Street Journal ukazał się artykuł Amy Chua zatytułowany: „Dlaczego Chińskie matki są lepsze" (*Why Chinese Mothers Are Superior*). W studiach telewizyjnych debatowano nie tylko nad tezami postawionymi przez Chua, ale też próbowano dociec przyczyn tak wielkiego społecznego wzburzenia. Artykuł był fragmentem nieco wcześniej wydanej książki o znamiennym tytule: *Bojowa Pieśń Matki Tygrysicy* (*Battle Hymn of the Tiger Mother,* 2011), w której Amy Chua, profesor prawa na Uniwersytecie Yale, opisuje swoje doświadczenia wychowywania dwóch córek, doprowadzonych przez nią na wyżyny muzycznych osiągnięć, oraz snuje refleksje na temat kulturowo uwarunkowanych praktyk rodzicielskich. Mimo świadomości różnic kulturowych, w swoich rozważaniach Chua nie ogranicza się do obiektywnych opisów i przyznaje prymat stylowi wychowawczemu prezentowanemu przez chińskie matki. Ta nieco „chełpliwa" postawa w połączeniu z bardzo prowokacyjnym tytułem wcześniej wspomnianego artykułu, dotknęła do żywego matki amerykańskie, które, jak mówi Jennifer Senior, autorka książki *All Joy and No Fun: The Paradox of Modern Parenthood*, przepełnia niepewność i lęk co do własnego macierzyństwa (świadczyć o tym miałaby m.in. niezliczona liczba poradników dla rodziców). Poza tym, jak mówi Senior „celem każdej matki jest szczęście dziecka"[1]. Usłyszeć więc, że któraś matka jest lepsza, to tak jakby usłyszeć, że innej matce bardziej zależy na szczęściu dziecka. Prawdopodobnie jednak, tym, co czyniło całą debatę tak gwałtowną była nie tylko urażona duma, ale przede wszystkim bardzo różne wartości i przekonania na temat roli rodzica i adaptacyjności praktyk wychowawczych w obu kulturach.

1. Style wychowania w służbie wartości kulturowych

Skonstruowana przez D. Baumrind (1966) typologia stylów rodzicielskich została przyjęta przez świat teoretyków i praktyków wychowania bez większych zastrzeżeń i do dziś jest powszechnie akceptowana. Rodzice prezentujący styl autorytatywny wyznaczają dziecku granice i sterują jego rozwojem. Są przy tym otwarci na komunikację z dzieckiem, potrafią i chcą wyjaśnić przyczyny swoich decyzji i respektują potrzeby dziecka. Są responsywni, ciepli, dostarczają emocjonalnego wsparcia.

Rodzice permisywni stawiają się raczej w roli przyjaciół aniżeli autorytetu, modelu do naśladowania, afirmują wszystkie bez mała zachowania dziecka. Rodziców permisywnych cechuje niechęć

[1] https://www.ted.com/talks/jennifer_senior_for_parents_happiness_is_a_very_high_bar#t-4216

do stawiania zakazów i nakazów. Dziecko, w ich przekonaniu, ma prawo do swobodnej autoregulacji swoich zachowań.

Rodzice autorytarni kształtują i kontrolują zachowanie dziecka podług zestawu ścisłych reguł i standardów, uciekając się do mniej lub bardziej surowych praktyk dyscyplinujących. Celem takiego wychowania jest nie rozwój pasji czy budowanie tożsamości w oparciu o umiejętne rozeznanie własnych potrzeb, lecz takie ukształtowanie charakteru dziecka, by był on kompatybilny z warunkami środowiska społecznego, w którym przyjdzie mu żyć.

Wyniki wielkiej liczby badań psychologicznych wskazują na to, że stylem najbardziej sprzyjającym rozwojowi dziecka jest styl autorytatywny. I co nie dziwi, styl autorytatywny rodziców jest też postrzegany jako najbardziej pożądany społecznie. Ale tu musimy dodać, że takie postrzeganie stylu autorytatywnego jest charakterystyczne dla kultury zachodu, a bardziej precyzyjnie – krajów Europejskich i Ameryki Północnej. Styl autorytarny natomiast, który nam kojarzy się z uczuciami wrogości, dominacji i braku zaufania, dla przedstawicieli niektórych kultur Wschodu jest wyrazem zaangażowania i rodzicielskiej troski.

Wielu europejskim i amerykańskim rodzicom zjeżyłby się włos na głowie, gdyby przeczytali do jakich metod uciekała się Amy Chua, by nauczyć swoją kilkuletnią córkę pewnego utworu na pianinie. Dziecko, doprowadzone do stanu prostracji, odmówiło stanowczo dalszych prób, ale Chua, nie zważając również na protesty męża Amerykanina, nie dała za wygraną. W decydującej fazie nauki, nie pozwalała dziewczynce wstawać od pianina nawet wtedy, gdy ta chciała pójść do łazienki lub napić się wody. I wreszcie, po wielu tygodniach prób, dziewczynka pojęła jak skoordynować rytm wygrywany lewą ręką z rytmem wygrywanym przez rękę prawą. Co kierowało Matką Tygrysicą? Ambicja? Raczej przekonania. Amy Chua, jak wielu rodziców z Chin, Japonii, Korei czy Wietnamu wciela/ła w życie konfucjańskie ideały *chiao shun* i *guan*. *Chiao shun* nakazuje rodzicom poddawanie dzieci treningowi, którego celem miałoby być osiągnięcie przez nie pożądanych i oczekiwanych społecznie zachowań. Ważnym elementem *chiao shun* jest też takie kierowanie dziećmi, by osiągały one jak najlepsze wyniki w szkole. Z ideą treningu ściśle wiąże się *guan,* co znaczy „rządzić", ale też „troszczyć się", czy nawet „kochać" (Chao, 1994). Co ciekawe, azjatyckie dzieci, poddane takiemu treningowi, osiągają znacząco lepsze wyniki w nauce w porównaniu do ich europejskich czy amerykańskich rówieśników. Taki stan rzeczy stoi niejako w opozycji do powszechnie przyjmowanego założenia, że dzieci, których rodzice prezentują autorytarny styl wychowania, osiągają gorsze rezultaty w nauce (Dornbusch, 1987). Warto jednak zauważyć, że istnieje dość wyraźna jakościowa różnica między stylem autorytarnym opisanym przez Baumrind, a stylem „autorytarnym" rodziców azjatyckich. Trening *chiao shun*, nawet jeśli bardzo restrykcyjny, odbywa się w atmosferze bliskości i pełnego zaangażowania rodzicielskiego. Niepowodzenie szkolne dziecka stanowi więc dla rodzica azjatyckiego wyrzut sumienia i dowód na to, że nie był wystarczająco zaangażowany w wychowanie dziecka. Oczywiście w większości krajów azjatyckich, wychowanie dziecka i asystowanie mu w jego obowiązkach szkolnych spoczywa na matce. Używanie przez autorkę niniejszego artykułu słowa „rodzic" jest więc pewnym uproszczeniem.

Zapytać można czemu służyć mają idee *chiang shun* i *guan*. Otóż, wpisują się one w ten aspekt filozofii konfucjańskiej, która określa miejsce człowieka w społeczeństwie i charakter jego relacji z innymi

ludźmi. Kształtowanie zainteresowań dzieci, narzucanie im sposobów spędzania wolnego czasu, angażowanie je w wielogodzinne codzienne ćwiczenia ma na celu nie tyle złamanie ich woli, ile, finalnie, uczynienie z nich pokornych i silnych zarazem członków dość mocno zhierarchizowanego społeczeństwa. A osiągnięcia szkolne i akademickie? Umiejętności, talenty mają być atutami, które czynią dziecko wytrwalszym i potem pomagają mierzyć się z trudami życia w wieku dorosłym – tak jak w społeczeństwach zachodnich wyniesione z domu poczucie wartości czy świadomość własnych potrzeb.

Narzucający i ograniczający styl rodzicielski, który według typologii Baumrind, nazwalibyśmy autorytarnym nie jest typowy li tylko dla rodziców azjatyckich. Badania pokazują (Chang, 2009), że w rodzinach latynoskich z szeregu krajów Ameryki Środkowej i południowej, takich jak Kuba, Nikaragua, Puerto Rico, Salvador, Brazylia, Argentyna itd., znacząco częściej niż w badanych rodzinach europejskich stosuje się pewne praktyki dyscyplinujące uważane za typowe dla stylu autorytarnego – kary cielesne, krzyk, pomniejszanie. Przekonania i wartości, stanowiące podstawę dla sprawowania takiego stylu władzy rodzicielskiej są różne od wartości azjatyckich, choć zdają się mieć pewien wspólny zakres – w kulturze Ameryki Środkowej, tak jak w kulturze azjatyckiej, dużą wagę przywiązuje się do związków rodzinnych. *Familialismo* to pogląd, który rodzinie przyznaje prymat nad poszczególnymi jej członkami; rodzina jest dobrem nadrzędnym, a poszczególni jej członkowie są od siebie zależni i nawet w wieku dorosłym podtrzymują zażyłe relacje w jej obrębie. *Familialismo* w połączeniu z *respeto,* nakazującym szacunek wobec osób starszych i cieszących się wyższym statusem społecznym, stawia rodziców w pozycji autorytetów moralnych, którym należą się miłość, posłuszeństwo i oddanie. „Twarde rządy" rodziców są natomiast wyrazem ich rodzicielskiej miłości i troski (Chang, 2009).

Tak jak tzw. styl autorytarny może być podbudowany różnymi wartościami i przekonaniami kulturowymi, tak te same przekonania i wartości mogą prowadzić do różnych stylów wychowawczych. *Familialismo* jest cechą m.in. również rodzin filipińskich, w których świat wartości azjatyckich zbiega się ze światem wartości zachodnich. Filipińczycy przez wiele lat byli wszak pod wpływami katolickimi i hiszpańskimi, a potem aż do lat 70-tych XX wieku – amerykańskimi. Modelowi rodzice filipińscy przyjmują pozycję opiekunów swoich dzieci, a relacje między poszczególnymi członkami rodziny cechuje duża doza bliskości i czułości. Podstawą dla takiej atmosfery w rodzinie jest idea *utang ng loob*, czyli system wzajemnych zobowiązań (Van Campen, 2010). Członkowie rodziny są współzależni. Dzieci, poprzez samo swoje istnienie i tym samym „korzystanie" z opieki i asysty rodziców, zaciągają wobec nich jakby dług wdzięczności. Jeśli któreś z nich postanowiłoby pójść własną drogą, wbrew woli rodziców, sprzeciwiłoby się idei *pakikisana*, która nakazuje trwać przy wartościach i decyzjach grupy (w tym przypadku rodziców/rodziny) nawet za cenę rezygnacji z własnego dobrostanu.

O ile styl prezentowany przez wielu rodziców chińskich i latynoamerykańskich stosunkowo łatwo kojarzony jest ze stylem autorytarnym opisanym przez Baumrind, o tyle styl wychowania rodziców filipińskich, nastręcza pewnych trudności klasyfikacyjnych. Jednak zachodni badacze teorii systemów rodzinnych dość szybko zauważyliby zapewne, że typowa rodzina filipińska (jak i rodziny z wielu innych krajów azjatyckich) spełnia kryteria rodziny uwikłanej. W naszej kulturze rodzina uwikłana postrzegana i opisywana jest poprzez pryzmat jej dysfunkcyjności. Wszak badane przez S. Minuchina rodziny pacjentów

cierpiących na anoreksję, cukrzycę czy astmę, cechował m.in. brak granic między poszczególnymi członkami rodziny, nadopiekuńczość i unikanie konfliktów (Trombini, 1999). Tymczasem jednak miliony rodzin azjatyckich wychowuje dzieci wolne od wyżej wspomnianych dolegliwości.

Przekrojowe badanie (Dwairy, 2006) na próbie 2893 nastolatków arabskich wykazało, że podział stylów wychowawczych na styl autorytatywny, autorytarny i permisywny wydaje się nie wyjaśniać zróżnicowania stylów rodzicielskich również w społeczeństwach arabskich. Autorzy badania założyli co prawda, że rodzice badanych nastolatków będą prezentować któryś z powyższych stylów, ale w toku prac musieli zrewidować swoje hipotezy i wyróżnić style: kontrolujący (*controlling*), elastyczny (*flexible*) i niekonsekwentny (*inconsistent*), z których każdy stanowił połączenie dwóch stylów, wyróżnionych przez Baumrind. I tak, styl kontrolujący, dominujący u rodziców z Arabii Saudyjskiej i Palestyny, był połączeniem stylu autorytarnego i autorytatywnego. Styl elastyczny, bardziej typowy dla rodziców z Libanu, Jordanii i Algierii, był połączeniem stylów autorytatywnego i permisywnego. Z kolei styl niekonsekwentny, występujący najczęściej u rodziców jemeńskich i palestyńskich, stanowił ciekawe połączenie stylu autorytarnego i permisywnego.

2. Kulturowa adaptacyjność stylów przywiązania

Pisząc o kulturowych uwarunkowaniach stylów wychowania, wspomnieć wypada o innej jeszcze rozbieżności, która dotyczy „konstruktu" mającego silną pozycję w psychologii. M. Ainsworth, bazując na koncepcji J. Bowlby'ego, wyróżniła w toku eksperymentu, zwanego „dziwną sytuacją" (*strange situation*), trzy style przywiązania do obiektu znaczącego (głównie matki). I tak, dziecko może wykazywać styl oparty na poczuciu bezpieczeństwa, styl ambiwalentny oraz styl unikający. Styl oparty na poczuciu bezpieczeństwa jest przez zachodnich badaczy uważany za najbardziej adaptacyjny. A tymczasem dziecko, nastolatek czy osoba dorosła, które według naszych kryteriów, będą prezentowały ambiwalentny styl przywiązania, w Japonii będą postrzegane pozytywnie. Poszukiwanie w sposób przesadny bliskości i wsparcia innej osoby, bezradność, pasywność, zacieranie granic między sobą a innymi osobami, w Japonii i niektórych innych krajach azjatyckich są zachowaniami społecznie akceptowanymi, by nie powiedzieć pożądanymi (Rothbaum, 2002). To właśnie jednostki samodzielne i wyrażające w sposób otwarty swoje uczucia i myśli, uchodzić będą za niedojrzałe i niewychowane. W sposób bardzo odmienny definiowana jest więc również modelowa relacja matka-dziecko, co w dużej mierze wynika zapewne ze specyficznego charakteru japońskich związków małżeńskich, w których kobieta często wykazuje cechy stylu ambiwalentnego, a mężczyzna unikającego. Dziecko staje się więc obiektem doświadczanej przez matkę nadmiernej potrzeby miłości i bliskości, w rezultacie czego więź z matką nabiera cech symbiozy, gdzie granice między obiema osobami ulegają zatarciu. W krajach Azji Wschodniej takiż jest ideał matczynego oddania. H. Keller (2013) w kulturowym zróżnicowaniu schematów przywiązania upatruje właśnie ich adaptacyjności. Pisze też, że „bezpieczny styl przywiązania nie jest lepszy niż styl ambiwalentny; jest po prostu innym sposobem na zmaksymalizowanie szans przetrwania danej społeczności". (Keller, 2013, s. 180). Teza Keller może, mimo wszystko, wydać się dość wywrotowa. Nie ulega natomiast wątpliwości

fakt, że przekonania rodziców, wyznawane przez nich wartości i prezentowany przez nich styl wychowania kształtują styl przywiązania dziecka. Co prawda w swoich wczesnych badaniach, obserwując dzieci ugandyjskie, a kilka lat później amerykańskie, Ainsworth wykazała pewną stałość wzorców przywiązania (Bretherton, 2003). Jednak zastosowanie „Dziwnej Sytuacji" wobec dzieci niemieckich, japońskich i izraelskich dało inny rozkład proporcji stylów przywiązania w porównaniu do dzieci amerykańskich (Van IJzendoorn, 1990). W porównaniu z małymi Amerykanami, większy procent dzieci niemieckich zostało zaklasyfikowanych jako przejawiające unikający styl przywiązania. Z kolei w grupie dzieci japońskich i izraelskich więcej było dzieci prezentujących ambiwalentny styl przywiązania. Rodzice niemieccy dość wcześnie „oddalają się" od dziecka, by nabrało ono większej autonomii. Rodzice, czy raczej matki japońskie, o czym już wspomnieliśmy powyżej, tworzą z dziećmi symbiotyczne relacje, utrzymując dziecko w stanie zależności. Dzieci izraelskie, jeśli są wychowywane w kibbutzu, paradoksalnie mają niewielki kontakt z osobami spoza swojego kręgu, doświadczają opieki rodzicielskiej, ale jednak nie tak intensywnie, jakby tego sobie życzyły – stąd też większa proporcja ambiwalentnego stylu przywiązania.

3. Społeczności plemienne – wzór do naśladowania?

Nie lada wyzwaniem dla teorii stylów przywiązania jest przykład społeczności plemiennych. Bowlby zakładał, że dziecko tworzy więź z jednym obiektem znaczącym. Założenie to zostało co prawda później zrewidowane, ale w naszym zachodnim świecie nie spotyka się takiej sytuacji, kiedy to dzieckiem opiekowałaby się cała społeczność ludzi zamieszkujących dany obszar. Jaki styl przywiązania rozwinie dziecko, które już od pierwszych godzin swojego życia przekazywane jest z rąk do rąk ciotek, wujków i kuzynów, którzy siedzą w kręgu dokoła ogniska? Badań, w których eksplorowano style przywiązania w społecznościach plemiennych, jest niewiele. Neckoway (2007) cytuje badania dzieci z plemienia Dogon z Mali – większość z nich prezentowała bezpieczny styl przywiązania, stosunkowo duży odsetek prezentował styl zdezorganizowany, bardzo niewiele dzieci cechował styl ambiwalentny czy unikający. Przy czym próby dociekania jaki styl przywiązania prezentują dzieci w wielu społecznościach plemiennych mogą okazać się dość utrudnione, jeśli weźmie się pod uwagę fakt, że za opiekę nad dzieckiem odpowiedzialna jest cała społeczność (*alloparenting*) i na każdym bez mała członku społeczności spoczywa obowiązek pilnowania dziecka i zaspokajania jego potrzeb. Więź łącząca dziecko z opiekunem nie ma więc charakteru diadycznego, tak jak zakładałaby to teoria stylów przywiązania. Relacje, które łączą dziecko z jego opiekunami są wielowarstwowe (Neckoway, 2007).

Diamond przytacza w swojej książce *The World Until Yesterday: What Can We Learn from Traditional Societies* (Diamond, 2012) szereg interesujących faktów dotyczących praktyk wychowawczych w społecznościach plemiennych. Noworodki w niektórych afrykańskich plemionach już godzinę po urodzeniu brane są w ramiona przez innych niż rodzice członków społeczności. Obliczono, że niespełna piętnastomiesięczne niemowlę ma średnio czternaścioro opiekunów. Co charakterystyczne, na płacz dziecka matka lub inny opiekun reaguje natychmiast, najpóźniej po 10 sekundach. Skutek tego jest taki, że jak zaświadczają podróżnicy, którzy mieli okazję zetknąć się z plemionami afrykańskimi czy papuaskimi,

w wioskach rzadko kiedy można usłyszeć płacz dziecka. Wydaje się, że we wszystkich społecznościach plemiennych, dziecko przez pierwszy rok swojego życia zaznaje dużej bliskości fizycznej innych osób – jest cały czas noszone - zazwyczaj w pozycji wertykalnej, tak, by mogło patrzeć na świat z pozycji dorosłego. W nocy śpi nie w swoim łóżeczku, lecz pomiędzy rodzicami lub rodzeństwem. Można by powiedzieć, że bliskość opiekunów i ich duża responsywność są dobrą bazą do budowania poczucia bezpieczeństwa.

Jednocześnie zdumiewa fakt, że dziecku w społecznościach plemiennych nie zabrania się zbliżania się do ognia lub sięgania po narzędzia, którymi łatwo może się zranić. Wielu zresztą dorosłych członków społeczności nosi blizny, które powstały po tym, gdy oparzyli się ogniem, będąc jeszcze dziećmi. Uzasadnieniem dla takiego stanu rzeczy zdaje się przekonanie ludów pierwotnych, że dziecko już od początku ma prawo do podejmowania pewnych „decyzji". Próba odciągnięcia je od ogniska byłaby więc naruszeniem jego autonomii.

4. Wartości zachodnie, czyli jakie?

Wartości kultury, w której żyjemy, ukierunkowują nasze myślenie o świecie, stoją za podejmowanymi przez nas decyzjami, nadają taki a nie inny charakter naszym relacjom z innymi ludźmi. Wartości każdej kultury przyswajane są bardzo wcześnie, w dzieciństwie. Ich nośnikiem są praktyki wychowawcze. Kultura narodów i społeczności zawdzięcza swoją stałość właśnie określonym stylom rodzicielskim i charakterystycznym dla nich praktykom wychowawczym.

W dyskursie politycznym, społecznym, psychologicznym dość powszechne jest przeciwstawianie wartości, które w danym momencie są przedmiotem tego dyskursu, wartościom zachodnim. Paradoksalnie, przedstawiciel kultury zachodniej prawdopodobnie z większą łatwością nakreśli to, co stanowi zrąb wartości wschodnich, aniżeli zdefiniuje wartości swojej kultury. Jakie więc są wartości Zachodu? Odpowiedź na to pytanie zdaje się zawierać w dwóch terminach/konceptach, jakimi są: demokracja i indywidualizm.

Przyjmuje się, że wartości demokratyczne w Europie to te, o których zaczęto rozprawiać w czasie oświecenia – wolność, równość, sprawiedliwość w wielu ich wymiarach. Europejskie wartości demokratyczne dały oczywiście początek wartościom amerykańskim, z których siedem wymienia się na kartach Deklaracji Niepodległości. Co ciekawe, w ujęciu amerykańskim wolność sprzężona jest z prawem do szukania/osiągania szczęścia (*pursuit of happiness*).

Indywidualizm to przedkładanie dobra jednostki nad dobro ogółu. Nasza zachodnia kultura jest kulturą indywidualistyczną, w której celem życia i współistnienia z innymi jest samospełnienie. W kulturach Wschodu, które są kulturami kolektywistycznymi szczęście osobiste ma sens o tyle o ile zgodne jest z wartościami i oczekiwaniami społeczności. W kulturze indywidualistycznej ceni się więc niezależność i autonomię, a w kolektywistycznej – przeciwnie – społeczną współzależność.

Europa nie jest monolitem, można powiedzieć, że zróżnicowanie praktyk pielęgnacyjnych i wychowawczych ma swój wyraz w popularnym porzekadle: „co kraj, to obyczaj". Rodzice norwescy dość

chętnie powierzają dzieci (już od pierwszego roku życia) instytucjom opieki dziennej i wierzą, że takie ich działania mają dobroczynny wpływ na rozwój psychofizyczny dzieci (Choi, 2014). Hiszpanie pozwalają dzieciom brać udział w spotkaniach towarzyskich dorosłych do późnych godzin wieczornych. Holendrzy kładą dzieci spać już około godziny dziewiętnastej. Uważają bowiem, że nic tak nie służy dziecku jak dobry odpoczynek (Choi, 2014).

Jedną z osi relacji rodzic-dziecko w wielu kulturach niezachodnich jest posłuszeństwo. W kulturze Zachodu, podstawą (przynajmniej modelową/zakładaną) praktyk wychowawczych jest demokracja (Choi, 2014). Niezależnie więc od pewnych różnic wychowawczych, najpowszechniej akceptowanym stylem wychowawczym w Europie jest styl autorytatywny. A w Stanach Zjednoczonych? W 2012 roku amerykańska dziennikarka, P. Druckerman, wydała książkę, bazując na swoich doświadczeniach z pobytu we Francji, w której opisuje styl wychowania francuskich matek. Inaczej, niż w przypadku książki Chua, poradnik *Bringing up Bébé* (2012) nie spotkał się z krytyką. Przeciwnie, stał się źródłem nadziei dla setek rodziców, pragnących odrobiny spokoju. Druckerman jest zdziwiona, że francuskie dzieci potrafią mówić *dziękuję*, *proszę* i *przepraszam*, że siedzą grzecznie przy restauracyjnym stoliku, jedzą warzywa i przesypiają spokojnie całe noce. Jej książka nie jest co prawda praca naukową, ale w zestawieniu z wieloma felietonami, dyskusjami telewizyjnymi i ogromem poradników na półkach amerykańskich księgarni, można odnieść wrażenie, że, uśredniając, Amerykańscy rodzice dają dzieciom daleko większe prawo (w porównaniu z Europejczykami) do nieskrępowanej ekspresji, dbając o to, by ich potrzeby były zawsze zaspokajane. Generalnie jednak, i amerykańscy i europejscy rodzice chcą budować u swoich dzieci poczucie wartości, autonomii, świadomości własnych dążeń i potrzeb. Rodzicom z kultur kolektywistycznych zależy bardziej na rozwijaniu u dzieci umiejętności samokontroli, dojrzałości emocjonalnej i społecznego obycia (Bornstein, 2012). Przy czym, zaznaczyć należy, że wartościom każdej kultury bliżej do pragmatyzmu życia niż do sfery imponderabiliów. Wszak kulturowo uwarunkowane, a więc oparte na pewnych wartościach, praktyki wychowawcze mają kształtować dziecko w taki sposób, by było ono kompetentnym członkiem społeczności, w której przyjdzie mu żyć.

Bibliografia:

Baumrind, D. (1966). Effects of Authoritative Parental Control on Child Behavior. *Child Development,* 37(4), 887-907.

Bornstein, M. (2012). Cultural Approaches to Parenting. *Parenting: Science and Practice*, 12 (2-3), 212-221.

Bretherton, I. (2003). Mary Ainsworth: Insightful Observer and Courageous Theoretician. W: Kimble, G.A., Wertheimer, M. *Portraits of Pioneers in Psychology*, vol. 5. Hillsday, NJ: Erlbaum.

Chang, N., Liou, T. (2009). A study of Latino Parenting Culture and Practices: Listetning to the Voices of Latino Parents. *Hsiuping Journal of Humanities and Social Sciences*, 12, 1-36.

Chao, R.K. (1994). Beyond Parental Control and Authoritatian Parenting Style: understanding Chinese parenting through the cultural notion of training. *Child Development,* 1994, 65(4), 1111-9.

Choi, A.S. (2014). What can American parents learn from how other cultures look at parenting? A look at child-rearing ideas in Japan, Norway, Spain — and beyond.

http://ideas.ted.com/how-cultures-around-the-world-think-about-parenting/

Chua, A. (2011). *Battle Hymn of the Tiger Mother*. London: Bloomsbury.

Diamond, J. (2012). *The World Until Yesterday: What Can We Learn from Traditional Societies*. Penguin Group.

Dornbusch, S., Ritter, P., Leiderman, P., Roberts, D., Fralgeigh, M. (1987). The relation of parenting style to adolescent school performance. *Child Development*, 58, 1244-1257.

Druckerman, P. (2012). *Bringing up Bébé*. New York: Penguin Press.

Dwairy, M., Achoui, M., Abouserie, R., Farah, A. (2006). Parenting Styles in Arab Societies. A First Cross-Regional Research Study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, vol. 37, no 3, 1-18.

Keller, H. (2013). Attachment and Culture. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 44(2), 175-194.

Neckoway, R., Brownlee, K., Castelan, B. (2007). Is Attachment Theory Consistent With Aboriginal Parenting Realities? *First Peoples Child and Family Review*, vol.2, no.3, 65-74.

Rothbaum, F., Rosen, K., Ujiie, T., Uchida, N. (2002). Family Systems Theory, Attachment Theory, and Culture. *Family Process*, vol. 41, no 3, 328-350.

Trombini, G., Baldoni, F. (1999). *Psicosomatica*. Bologna: Mulino.

Van Campen, K. S., Russell, S. T. (2010). Cultural differences in parenting practices: What Asian American families can teach us. *Frances McClelland Institute for Children, Youth, and Families ResearchLink*, Vol. 2, No. 1. Tucson, AZ: The University

Van Ijzendoorn, M. (1990). Developments in Cross-Cultural Research on Attachment: Some Methodological Notes. *Human Development*, 33, 3-9.

dr Anna Wołpiuk–Ochocińska
dr Małgorzata Marmola
Zakład Psychologii
Uniwersytet Rzeszowski

Relacje rodzinne a zadowolenie z życia u młodzieży na różnych etapach edukacji

1. Specyfika rozwoju dzieci i młodzieży na różnych etapach edukacji

Człowiek w ciągu całego swojego życia, na każdym etapie swojego rozwoju, realizuje odmienne zadania rozwojowe. Są one rezultatem oddziaływania różnych czynników. Rozwój ten kierowany jest regułami zegara biologicznego i społecznego. Wiąże się z podejmowaniem kolejnych wyzwań, realizacją nowych celów, poszukiwaniem sensu swojego życia i budowaniem własnej tożsamości. W każdym okresie rozwoju dzieje się to inaczej, bo człowiek dysponuje innymi środkami poznawania świata (Brzezińska, 2005).

Okres dorastania stawia przed młodym człowiekiem nowe wyzwania rozwojowe, które wiążą się z dynamicznymi zmianami fizycznymi, a także zmianami poznawczymi i naciskami społecznymi. Jedną z oznak dorastania jest przyspieszenie tempa wzrostu organizmu, po którym następuje pokwitanie, a więc początek dojrzewania płciowego, które wiąże się z przemianami w zakresie pierwszorzędowych i drugorzędowych cech płciowych (Zimbardo, Johnson, McCann, 2011). Jednym z zadań adolescencji jest „pogodzenie się ze swoim fizycznym Ja poprzez stworzenie realistycznego, ale jednocześnie akceptującego wyobrażenia schematu własnego ciała" (Zimbardo, Johnson, McCann, 2011), które zależne jest od cech mierzalnych (jak waga, wzrost), a także od sposobu odbierania ocen wyrażanych przez innych. W okresie dojrzewania zaczyna się ujawniać orientacja seksualna.

Kolejnym zadaniem dorastania jest poszukiwanie własnej tożsamości – wypełnia ono przestrzeń między bezpieczeństwem dzieciństwa a autonomią człowieka dorosłego i nazywane jest moratorium psychologicznym (Obuchowska, 2001, s.164). Zanim młody człowiek odnajdzie własną drogę i cel w życiu, zbierane doświadczenia poddaje próbom i eksperymentom, co pozwala mu upewnić się w słuszności podejmowanych wyborów i odkryć na nowo jakim jest, jakimi zasobami dysponuje i jak spostrzegają go inni (Bardziejowska, 2005). Aby pokonać kryzys tożsamości, dorastający musi scalić dotychczasową wiedzę o sobie i zintegrować swoją przeszłość z teraźniejszością i koncepcją przyszłości, korzystając z wzorów identyfikacyjnych płynących z otoczenia. W przeciwnym przypadku dochodzi do pomieszania ról. W procesie tym ważną rolę odgrywa płeć i akceptacja własnej płci (Obuchowska, 2001).

Nastolatki wchodzą w fazę myślenia formalnego, które oznacza odchodzenie od niedojrzałych operacji umysłowych i pojawienie się dojrzałej myśli. Pojawiają się wyrafinowane strategie umysłowe,

które umożliwiają rozwiązywanie problemów. Proces ten jednak dokonuje się stopniowo (Turner, Helms, 1999).

Jest to również trudny czas dla rodziców nastolatków, którzy niejednokrotnie mają wątpliwości czy zmiany zachodzące w zachowaniu ich dzieci idą we właściwym kierunku, nie dają na nie przyzwolenia i uruchamiają nadmierną kontrolę, zamiast wsparcia. Zmiany w zachowaniu dorastających dzieci zmuszają dorosłych do zmiany własnego zachowania i funkcjonowania całego systemu rodzinnego (Bardziejowska, 2005).

Dorastający potrzebuje od dorosłych adekwatnego wsparcia, różnego na każdym etapie formowania się tożsamości. Może to wsparcie przyjąć, gdy łączy go z dorosłym więź emocjonalna, która daje obu poczucie wspólnoty i bezpieczeństwa. By stać się dla adolescenta osobą znaczącą, z którą ten zechce się liczyć, trzeba się zaangażować i zainteresować światem, bez moralizowania i strofowania. Rodzice stopniowo swoją odpowiedzialność za dziecko przekazują dorastającemu, ucząc go odpowiedzialności za siebie i samodzielności. Na etapie tożsamości rozproszonej, młody człowiek potrzebuje silnych i stabilnych wzorców zewnętrznych, dorosłych, którzy będą ostoją reguł i porządku, którzy swoim zachowaniem potrafią dać przykład spójności tego co mówią, z tym, co robią, jasno określą zadania i wyegzekwują ich wykonanie. Jednak aby przejść do tożsamości moratoryjnej, dorastający potrzebuje dorosłego – doradcy, który pozwoli na samodzielne poszukiwania własnych obszarów aktywności i zainteresowań; zaś przechodząc do tożsamości dojrzałej – młody człowiek potrzebuje konsultanta, który przyzwoli na samodzielne decyzje oraz na analizę korzyści i zagrożeń z nich płynących (Bardziejowska, 2005).

W okresie późnej adolescencji, nazywanej wiekiem młodzieńczym (16 – 20 lat, a więc czas nauki w liceum i początek studiowania), który jest kontynuacją wieku dorastania, następuje rozwój uczuć, który zmierza do uzyskania dojrzałości uczuciowej, przejawiającej się w niezależności uczuciowej, poddawaniu uczuć kontroli, opanowaniem i socjocentryzmem, a także zdolnością do odraczania reakcji i powściągliwością. Następuje wówczas również rozwój uczuć wyższych (estetycznych, moralnych, patriotycznych), co wiąże się z myśleniem abstrakcyjnym. Rozbudowie ulegają związki interpersonalne, które opierają się na zainteresowaniach, a grupy stają się heteroseksualne. Pojawiają się potrzeby seksualne, które ukierunkowują dążenia ku płci przeciwnej. Ich efektem jest doświadczenie romantycznej miłości, a nierzadko też inicjacja seksualna. Duże znaczenie mają związki przyjacielskie. Poprawiają się relacje ze starszymi osobami, młodzi szukają u nich porady, uświadamiają sobie swoją zależność, choćby materialną, więc konflikty rodzinne stają się łagodniejsze (Obuchowska, 2001).

Zadania związane z przechodzeniem z okresu późnej adolescencji do wczesnej dorosłości wiążą się z procesem indywiduacji. Młodzi próbują wówczas na nowo zdefiniować swoje relacje z rodzicami i opiekunami, dążąc do większej równości i autonomii. Proces ten prowadzi do ukształtowania się niezbędnych dla pomyślnego funkcjonowania w okresie dorosłości zasobów podmiotowych i społecznych. Warunkowany jest on w dużej mierze jakością funkcjonowania rodziny generacyjnej, zwłaszcza wsparciem jakiego udziela ona młodemu człowiekowi w jego dążeniu do samowystarczalności.

Jednak, gdy wzorce interakcji rodzinnych są zbyt sztywne, proces indywiduacji będzie hamowany (Plopa, 2008)

2. Znaczenie rodziny i wychowania w poszczególnych etapach rozwoju

Każda rodzina, w zależności od tego, na jakim znajduje się etapie rozwoju, staje przed koniecznością realizacji określonych funkcji, a każdy z jej członków zobowiązany jest do wywiązywania się z przypisanych mu ról, zadań rozwojowych i oczekiwań doń kierowanych, zależnie od jego wieku, płci i zajmowanej w systemie rodzinnym pozycji (Rostowska, 2008).

Interakcje zachodzące pomiędzy członkami rodziny determinowane są przez wiele czynników, wśród których ważne miejsce zajmują postawy poszczególnych członków rodziny względem siebie, zwłaszcza postawy rodziców wobec dzieci. Są one oparte na danych intelektualnych, zabarwione określonymi emocjami, wiążą się także z tendencją do określonych zachowań. Właściwe postawy lokują się w obszarze *złotego środka*, pomiędzy skrajnymi postawami nadmiaru i niedomiaru, zależnie od wieku dziecka, cech osobowości i zmieniającej się sytuacji. I tak z wiekiem dziecka musi zmniejszać się bliskość rodziców wobec dziecka, przejawiając się w mniejszym stopniu przez kontakt fizyczny, a dopuszczać w większym stopniu własne sprawy i tajemnice dorastającego człowieka. Podobnie właściwa pomoc powinna zmniejszać swój zakres w miarę nabywania samodzielności przez dziecko, by w konsekwencji wspierać dorosłe dziecko tylko w sytuacjach kryzysowych. Zakres swobody, jaką rodzice pozostawiają dziecku też powinien zwiększać się wraz z jego wiekiem i dojrzewaniem psychicznym, więc dorastając, młody człowiek decyduje o swoich sprawach, w ramach zinterioryzowanych norm. W końcu rodzice winni kierować wobec dziecka rozsądne wymagania, liczące się z jego możliwościami, wiekiem, stanem zdrowia. Mogą one wraz z wiekiem wzrastać, ale nie nagle – raczej poprzez stopniowe uczenie się nowych zachowań i podejmowanie nowych zadań (Braun-Gałkowska, 1991).

Olson i Gorall (za: Margasiński, 2013) uważają, że istnieje związek pomiędzy spójnością, elastycznością i komunikowaniem się w systemie rodzinnym a stylami wychowawczymi prezentowanymi przez rodziców. Istotne jest tu wsparcie udzielane dzieciom przez rodziców oraz kontrola, rozumiana jako stopień elastyczności wykazywany w egzekwowaniu zasad i dyscyplinowaniu dziecka. Amato i Booth (1997) dostrzegają tu krzywoliniową zależność – jeżeli rodzice są zbyt łagodni, to prowadzi to do układu chaotycznego, zaś jeśli są zbyt zasadniczy, to skutkuje to układem sztywnym. I w jednym, i w drugim przypadku dziecko ma więcej problemów.

Jednostka buduje podstawową wiedzę o sobie w relacji z innymi. W relacjach tych istotne jest równoważenie potrzeby przynależności i bliskości z potrzebami dystansu, separacji i indywidualności; równoważenie autonomii i współzależności – stosownie do wieku, co sprzyja zyskiwaniu kontroli nad swoim życiem i umożliwia bardziej autonomiczne relacje z rodzicami i innymi członkami rodziny. „symbiotyczna więź, która charakteryzuje relacje rodzic-dziecko w okresie niemowlęcym, rozwija się w kierunku zależnej, symetrycznej relacji między rodzicem a dzieckiem w czasie dzieciństwa, po której

następuje bardziej niezależna i dojrzała relacja w czasie dojrzewania i wczesnej dorosłości" (Anderson, Sabatelli, 1990; za: Plopa 2008).

3. Istota relacji rodzinnych w wychowaniu

Rodzina stanowi dla dziecka pierwsze i podstawowe środowisko życia, odgrywa w jego życiu niezmiernie ważną rolę. Jest ona bowiem tą grupą, z którą młody człowiek się świadomie i mocno identyfikuje. Przejmuje poglądy, które wyrażają jej członkowie, kształtuje postawy oraz wzory zachowań, które w okresie dorastania stają się zinternalizowanymi zasadami życia (Plopa, Połomski, 2010).

Dobrze funkcjonująca rodzina, w której każdy z członków wywiązuje się ze swoich zobowiązań i realizuje oczekiwania do niego kierowane, zaspokaja potrzeby wszystkich członków systemu oraz dostarcza im poczucia bezpieczeństwa i satysfakcji z przynależności do rodziny (Rostowska 2008).

Relacje w rodzinie można opisać za pomocą następujących wymiarów:

1) Komunikacja – obejmująca gotowość do wzajemnego rozumienia się członków rodziny, ich poziom otwarcia się i sposób wymiany informacji.
2) Spójność – określa poziom i jakość więzi emocjonalnych między członkami rodziny i udzielanie sobie wsparcia.
3) Autonomia – kontrola – wymiar obejmujący kompetencje systemu w zakresie kierowania zachowaniem swoich członków oraz stopień tolerancji i prywatności, jakiej doświadczają członkowie rodziny, zależnie od ich wieku rozwojowego i pozycji, jaką zajmują w rodzinie.
4) Tożsamość – czyli tendencję systemu do tworzenia zgodnego obrazu rodziny i orientację na wybrane wartości (Plopa, Połomski, 2010).

Badania wskazują na korelację pomiędzy funkcjonowaniem rodziny a stylem wychowania preferowanym przez rodziców. Styl demokratyczny, stosowany w systemach zrównoważonych, z precyzyjnie ustalonymi zasadami i oczekiwaniami, które uwzględniają stanowisko dzieci, skutkuje energiczno-przyjaznymi zachowaniami dzieci. Są one bardziej samodzielne i pogodne, dobrze radzą sobie ze stresem, oczekują sukcesów. Autorytarny styl wychowania, pojawiający się w systemach sztywnych i splątanych, wiążący się ze sztywnymi regułami i ich rygorystycznym egzekwowaniem, jest szczególnie kłopotliwy dla nastolatków i rodzi ich bunt oraz zachowania konfliktowo-pobudliwe. W efekcie mają one skłonność do nagłych zmian nastrojów, są podatne na stres i nieprzyjaźnie nastawione do otoczenia. Rodzice stosujący styl przyzwalający (najczęściej w systemach chaotycznych i splątanych), godzą się na to, by przeważały preferencje dzieci, co prowadzi do niepożądanych skutków wychowawczych w postaci zachowań impulsywno-agresywnych, buntu i braku nastawienia na sukces. Z kolei dzieci wychowywane stylem odrzucającym (w systemach sztywnych i niezwiązanych) rzadko mają poczucie, że ktoś o nie dba, ale że się od nich wiele oczekuje. W efekcie są niedojrzałe i mają problemy psychologiczne. W końcu rodzice obojętni często ignorują dziecko, pozostawiają je samemu sobie, bez emocjonalnego wsparcia. Dzieci te są zamkniętymi w sobie samotnikami i słabo radzą sobie w życiu. Ma to miejsce w systemach o wysokim poziomie chaotyczności niezwiązania (Margasiński, 2013).

Zmiany, które zachodzą w możliwościach poznawczych młodych ludzi, rozwój myślenia abstrakcyjnego i złożonego rozumowania, mają wpływ także na ich zachowania interpersonalne i relacje w rodzinie. Dorastające dzieci zaczynają patrzeć na rodziców w sposób bardziej egalitarny, co nie zawsze zyskuje akceptację rodziców i powoduje konflikt, który wymaga zdefiniowania na nowo ról poszczególnych członków rodziny. Dążenie młodych do niezależności może przez pewien czas stać się katalizatorem konfliktów i zmniejszenia się bliskości pomiędzy nimi a rodzicami, jednakże jakość tych relacji w dużej mierze zależy od jakości tych relacji przed rozpoczęciem okresu dojrzewania (Allen, Land, 1999). Więc w tych rodzinach, w których relacje były oparte na wzajemnym zrozumieniu i silnych więziach emocjonalnych, problemy w komunikacji będą miały charakter przejściowych problemów w komunikacji. Również przywiązanie do rodziców zmienia się w okresie dorastania, zmniejsza się bliskość fizyczna, ale wzrasta częstotliwość rozmów dotyczących uczuć, co jest symptomem zmieniających się potrzeb dorastających. Jednakże spośród wszystkich relacji, relacje z rodzicami są najsilniejsze i mają największe znaczenie dla ważnych decyzji, podejmowanych przez młodych, zaś autorytet rodziców wydaje się opierać na elastyczności komunikacji rodzice-dzieci (Plopa, Połomski, 2010).

Relacje rodzinne i komunikacja w rodzinie pełnią doniosłą rolę w ocenie jakości życia; zwłaszcza więzi oparte na miłości, zrozumieniu, życzliwości i wzajemnej akceptacji, sprzyjają odczuwaniu satysfakcji z życia. W rodzinach charakteryzujących się wysokim poziomem satysfakcji, opartych na prawidłowych relacjach interpersonalnych, dominuje partnerski styl komunikacji, co wiąże się z wzajemnym uznawaniem pragnień i oczekiwań poszczególnych członków rodziny, tolerancją wobec odmiennych poglądów, unikaniem rad, nakazów, narzucania własnego punktu widzenia, czy też nakłaniania do zmiany poglądów (Rostowska. 2008).

4. Zadowolenie z życia

Drugie z badanych zagadnień to zadowolenie z życia. Jest to pojęcie, które w ostatnich latach zyskuje na coraz większym znaczeniu. Subiektywny dobrostan psychiczny, satysfakcja z życia, szczęście – to wymiary, które nierzadko pojawiają się zamienne (Wnuk i in., 2013, Czapiński, 1994). Zdaniem Veenhovena (1991) zadowolenie z życia określa stopień, w jakim osoba ocenia pozytywnie własne życie jako całość (jak bardzo lubi życie, jakie wiedzie). W takim ujęciu często jest ono operacjonalizowane w formie poziomu zadowolenia czy równowagi pomiędzy dodatnimi i ujemnymi aspektami życia (Ryff, 1989). Ocena życia jako całości zawiera w sobie dwa komponenty: aspekt afektywny i aspekt poznawczy. Wymiar afektywny to samopoczucie osoby - jak dobrze osoba czuje się zazwyczaj, jakie emocje (pozytywne, negatywne) odczuwa najczęściej. Natomiast komponent poznawczy dotyczy tego, co osoba myśli o swoim życiu, jak je świadomie ocenia (Zalewska, 2002).

Oprócz ogólnego zadowolenia z życia badane jest zadowolenie z różnych jego aspektów (praca, rodzina, dzieci, zdrowie). W taki sposób dla przykładu zadowolenie z życia, czy jakość życia mierzy Centrum Badania Opinii Społecznej (2014) podając jednocześnie, że źródłem największej satysfakcji Polaków są ich dzieci. Zdecydowana większość deklaruje jedocześnie zadowolenie ze swego małżeństwa,

przyjaciół i najbliższych znajomych oraz miejsca zamieszkania. Największy wpływ natomiast na subiektywne na poczucie satysfakcji życiowej ma postrzeganie własnych perspektyw na przyszłość. Z kolei z badań Zalewskiej (2002) wynika, że poziom satysfakcji z życia, a także relacje pomiędzy wymiarami emocjonalnymi i poznawczymi zależą od okresu życia. Ten aspekt będzie poruszany również w badaniach autorek niniejszego opracowania. Wiele kolejnych badań wskazuje na istotę czynników środowiskowych, które są elementem pośredniczącym w odczuwaniu zadowolenia z życia (Babiarz, Brudniak-Drąg, 2013; Głębocka, Szarzyńska, 2005; Trejtowicz, 2007) oraz czynników osobowościowych (Krok, 2013; Pilarska, 2012; Skarżyńska, 2003).

W niniejszym opracowaniu autorki poszukiwały predyktorów zadowolenia z życia w postaci relacji rodzinnych.

5. Metody i grupa badana

Na grupę badaną składali się uczniowie gimnazjum (średnia wieku dziewcząt wynosiła 14,11, a chłopców 14,29 lat), szkół średnich (średnia wieku dziewcząt równała się 16,41 i chłopców 16, 25 lat) i szkół wyższych (kolejno 21,15 lat i 21, 67 lat). Ogółem grupa badana liczyła 543 osoby. Liczebność poszczególnych grup przedstawia tabela 1.

Tab. 1. Grupa badana z uwzględnieniem płci i miejsca nauki

		KOBIETA	MĘŻCZYZNA	Ogółem
GIMNAZJUM	N	88	78	166
	%	16,2%	14,4%	30,6%
SZKOŁA ŚREDNIA	N	146	52	198
	%	26,9%	9,6%	36,5%
SZKOŁA WYŻSZA	N	118	61	179
	%	21,7%	11,2%	33,0%
Ogółem	N	352	191	543
	%	64,8%	35,2%	100,0%

Źródło: Opracowanie własne

Nie wystąpiły międzypłciowe różnice istotne statystycznie odnośnie wieku w poszczególnych grupach badanych, natomiast różnice w zakresie wieku były istotne statystycznie na poziomie $p<0,000$ pomiędzy poszczególnymi grupami szkolnymi, co jest prawidłowością oczywistą.

W badaniach zastosowano następujące metody badawcze:

- KRR - Kwestionariusz Relacji Rodzinnych M. Plopy i P. Połomskiego (2010)
- Skala SLSS (Student's Life Satisfaction Scale) E. Huebnera (1991).

Kwestionariusz Relacji Rodzinnych M. Plopy i P. Połomskiego (2010) jest przeznaczony do badania relacji rodzinnych w percepcji młodych ludzi. Ma on sześć wersji służących do oceny różnych wymiarów relacji rodzinnych. Na potrzeby badań wykorzystano narzędzia odnoszące się do: rodziny jako

całości (Moja Rodzina zawiera 32 pozycje i pozwala na pomiar wymiarów: komunikacja, spójność, autonomia – kontrola i tożsamość), rodziców jako pary małżeńskiej (Moi Rodzice jako Małżeństwo zawiera 16 pozycji; pozwala na ocenę wymiarów: komunikacja i spójność), relacji z matką (Moja Matka zawiera 24 pozycje - pozwala na pomiar: komunikacji, spójności i autonomii – kontroli), relacji z ojcem (wersja Mój Ojciec składa się z 24 pozycji mierzących wymiary: komunikacja, spójność i autonomia – kontrola). Do każdego ze stwierdzeń osoba badana ustosunkowuje się na pięciostopniowej skali.

W badaniach zastosowano również Skalę E. SLSS (Student's Life Satisfaction Scale) do badania satysfakcji z życia (Huebner, 1991, Gilman, Huebner, 2000; Huebner, Suldo, Valois, 2003). SLSS jest siedmio-itemowym narzędziem typu self – report, w którym na skali sześciostopniowej (0-5 pkt) osoby określają, w jakim stopniu zgadzają się z podanymi stwierdzeniami – od zdecydowanie nie zgadzam się do zdecydowanie zgadzam się.

6. Wyniki i omówienie

W analizie statystycznej uwzględniono trzy grupy wiekowe: uczniów ze szkół gimnazjalnych, uczniów ze szkół średnich i studentów szkół wyższych. W ramach poszczególnych grup badanych porównano dziewczęta i chłopców w zakresie postrzeganych przez nich relacji rodzicielskich i technik wychowawczych. Wyniki przedstawia tabela nr 2.

Tab. 2a. Różnice między uczniami gimnazjum różnej płci w zakresie oceny relacji rodzinnych

GIMNAZJUM		N	Średnia	Odchylenie standardowe	t	Istotność (dwustronna)
MOJA RODZINA KOMUNIKACJA	KOBIETA	85	21,60	7,613	-1,813	,072
	MĘŻCZYZNA	74	23,46	5,232		
MOJA RODZINA_SPOJNOŚĆ	KOBIETA	85	21,46	8,290	-1,653	,101
	MĘŻCZYZNA	74	23,27	5,392		
MOJA_RODZINA AUTONOMIA	KOBIETA	85	22,08	6,192	-,753	,453
	MĘŻCZYZNA	74	22,76	4,921		
MOJA_RODZINA TOŻSAMOŚĆ	KOBIETA	85	22,75	6,568	-,507	,613
	MĘŻCZYZNA	74	23,23	5,288		
MAŁŻEŃSTWO KOMUNIKACJA	KOBIETA	83	21,37	9,905	-1,144	,254
	MĘŻCZYZNA	74	22,92	6,890		
MAŁŻEŃSTWO SPÓJNOŚĆ	KOBIETA	83	21,28	10,434	-1,308	,193
	MĘŻCZYZNA	74	23,14	7,231		
MOJA MATKA KOMUNIKACJA	KOBIETA	81	23,21	7,779	,464	,644
	MĘŻCZYZNA	68	22,66	6,406		
MOJA_MATKA_SPÓJNOŚĆ	KOBIETA	81	23,47	8,289	-,014	,989
	MĘŻCZYZNA	68	23,49	5,832		

Tab. 2b. Różnice między uczniami gimnazjum różnej płci w zakresie oceny relacji rodzinnych (cd.)

MOJA_MATKA_ AUTONOMIA	KOBIETA	81	17,16	8,952	-,265	,791
	MĘŻCZYZNA	68	17,53	7,845		
MOJ_OJCIEC_KOMUNIKACJA	KOBIETA	75	20,17	9,355	-1,687	,094
	MĘŻCZYZNA	62	22,42	6,123		
MOJ_OJCIEC_SPOJNOSC	KOBIETA	75	19,51	9,551	**-2,132**	**,035**
	MĘŻCZYZNA	62	22,42	6,347		
MOJ_OJCIEC_AUTONOMIA	KOBIETA	75	14,33	8,927	-,969	,334
	MĘŻCZYZNA	62	15,76	8,113		

Źródło: Opracowanie własne

Uczniowie z gimnazjum bardzo podobnie oceniają relacje w swoich rodzinach. Niestety poziom tych relacji oceniają na niskim poziomie. Zarówno w zakresie komunikacji, autonomii jak i tożsamości i spójności wyniki obu grup znajdują się poziomie 3 stena. Gimnazjaliści oceniają swoją rodzinę jako bardziej sztywną, zamkniętą na potrzeby poszczególnych członków rodziny i mniej skłonną do kompromisów. W rodzinie częściej panuje atmosfera napięcia, niezbyt spójnych wymagań.

Rodzice postrzegani są przez dzieci jako nadmiernie kontrolujący, ograniczający swobodę działania. Zarówno matka jak i ojciec odbierani są przez gimnazjalistów jako osoby, które w mniejszym stopniu dbają o kontakt z dzieckiem i nie mają czasu na rozwiązywanie jego problemów i zwierzenia, nagradzają posłuszeństwo, nie dbając dostatecznie o zaspokojenie potrzeby autonomii dziecka.

Co więcej badane dzieci postrzegają swoich rodziców jako małżeństwo w mało pozytywnym świetle opisując ich jako parę, która ma trudności we wzajemnej komunikacji i akceptacji. Dostrzegają brak zaufania i ciepła między małżonkami i niechęć do angażowania się w swoje problemy.

Różnice istotne statystycznie pomiędzy osobami różnej płci pojawiły się w zakresie spójności w relacji z ojcem. Dziewczęta oceniły zachowania ojca w stosunku do nich jako mniej spójne, co objawia się między innymi w większej obojętności ojca w stosunku do córki, rzadszym okazywaniem pozytywnych emocji i wsparciem.

Tab. 3a. Różnice między uczniami szkół średnich różnej płci w zakresie oceny relacji rodzinnych

Szkoła średnia		N	Średnia	Odchylenie standardowe	t	Istotność (dwustronna)
MOJA RODZINA_KOMUNIKACJA	KOBIETA	119	22,70	6,489	,002	,999
	MĘŻCZYZNA	46	22,70	4,263		
MOJA RODZINA_SPOJNOŚĆ	KOBIETA	119	22,36	7,346	-,298	,767
	MĘŻCZYZNA	46	22,65	4,804		
MOJA_RODZINA_AUTONOMIA	KOBIETA	119	23,09	5,802	,050	,960
	MĘŻCZYZNA	46	23,04	5,099		
MOJA_RODZINA_TOŻSAMOŚĆ	KOBIETA	119	23,31	5,735	,721	,472
	MĘŻCZYZNA	46	22,63	4,548		

Tab. 3b. Różnice między uczniami szkół średnich różnej płci w zakresie oceny relacji rodzinnych (cd.)

MAŁŻEŃSTWO_KOMUNIKACJA	KOBIETA	121	22,49	8,860	,013	,989
	MĘŻCZYZNA	47	22,47	7,762		
MAŁŻEŃSTWO_SPÓJNOŚĆ	KOBIETA	121	22,96	9,366	-,068	,946
	MĘŻCZYZNA	47	23,06	7,744		
MOJA_MATKA_KOMUNIKACJA	KOBIETA	111	23,26	6,674	1,578	,117
	MĘŻCZYZNA	46	21,78	4,685		
MOJA_MATKA_SPÓJNOŚĆ	KOBIETA	111	23,86	7,035	1,600	,112
	MĘŻCZYZNA	46	22,00	5,449		
MOJA_MATKA_AUTONOMIA	KOBIETA	111	11,82	7,285	-1,016	,311
	MĘŻCZYZNA	46	13,09	6,676		
MOJ_OJCIEC_KOMUNIKACJA	KOBIETA	106	20,54	7,860	,422	,674
	MĘŻCZYZNA	45	20,07	5,475		
MOJ_OJCIEC_SPOJNOSC	KOBIETA	106	21,30	7,411	,702	,484
	MĘŻCZYZNA	45	20,51	5,818		
MOJ_OJCIEC_AUTONOMIA	KOBIETA	106	12,00	7,243	-,145	,885
	MĘŻCZYZNA	45	12,18	5,906		

Źródło: Opracowanie własne

Również uczniowie szkół średnich podobnie, niezbyt pozytywnie postrzegają relacje w swoich rodzinach. W tej grupie nie pojawiły się różnice istotne statystycznie pomiędzy płciami, co przedstawia tabela nr 3.

Wyniki w większości badanych wymiarów relacji rodzinnych plasują się na poziomie 3 stena lub na granicy 3 i 4 stena (autonomia w całym systemie rodzinnym i spójność małżeństwa rodziców, w ocenie chłopców) i są to wyniki niskie. Najniższe wyniki uzyskano w zakresie autonomii w relacjach z matką i ojcem, zarówno w percepcji dziewcząt, Jak i chłopców – są to wyniki bardzo niskie, mieszczące się w granicach 1 stena. Można więc sądzić, że badani spostrzegają swoje rodziny jako systemy o wysokiej sztywności i małej wrażliwości na ich potrzeby, gdzie nie ma miejsca na konstruktywną dyskusję. Niski poziom spójności, zarówno w całym systemie, jaki i w poszczególnych relacjach rodzinnych, wiąże się prawdopodobnie z brakiem umiejętności rozwiązywania konfliktów rodzinnych, co jest dość symptomatyczne dla rodzin z adolescentami. Efektem tej sytuacji mogą być tworzące się w systemie rodzinnym koalicje (Plopa, Połomski 2010). Największym problemem dla badanych licealistów wydaje się być brak autonomii i jednocześnie zbyt wysoki poziom kontroli ze strony rodziców. Może on wiązać się z ograniczaniem prywatności i swobody nastolatków i nieumiejętnością rodziców do dopasowania granic wewnątrzsystemowych do zmian rozwojowych zachodzących u ich dzieci. W efekcie może to ograniczać proces krystalizacji tożsamości tych młodych ludzi.

Tab. 4. Różnice między studentami różnej płci w zakresie oceny relacji rodzinnych

Szkoła wyższa		N	Średnia	Odchylenie standardowe	t	Istotność (dwustronna)
MOJA RODZINA_KOMUNIKACJA	KOBIETA	114	21,18	6,239	-,936	,351
	MĘŻCZYZNA	57	22,12	6,248		
MOJA RODZINA_SPOJNOŚĆ	KOBIETA	114	21,24	6,446	-,297	,767
	MĘŻCZYZNA	57	21,54	6,208		
MOJA_RODZINA_AUTONOMIA	KOBIETA	114	23,85	5,406	-,425	,671
	MĘŻCZYZNA	57	24,21	4,806		
MOJA_RODZINA_TOŻSAMOŚĆ	KOBIETA	114	21,55	5,448	-,301	,764
	MĘŻCZYZNA	57	21,82	5,810		
MAŁŻEŃSTWO_KOMUNIKACJA	KOBIETA	114	21,57	8,402	-,089	,929
	MĘŻCZYZNA	58	21,69	8,163		
MAŁŻEŃSTWO_SPÓJNOŚĆ	KOBIETA	114	22,07	9,270	-,316	,752
	MĘŻCZYZNA	58	22,53	8,766		
MOJA_MATKA_KOMUNIKACJA	KOBIETA	112	22,50	6,553	,633	,527
	MĘŻCZYZNA	55	21,85	5,369		
MOJA_MATKA_SPÓJNOŚĆ	KOBIETA	112	23,06	6,638	1,640	,103
	MĘŻCZYZNA	55	21,35	5,745		
MOJA_MATKA_AUTONOMIA	KOBIETA	112	11,62	7,564	-2,431	**,016**
	MĘŻCZYZNA	55	14,67	7,787		
MOJ_OJCIEC_KOMUNIKACJA	KOBIETA	110	19,72	7,246	-,193	,847
	MĘŻCZYZNA	56	19,95	7,108		
MOJ_OJCIEC_SPOJNOSC	KOBIETA	110	21,09	7,116	1,174	,242
	MĘŻCZYZNA	56	19,73	6,916		
MOJ_OJCIEC_AUTONOMIA	KOBIETA	110	10,05	6,655	-3,225	**,002**
	MĘŻCZYZNA	56	13,80	7,856		

Źródło: Opracowanie własne

Tabela nr 4 ilustruje wyniki badania relacji rodzinnych w grupie studentów. Właściwie wszystkie uzyskane wyniki można uznać za wyniki niskie (mieszczą się one bowiem na poziomie 3 lub 2 stena), a wyniki w zakresie autonomii-kontroli w relacjach z matką i ojcem, nawet za bardzo niskie (plasują się na poziomie 1 stena). Tu też stwierdzono istotne statystycznie różnice pomiędzy badanymi kobietami i mężczyznami, które wskazują, że zarówno matka, jak i ojciec bardziej kontrolują swoje wchodzące w dorosłość córki niż synów. Z niepokojem stwierdzić należy, że wyniki w tej grupie badanych osób są jeszcze niższe niż w poprzednich, szczególnie w odniesieniu do relacji z rodzicami.

Uzyskane dane wskazują, iż wchodząca w dorosłe życie młodzież negatywnie ocenia funkcjonowanie systemów rodzinnych, z których pochodzi, we wszystkich badanych wymiarach, jak też małżeństwo swoich rodziców (jako mało spójne i z niskim poziomem komunikacji małżeńskiej). Jednakże najbardziej surowo ocenia swoje relacje z matką i ojcem, również we wszystkich badanych wymiarach (komunikacja, spójność, autonomia-kontrola). Tu oceny młodych kobiet są bardziej druzgocące niż oceny chłopców. Wyniki te wydają się dość jednoznacznie wskazywać na brak otwartości i elastyczności w komunikacji rodzinnej, a zwłaszcza w komunikacji rodzic-dziecko, niski poziom więzi emocjonalnych i udzielanego sobie wsparcia w tych relacjach, brak umiejętności rozwiązywania konfliktów, niski poziom

autonomii doświadczanej przez dorosłe już dzieci, a wysoki poziom kontroli, zwłaszcza w odniesieniu do córek. Niepokojące są tez niskie wyniki w zakresie tożsamości, które w połączeniu z poprzednimi wymiarami wskazywać mogą na liberalizm systemu rodzinnego, otwarcie granic, brak jednoznaczności zachowań w sytuacjach trudnych.

W zakresie ogólnego zadowolenia z życia nie pojawiły się różnice międzypłciowe istotne statystycznie w żadnej z trzech badanych grup szkolnych (gimnazjum: t= - 1,119, p=265, szkoła średnia: t= - 1,203, p=230, szkoła wyższa: t= 0,932, p=354).

Różnice pojawiły się w poziomie zadowolenia pomiędzy poszczególnymi grupami wiekowymi (szkolnymi), co przedstawiają tabele nr 5 i 6.

Tab. 5. Poziom zadowolenia z życia badanych uczniów

Miejsce nauki	N	Średnia	Odchylenie standardowe
GIMNAZJUM	172	22,41	8,033
SZKOŁA ŚREDNIA	199	23,94	7,128
SZKOŁA WYŻSZA	179	24,67	6,235
Ogółem	550	23,70	7,203

Źródło: Opracowanie własne

Wyniki średnie dla poszczególnych grup sugerują przeciętny poziom zadowolenia z życia (Huebner, 1991), jednakże łatwo zauważyć, że wraz ze wzrostem wieku satysfakcja z życia rośnie. Badani uczniowie i studenci doceniają to, co mają i cieszą się tym, co ich spotyka.

Tab. 6. Różnice istotne statystyczne między uczniami z różnych szkół w zakresie satysfakcji z życia

		Różnica średnich (I-J)	Istotność
GIMNAZJUM	SZKOŁA ŚREDNIA	-1,533	,154
	SZKOŁA WYŻSZA	**-2,263***	**,010**
SZKOŁA ŚREDNIA	GIMNAZJUM	1,533	,154
	SZKOŁA WYŻSZA	-,731	,639
Anova: F=4,565, p=0,11			

Źródło: Opracowanie własne

Zauważalna różnica istotna statystycznie w poziomie zadowolenia życiowego pojawia się pomiędzy gimnazjalistami a studentami (p=0,01). Okazuje się, że studenci są osobami bardziej zadowolonymi z życia aniżeli ich młodsi koledzy i koleżanki. Być może jest to związane z tym, że starsi mają więcej swobody i możliwości samostanowienia o sobie aniżeli młodsi uczniowie.

Analiza statystyczna w postaci regresji liniowej pokazuje również, że inne wymiary relacji rodzinnych decydują o życiowej satysfakcji badanej młodzieży. Tabele nr 6 – 9 przedstawiają relacje rodzinne jako predykatory zadowolenia z życia.

Tab. 6. Predyktory poziomu satysfakcji z życia u dziewcząt ze szkół gimnazjalnych

Satysfakcja z życia	Współczynniki standaryzowane	t	Istotność
	Beta		
(Stała) / (Constant)		6,125	,000
MOJ_OJCIEC_SPOJNOSC	,439	3,790	,000
MAŁŻEŃSTWO_KOMUNIKACJA	,368	3,113	,003
MOJ_OJCIEC_AUTONOMIA	-,193	-2,026	,047
płeć = KOBIETA, miejsce nauki = GIMNAZJUM			
R2 skor.= 0,446, F=20,322, p<0,000			

Źródło: Opracowanie własne

Model regresji przedstawiony w tabeli nr 6 pozwala w istotnym stopniu (prawie 45 % zmienności) przewidywać poziom zadowolenia życiowego dziewcząt z gimnazjum. Otóż, dla ich zadowolenia z życia wydają się być istotne takie elementy relacji rodzinnych jak spójność ze strony ojca. Ważne są więc tu takie zachowania ojca, które objawiają się w postaci więzi emocjonalnej z dzieckiem, okazywaniu mu zaufania i wsparcia. Na istotną rolę ojca w rozwoju córek wskazują również inne badania (Jankowska, 2013).

Co ciekawe, udzielanie zbyt wysokiej autonomii dziecku ze strony ojca, spotyka się z reakcją w postaci niezadowolenia z życia. Ta zależność tylko z pozoru wydaje się być paradoksalna. Młodzież w wieku dorastania potrzebuje pewnej stałości i stabilności także w zachowaniach rodzicielskich. Natomiast stosunek permisywny rodzica może intensyfikować poczucie zagubienia nastolatka, pogłębiając stan wewnętrznej sprzeczności młodej osoby pomiędzy potrzebą bycia dorosłym a pragnieniem zachowania przywilejów dziecka (Bakiera, 2008).

Jak pokazuje powyższa analiza, dla jakości życia, poczucia zadowolenia z niego istotny dla dziewcząt jest również wymiar komunikacji rodziców jako małżonków. To, w jakim stopniu matka z ojcem otwarcie dyskutują ze sobą, wspólnie rozwiązują problemu, daje dziecku poczucie stabilizacji i bezpieczeństwa, a co za tym idzie, zadowolenie z obecnego życia.

Tab. 7. Predyktory poziomu satysfakcji z życia u dziewcząt ze szkół średnich

Satysfakcja z życia	Współczynniki standaryzowane	t	Istotność
	Beta		
(Stała) / (Constant)		5,301	,000
MOJA_RODZINA_AUTONOMIA	,387	4,222	,000
płeć = KOBIETA, miejsce nauki = SZKOŁA ŚREDNIA			
R2 skor.= 0,142, F=17,823, p<0,000			

Źródło: Opracowanie własne

Model regresji przedstawiony w tabeli nr 7 pozwala w istotnym stopniu (niewiele ponad 14% zmienności) przewidywać poziom zadowolenia życiowego dziewcząt za szkół średnich. Predyktorem tym jest relacja rodzinna przejawiająca się w autonomii. Okazuje się, że do poczucia zadowolenia dziewczętom jest potrzebna wzajemna tolerancja w relacjach poszczególnych członków rodziny, racjonalne poszanowanie prywatności i prawo członków rodziny do indywidualizmu i bycia sobą, a także zachęcanie do brania odpowiedzialności za swoje czyny.

W grupie kobiet na podstawie analizy regresji nie stwierdzono predyktorów zadowolenia z życia dla grupy studentek ze szkół wyższych w obszarze relacji rodzinnych. W grupie mężczyzn nie wykazano predyktorów zadowolenia z życia dla grupy uczniów z gimnazjum.

Natomiast model regresji przedstawiony w tabeli nr 8 pozwala w istotnym aczkolwiek niskim stopniu (prawie 18 % zmienności) przewidywać poziom zadowolenia życiowego chłopców ze szkół średnich.

Tab. 8 Predyktory poziomu satysfakcji z życia u chłopców ze szkół średnich

Satysfakcja z życia	Współczynniki standaryzowane	t	Istotność
	Beta		
(Stała) / (Constant)		3,134	,003
MOJA RODZINA_SPOJNOŚĆ	,418	3,015	,004
płeć = MĘŻCZYZNA, miejsce nauki = SZKOŁA ŚREDNIA			
R2 skor.= 0,175, F=9,090, p=0,004			

Źródło: Opracowanie własne

Okazuje się, że istotnym wymiarem satysfakcji życiowej dla tej grupy wiekowej jest spójność rodziny objawiająca się autentyczną życzliwością i ciepłem, a także elastycznością w mówieniu o swoich problemach i gotowością poszczególnych członków rodziny do wzajemnego zrozumienia. Ten wymiar jest także istotny w grupie studentów ze szkół wyższych.

Tab. 9. Predyktory poziomu satysfakcji z życia u chłopców ze szkół wyższych

Satysfakcja z życia	Współczynniki standaryzowane	t	Istotność
	Beta		
(Stała) / (Constant)		3,382	,001
MOJA RODZINA_SPOJNOŚĆ	,539	4,664	,000
płeć = MĘŻCZYZNA, miejsce nauki = SZKOŁA WYŻSZA			
R2 skor.= 0,278, F=21,754, p<0,000			

Źródło: Opracowanie własne

Model regresji dla grupy mężczyzn ze szkół wyższych w istotnym stopniu tłumaczy prawie 28% zmienności. Dla młodych dorosłych atmosfera wzajemnego zrozumienia i otwartości, możliwość

zwierzenia się i uzyskania wsparcia bez krytyki w postaci spójności okazują się być niezwykle ważnym wymiarem.

Podsumowanie

Przedstawione powyżej wyniki badań opisują polską rodzinę w mało pozytywnym świetle. Okazuje się, że wszystkie opisywane grupy wiekowe odbierają swoje rodziny jako mało spójne, ograniczające swobodę dzieci i narzucające sztywne zasady. Niepokój budzi fakt, że badana młodzież w swoich rodzicach nie znajduje wsparcia i zrozumienia swoich rozwojowych potrzeb. Może to okazać się czynnikiem hamującym proces indywiduacji i krystalizowania się tożsamości u tej młodzieży. Ryzyko wiąże się również z transmisją negatywnych wzorów rodzinnych z pokolenia na pokolenie, bo przecież w rodzinie młodzież powinna uczyć się zaufania, otwartej komunikacji, rozwiązywania konfliktów i przejmować system wartości rodzinnych, z którym się identyfikuje.

Być może ta negatywna ocena swoich rodzin, a szczególnie rodziców wiąże się z charakterystycznym dla wieku dorastania negatywizmem i krytycyzmem młodzieńczym. Z drugiej strony, wynikać może z niewłaściwych postaw rodziców wobec adolescentów, które mogą charakteryzować się nasilonym lękiem o los swoich dorastających pociech i chęcią chronienia ich przed niepowodzeniami, wynikającymi z ich samodzielnych wyborów.

Jednocześnie gimnazjalistki oceniają swego ojca jako mniej konsekwentnego w swoich zachowaniach wobec nich w porównaniu z chłopcami i okazującego mniej pozytywnych emocji. Jednocześnie studentki czują, że rodzice pozwalają im na mniej autonomii i możliwości decydowania o sobie w porównaniu z chłopcami, co potwierdzają również wcześniejsze badania (Wołpiuk – Ochocińska, w druku). Być może jest to związane z tym, że rodzice z reguły bardziej starają się chronić córki przed niebezpiecznymi doświadczeniami w relacjach z innymi ludźmi (Witkowska, 2013) – czynią to, ograniczając swobodę swych córek.

Analiza predyktorów zadowolenia z życia młodych ludzi na drodze analizy regresji wykazała, że relacje rodzinne w istotnym stopniu wpływają na poziom satysfakcji życiowej. Na poszczególnych etapach edukacyjnych inne wymiary tych relacji mają znaczenie: w przypadku gimnazjalistek na zadowolenie wpływają autonomiczne i spójne zachowania ojca oraz stopień komunikacji małżeńskiej rodziców, u uczennic szkół średnich istotne znaczenie ma wymiar poziomu autonomii w rodzinie (co może wiązać się z rozwojową potrzebą młodzieży, jaką jest dążenie do samodzielności), natomiast w przypadku chłopców ze szkół średnich i wyższych istotnym wymiarem jest poziom spójności w rodzinie. Również wynikać to może z prawidłowości charakterystycznych dla późnej adolescencji i wczesnej dorosłości, kiedy młody człowiek potrzebuje w dorosłym mieć konsultanta i dąży do bliższych z nim relacji (Bardziejowska 2005, Obuchowska 2001).

Szeroko rozumiane relacje rodzinne okazują się być kolejnym predyktorem dobrostanu psychicznego rozumianego jako zadowolenie z życia.

Wnioski

1. Relacje rodzinne są wymiarem, który bezpośrednio przekłada się na poziom zadowolenia z życia dzieci i młodzieży.
2. Na różnych etapach rozwoju młodego człowieka relacje rodzinne o innym charakterze mają wpływ na zadowolenie z życia badanych.
3. Rodzice pozwalają na mniejszą autonomię swoim córkom aniżeli synom.
4. W przypadku dziewcząt postawa autonomii i spójności ojca odgrywa istotną rolę w ich rozwoju, decyduje między innymi o poziomie zadowolenia z życia.
5. Relacje rodzice – dorastające dzieci wymagają wielkiej uwagi i refleksji, zwłaszcza rodziców, którzy powinni być źródłem wsparcia dla swoich pociech, a nie potrafią budować pozytywnych relacji z nimi, często nie rozumiejąc ich rozwojowych potrzeb. Pojawia się też pytanie, na ile źródłem tego stanu rzeczy mogą być niesatysfakcjonujące relacje małżeńskie, które krytycznie ocenia badana młodzież, a na ile jest to wynik młodzieńczego idealizmu i skłonności do krytycznej oceny?

Bibliografia:

Allen, J. P., Land, D. (1999). Attachment in Adolescence. W: J. Cassidy, P. Shaver (red.). Handbook of Attachment. New York: Guilford Press.

Amato, P. R., Booth, A. (1997). A generation at risk: Growing up in an era of family upheaval. Cambridge: Harvard University Press.

Anderson S., A., Sabatelli R., M. (1990). Differentiating Differentiation and Individuation: Conceptual and Operational Challenges. American Journal of Family Therapy, 18, 32-50.

Babiarz, M. Z., & Brudniak-Drąg, A. (2013). Dobrostan a dobrobyt ponowoczesnej rodziny. Dobrostan i Spoiłeczeństwo, *4*, 27–44.

Bakiera, L. (2008). Rozwojowe współoddziaływanie pokoleń w rodzinie. Rodzice w wieku średnim i dorastające dzieci. *Psychologia Rozwojowa, 13*(1), 25–37.

Bardziejowska, M. (2005). Okres dorastania. Jak rozpoznać potencjał nastolatków? W: A. Brzezińska (red.). Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa (s. 345-378). Gdańsk: GWP.

Braun-Gałkowska, M. (1991). Metody badania systemu rodzinnego. Lublin: Katedra Psychologii Wychowawczej KUL.

Brzezińska, A. (2005). Jak myślimy o rozwoju człowieka? W: A. Brzezińska (red.). Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa (s. 5-20). Gdańsk: GWP.

Gilman, R., & Huebner, E. S. (2000). Review of life satisfaction measures for adolescents'. *Behaviour Change*, *17*, 178–195. http://doi.org/10.1375/bech.17.3.178

Głębocka, A., & Szarzyńska, M. (2005). Wsparcie społeczne a jakość życia ludzi starszych Social support and well-being among the elderly. *Gerontologia Polska*, *4*(13), 255–259.

Huebner, E. S. (1991). Initial Development of the Student's Life Satisfaction Scale. *School Psychology*

International, *12*(3), 231–240. http://doi.org/10.1177/0143034391123010

Huebner, E. S., Suldo, S. M., & Valois, R. F. (2003). Psychometric Properties of Two Brief Measures of Children's Life Satisfaction: The Students' Life Satisfaction Scale (SLSS) and the Brief Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale (BMSLSS). In *Paper prepared for the Indicators of Positive Development Conference* (pp. 1–33).

Jankowska, M. (2013). Postawy rodzicielskie ojca a styl przywiązaniowy w dorosłych relacjach córki. *Journal of Chemical Information and Modeling*, *53*(13), 1689–1699. http://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004

Krok, D. (2013). Nadzieja jako predyktor wymiarów dobrostanu psychicznego.. *Polskie Forum Psychologiczne*, *18*(2), 157–172.

Margasiński, A. (2013). Skale Oceny Rodziny. Polska adaptacja FACES IV – Flexibility and Cohesion Evaluation Scales Davida H. Olsona. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.

Obuchowska, I. (2001). Adolescencja. W: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.). Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka (s. 163-201). Warszawa: PWN.

Pilarska, A. (2012). *Ja i tożsamość a dobrostan psychiczny*. Poznań: Wyd. Naukowe Wydziału Nauk Społecznych UAM.

Plopa, M. (2008). Więzi w małżeństwie i rodzinie. Metody badań. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".

Plopa M., Połomski P. (2010). *Kwestionariusz Relacji Rodzinnych. Wersje dla młodzieży. Podręcznik*. Warszawa: VIZJA PRESS&IT.

Rostowska, T. (2008). Psychologiczne determinanty jakości życia rodzinnego. Pojęcie jakości życia i kierunki badań. W: M. Bogdanowicz, M. Lipowska (red.). Rodzinne, edukacyjne i psychologiczne wyznaczniki rozwoju (s. 39-48). Kraków: Impuls.

Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, *57*(6), 1069–1081. http://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069

Skarżyńska, K. (2003). Cele życiowe, zaufanie interpersonalne i zadowolenie z życia. *Psychologia Jakości Życia*, *2*(1), 35–49.

Trejtowicz, M. (2007). Dynamika dobrostanu psychicznego. Eksploracja danych z badań Diagnoza społeczna. *Psychologia Społeczna*, *1*(3), 66–81.

Witkowska, B. (2013). Percepcja postaw rodzicielskich a poziom samooceny dziewcząt z anoreksją psychiczną Perception of parental attitudes and the level of female adolescents. *Psychiatria Polska*, 397–409.

Wnuk, M., Zielonka, D., Purandare, B., Kaniewski, A., Klimberg, A., Ulatowska-Szostak, E., Kaminiarz, E. (2013). Przegląd koncepcji jakości życia w naukach społecznych Review of quality of life conceptions in social sciences, *48*(1), 10–16.

Wołpiuk - Ochocińska (w druku). Retrospektywna ocena postaw rodzicielskich a poziom optymizmu i zadowolenia z życia u młodych dorosłych, (w:) M. Marmola, A. Wańczyk - Welc (red.) *Kompetencje*

życiowe młodych dorosłych. Rzeszów: Wyd. UR.

Zalewska, A. (2002). System wartościowania a zadowolenie z życia pracowników w nowym iejscu pracy. *Przegląd Psychologiczny*, *45*(2).

Zimbardo, Ph., Johnson, R., McCann, V. (2011). Psychologia. Kluczowe koncepcje. T. 1. Warszawa: PWN.

.

Dr Dominik Borawski
Zakład Psychologii
Uniwersytetu Rzeszowskiego

Konformizm – recepta na bezpieczne dopasowanie czy droga prowadząca do poczucia osamotnienia?

Ilekroć znajdziesz się po stronie większości, zastanów się przez chwilę
Mark Twain

Wprowadzenie

Z punktu widzenia społeczeństwa jeden z podstawowych dylematów dotyczących kształtowania i wychowywania jednostki związany jest pytaniem, czy bardziej należy wzmacniać w niej poczucie wyjątkowości i sprawczości, czy też wpajać konieczność podporządkowania interesu własnego wartościom grupowym oraz promować działania wspólnotowe. Oczywiście idealną rekomendacją byłoby pogodzenie obu propozycji, tyle że praktyka życiowa wskazuje, że nie zawsze jest to możliwe. Zazwyczaj jako bardziej ryzykowne dla procesu socjalizacji przedstawiane jest przesadne eksponowanie niezależności, która może wiązać się z kontestowaniem powszechnie respektowanych wartości i norm grupowych, podważaniem autorytetów a nawet prowadzić do zachowań antyspołecznych (por. Feist, 1999; Nęcka, 2002). W niniejszym artykule skupiono się na próbie znalezienia odpowiedzi na pytanie, o to czy przejawianie postawy przeciwnej – a więc konformistycznej, zwłaszcza w swojej skrajnej postaci realizowanej kosztem ekspresji własnej indywidualności, może wiązać się z innym niebezpieczeństwem na poziomie jednostkowym, a mianowicie - poczuciem osamotnienia. Potocznie formułowane skojarzenia mają zazwyczaj zupełnie inny charakter i wiążą nonkonformizm z niezrozumieniem otoczenia i alienacją a zachowania konformistyczne z bezpiecznym przystosowaniem społecznym. Podejmowane w ostatnich latach badania nad postawą twórczą, której ważnym składnikiem jest niezależność – wskazują jednak na odmienne zależności. Okazuje się, że jednostki kreatywne są postrzegane jako bardziej atrakcyjne interpersonalnie niż osoby charakteryzujące się postawą odtwórczą (której ważną składową stanowi konformizm) oraz charakteryzują się wyższym poziomem kompetencji społecznych, które mają niebagatelne znaczenie dla zadowolenia z budowanych relacji międzyludzkich (por. Kaufman, Kozbelt, Bromley, 2008; Małkiewicz, Piskozub, 2011).

I. Teoretyczne wprowadzenie do badań

1. Konformizm z perspektywy interesu grupy

Zachowania i postawy konformistyczne nabierają zupełnie innego znaczenia w zależności od tego, czy są rozpatrywane z punktu widzenia interesu grupowego, czy też interesu jednostki. W wielu ujęciach socjologicznych uważa się, że konformizm rozumiany jako dopasowanie swoich opinii, zachowań i poglądów do grupy (i pokrewne mu posłuszeństwo jednostki wobec niej) zapewniają porządek społeczny i aksjonormatywny ład oraz pozwalają uniknąć zbyt daleko posuniętego relatywizmu wartości, który mógłby doprowadzić do chaosu i anarchii w społeczeństwie (por. Piłat - Borcuch, 2011). W ramach tej interpretacji nadrzędnym celem, egzekwowanego za pomocą złożonego systemu kontroli społecznej, konformizmu jest bezpieczeństwo rozumiane w skali makro, które jednak często wiąże się z odsunięciem wolności jednostki na dalszy plan (por. Bauman, 2007). W podobnym tonie wypowiadają się psychologowie analizujący procesy ewolucji kulturowej upatrując w konformizmie podstawowego mechanizmu przestrzegania warunków utajonego kontraktu pomiędzy jednostką a społeczeństwem, zgodnie z którym jednostka w zamian za dostęp do takich zasobów jak poczucie przynależności czy możliwość partycypowania w gospodarce i udział w sieci bezpieczeństwa publicznego musi zachowywać się w sposób zgodny ze z góry ustalonymi regułami życia społecznego (Baumeister, 2011). Jeszcze szersze ujęcie konformizmu przedstawia perspektywa ewolucyjna w psychologii zgodnie z którą konformizm zapewnia większą jednorodność gatunku, bezpośrednio przekładając się na podniesienie prawdopodobieństwa jego przetrwania. To właśnie dzięki konformizmowi jako uniwersalnej zasadzie rządzącej przystosowaniem gatunków i grup, nawet te społeczności, które w toku swojej ewolucji były zmuszone do częstych migracji skutecznie podtrzymywały swoje tradycje i zwyczaje (Mesoudi, 2011), co wydaje się niezbędnym warunkiem kształtowania tożsamości społecznej.

2. Konformizm z perspektywy interesu jednostki

Inaczej wyjaśnia się konformizm przyjmując perspektywę jednostki. W psychologii społecznej często ujmuje się go jako zmianę globalnie rozumianej postawy jednostki (bądź jej poszczególnych komponentów afektywnych, poznawczych czy behawioralnych) na skutek realnego bądź wyobrażonego wpływu innych ludzi (Myers, 1996). Okazuje się, że kiedy jednostka jest przedmiotem postaw konformistycznych, a więc obserwuje procesy dopasowania innych osób do jej osobistych standardów i oczekiwań, wzmacnia się jej poczucie własnej wartości, podczas gdy konieczność wcielenia się w rolę podmiotu postawy konformistycznej, a więc osoby dopasowującej się do innych wiąże się już z ponoszeniem mniejszych lub większych kosztów emocjonalnych (por. Deutsch, Gerard, 1955). Sytuacja jednostki przedstawia się również diametralnie odmiennie kiedy poszukuje ona racji w opiniach bądź zachowaniach otoczenia w sytuacji własnej niewiedzy czy niepewności, a inaczej, gdy podporządkowuje

się innym wbrew własnym dobrze skrystalizowanym poglądom. Powyższe rozróżnienie odwołuje się do podziału na konformizm mający postać internalizacji polegający na przyjmowaniu stanowiska grupy ze względu na przekonanie o jego słuszności oraz konformizm polegający na dostosowaniu do grupy pomimo braku wewnętrznej zgody z jej stanowiskiem, a określany jako uleganie (por. Kelman, 1958; Aronson, 1998; Bocchario, Zamperini, 2012).

Internalizacja bardzo często powodowana jest chęcią zyskania trafnego oglądu rzeczywistości w sytuacji gdy jednostka nie ma wystarczającej ilości informacji, bądź jest niepewna co do trafności i rzetelności posiadanej wiedzy. Taką motywację działań konformistycznych określa się mianem informacyjnego wpływu społecznego (Deutsch, Gerard, 1955), który jak pokazało wiele badań ma swoje niezaprzeczalne zalety. Okazuje się na przykład, że kierowanie się taką opinią innych, która charakteryzuje się wysokim wskaźnikiem wewnętrznej zgodności może być skuteczną strategią podejmowania decyzji a także pozwala w znacznym stopniu oszczędzać czas poszukiwania rozwiązania problemu oraz redukować niepewność, która towarzyszy temu procesowi (Cialdini, Trost, 1998). Bardzo możliwe, że gdy konformizm redukuje poziom niepewności prowadzi, wskutek obniżenia poziomu kwasów tłuszczowych (zob. Bogdonoff, 1961) do pewnego rodzaju komfortu psychicznego i spadku doświadczanego niepokoju.

Uleganie czyli dostosowanie pomimo braku wewnętrznego przekonania o słuszności grupy koresponduje z kolei z motywem określanym jako normatywny wpływ społeczny (Deutsch, Gerard, 1955), który polega na dążeniu do uzyskania za wszelką cenę aprobaty społecznej oraz uniknięcia negatywnej stygmatyzacji bądź wykluczenia z danej zbiorowości (Bocchario, Zamperini, 2012). Zdaniem Grzelaka i Nowaka (2000) konformizm jest jednym z najlepszych sposobów zaspokojenia potrzeby wsparcia społecznego, będącej niezwykle silnym i elementarnym motywem społecznym.

3. Sytuacyjne i dyspozycyjne uwarunkowania konformizmu

Konformizm można wreszcie interpretować w kategoriach sytuacyjnych bądź jako trwałą (lub względnie trwałą) dyspozycję. To ważne rozróżnienie odwołuje się do pytania czy człowiek podporządkowuje się grupie, rezygnując z własnej indywidualności tylko doraźnie, czy jest to dla niego charakterystyczny i powtarzający się wzorzec funkcjonowania. Jednostka która ulega wpływowi społecznemu tylko w obecności grupy (np. ze względu na obawę przed sankcjami) może odzyskać niezależność w momencie odseparowania się od niej lub zmiany kontekstu funkcjonowania, np. w obecności przełożonych zgadzając się z ich decyzjami a prywatnie je kwestionując (Bocchario, Zamperini, 2012). Natomiast możliwe jest również ukształtowanie trwałego wzorca, określanego jako postawa konformistyczna, zgodnie z którym podporządkowanie się i dopasowanie innym jest priorytetowym i względnie stałym programem działania. Najwięcej badań poświęcono sytuacyjnym uwarunkowaniom konformizmu. Najbardziej klasyczne z nich to oczywiście seria eksperymentów Ascha (1956) w których proszono uczestników o wskazanie który z trzech odcinków różnej długości eksponowanych na jednej planszy jest równy odcinkowi eksponowanemu na planszy drugiej. W grupie kontrolnej (ocena dokonywana w samotności) 95% uczestników prawidłowo dopasowało wszystkie 12 par linii. W grupach

eksperymentalnych sytuacja wyglądała zupełnie inaczej - aż 76% badanych przynajmniej raz zgodziła się z błędną (i podawaną celowo na prośbę eksperymentatora) opinią większości. W licznych badaniach będących replikacją procedury Ascha wykazano, że do sytuacyjnych czynników które nasilały tego typu zachowania konformistyczne należą wielkość grupy, aktywizacja normy opisowej bądź nakazowej (Reno, Cialdini, Kallgren, 1993), poczucie przynależności i wzajemna współzależność członków grupy (Cialdini, Trost 1998), konieczność publicznego udzielania odpowiedzi, a także atrakcyjność grupy (tamże). Ponieważ dokładną analizę tych czynników zawiera niemal każdy podręcznik psychologii społecznej więcej miejsca warto poświęcić rzadziej opisywanym dyspozycyjnym uwarunkowaniom zachowań konformistycznych. Crutchfield (1955) sugerował w swoich doniesieniach, że konformizm koreluje dodatnio z postawami autorytarnymi i sztywnością myślenia, natomiast ujemnie z tolerancją, odpowiedzialnością i zaangażowaniem społecznym. Roman, Moskowitz, Stein, Eisenberg (1995) z kolei wiązali konformizm z wyższym poziomem potrzeby strukturyzacji zachowań (będącej przeciwieństwem spontaniczności). W licznych badaniach wykazano również, że to osoby z niską samooceną oraz wysokim poziomem lęku społecznego, zwłaszcza związanego z antycypowaną krytyką ze strony innych częściej wpadają w pułapkę bezrefleksyjnego internalizowania norm czy ulegania presji grupowej w sytuacjach decyzyjnych (Stein, 1963; Aronson, 1998). Biorąc pod uwagę motyw normatywnego wpływu społecznego dość oczywistym korelatem konformizmu jest również aprobata społeczna. Przykładowo rozmówcy chrakteryzujący się jej wysokim poziomem wykazują się szczególną troską o dopasowanie stylu komunikacji, włącznie ze tonem głosu, do swoich interlokutorów (Giles, Coupland, 1991). Według niektórych badaczy (zob. Kenrick, Neuberg, Cialdini, 2002) konformizm koresponduje również z kolektywizmem rozumianym jako tendencja do spostrzegania i opisywania siebie za pomocą kategorii wspólnotowych tj. przez pryzmat związków z innymi bądź przynależności do określonych grup. Trafimow i Finlay (1996) stwierdzili, że osoby postrzegające się przez pryzmat kategorii kolektywistycznych podejmują decyzje kierując się przede wszystkim odczuciami i opiniami innych, podczas gdy osoby opisujące się za pomocą kategorii indywidualnych odważnie deklarują własne, nawet niepopularne poglądy. Inna sprawa, że z badań Bonda i Smitha (1996) wynika, że do występowania powyżej nakreślonych różnic przyczynia się również przynależność do kultur różniących się orientacją indywidualistyczną bądź kolektywną. Wreszcie konformizm może korespondować z wysokim poziomem samoobserwacji kontrolującej (high self-monitoring – zob. Cialdini, Tros, 1998) charakteryzującej się silną koncentracją jednostki na ocenie adekwatności swojego zachowania do sytuacji społecznej i stopnia jego dopasowania do zachowania otoczenia (Snyder, 1974). Osoby te charakteryzują się posiadaniem pragmatycznej koncepcji siebie umożliwiającej konstruowanie własnego zachowania ze szczególnym uwzględnieniem wskazówek zewnętrznych pochodzących z otoczenia (por. Kwapis, 2006). Ponadto koncentrują się na Ja Publicznym, a przed zaangażowaniem w daną sytuacje społeczną starają się poznać osoby, z którymi wchodzą w interakcję oraz zasady nią rządzące. Korzystanie z pragmatycznej koncepcji siebie wiąże się jednak również z autoprezentacyjnym ryzykiem uzyskania etykietki osoby fałszywej czy też miana społecznego kameleona Charakterystyczny dla konformizmu motyw dopasowania do otoczenia badacze wiążą nie tylko z właściwościami osobowościowymi, ale również stricte poznawczymi, a min. z

zależnością od pola rozumianą jako styl poznawczy, w zakresie którego istnieje tendencja do poszukiwania odniesień zewnętrznych jako decydujących wskazówek postrzegania, w tym również określania swoich odczuć i sądów (zob. Colclough, 1972).

4. Postawa konformistyczna wg Popka

Na osobowościowe uwarunkowania konformizmu wskazuje również Popek (2001). W popularnej koncepcji twórczości autor ten ujmuje konformizm jako charakterologiczny składnik postawy odtwórczej i określa go za pomocą następujących cech: zależność, pasywność, stereotypowość, uległość, słabość, lękliwość, uległość, niesamodzielność, niezorganizowanie wewnętrzne, nadmierne zahamowanie, defensywność, niska wytrwałość, nieodpowiedzialność, brak krytycyzmu, nietolerancja, niskie poczucie wartości,ja" (Popek, 2003, s.24). Zdaniem Popka (2001) ta charakterystyczna konfiguracja cech osobowościowych, dodatkowo będąc stymulowana i regulowana za pomocą eksponowanych z dużą siłą norm społecznych, religijnych i politycznych prowadzi do uformowania się trwałej tendencji do adaptacji i konformizmu społecznego. Dla porównania nonkonformizm rozumiany w ramach tej koncepcji jako składnik postawy twórczej określony został poprzez cechy takie jak: niezależność, aktywność, elastyczność adaptacyjna, oryginalność, konsekwencja, odwaga, dominatywność, samodzielność, samoorganizacja, spontaniczność, wytrwałość, samokrytycyzm, tolerancyjność czy wysokie poczucie wartości „ja" (Popek, 2000, s. 24).

5. Specyfika konformizmu jako utrwalonej dyspozycji

Bernacka (2005) dokonała szczegółowej analizy czynnikowej osobowościowego podłoża konformizmu w ujęciu Popka (mierzonego za pomocą stworzonego przez niego kwestionariusza KANH). Pierwszy czynnik określany przez autorkę mianem czynnika aktywacji osobowościowej ma największy udział w zmienności wyników (wyjaśnia 26% wariancji) a najistotniejsze dla niego cechy to: niskie poczucie wartości Ja, zahamowanie, lękliwość a w dalszej kolejności pasywność, defensywność, podporządkowanie i sztywność adaptacyjna. Czynnik drugi – nazwany czynnikiem obronności poznawczej konstytuują nietolerancja oraz brak krytycyzmu, które to cechy skłaniają osoby konformistyczne do funkcjonowania obronnego, wyrażającego się przede wszystkim unikaniem rozbieżności poznawczych. Czynnik trzeci – realizacyjny - obejmuje pięć cech, z których najważniejsza ze względu na wartość ładunku jest uległość. Jak rozumieć znaczenie tych czynników ? Zdaniem autorki kluczowe dla funkcjonowania osób konformistycznych jest poczucie niższości, które prowadzi do preferowania stałych i dobrze znanych bodźców środowiskowych i rutynowych działań a w konsekwencji do pasywności i zewnątrzsterowności (tamże, 2005). Wydaje się, zatem, że można w tym przypadku mówić o zjawisku zupełnie różnym od konformizmu sytuacyjnego, zwłaszcza biorąc pod uwagę jego potencjalne konsekwencje dla budowania relacji interpersonalnych. Konformizm opisywany przez Popka (i przyjęty jako operacjonalizacja w prezentowanych badaniach) nie odnosi się bowiem do sytuacyjnego ulegania

wpływowi społecznemu, ale do trwałego, choć często powierzchownego dopasowania do grupy, przy jednoczesnej chronicznej rezygnacji z własnego indywidualizmu. Wiele wskazuje, że taki styl adaptacyjny wiąże się z niższym poziomem odczuwania satysfakcji życiowej (por. Oishi, 2000) w tym również z mniejszym zadowoleniem z jakości posiadanych relacji interpersonalnych.

6. Poczucie osamotnienia

Poczucie osamotnienia można rozpatrywać jako subiektywnie odczuwany dyskomfort w związku z niezadawalającym stanem relacji interpersonalnych (Russell, Peplau, Cutrona, 1980). Co ważne w przeciwieństwie do izolacji społecznej, poczucie osamotnienia nie jest związane z ilością interakcji społecznych a ich jakością (Peplau, Perlman, 1982), a tym samym wynika w dużej mierze z braku zaspokojenia potrzeby afilacji, która wiąże się z zapotrzebowaniem nie tyle na samą fizyczną obecność innych, ale z dążeniem do budowania relacji intymnych opartych na zaufaniu i wzajemnym wsparciu (Cacioppo, Patrick, 2008). Możliwa jest zatem sytuacja w której człowiek utrzymuje wiele kontaktów społecznych i jednocześnie doświadcza osamotnienia – co można określić jako „samotność w tłumie" (Cacioppo, Christakis, Fowler, 2009) oraz sytuacja przeciwna, gdy ktoś buduje mocno ograniczoną liczbę interakcji społecznych, ale na tyle satysfakcjonujących, że nie doświadcza żadnych symptomów osamotnienia. W ostatnich latach dość wpływową stała się biologiczna interpretacja w świetle której poczucie osamotnienia jest ewolucyjnym sygnałem o charakterze awersyjnym, analogicznym do uczucia głodu, lub pragnienia, które służy ochronie jednostki przed niebezpieczeństwem i wzmocnieniu jej czujności przed zagrożeniem społecznym, ale również informuje o konieczności zmiany charakteru relacji z innymi w celu zwiększenia szans na przetrwanie i przekazanie genów (Cacioppo i in., 2006).

7. Korelaty poczucia osamotnienia

W badaniach w których indukowano za pomocą hipnozy poczucie osamotnienia zaobserwowano, że wraz jego wzrostem zwiększa się poziom nieśmiałości, niepokoju, ale również gniewu badanych natomiast zmniejsza się poziom optymizmu, samooceny (w tym także samooceny w zakresie posiadanych umiejętności społecznych) oraz poczucia otrzymywania wsparcia społecznego. W innych badaniach wykazano związki poczucia osamotnienia z cynizmem społecznym i nieufnością w relacjach interpersonalnych, tendencją do negatywnego oceniania zarówno siebie jak i innych, oraz oczekiwania na negatywną ocenę i odrzucenie społeczne (Jones, Freemon, Goswick, 1981). Dobrze udokumentowanymi w literaturze korelatami osamotnienia są również introwersja, nieśmiałość, neurotyczność oraz pesymizm (zob. Cacioppo i in., 2006). Z kolei w badaniach dzieci wykazano, że ważnym korelatem osamotnienia jest submisyjność (Parkhurst, Asher,1992; Oleś, 2006). Zdaniem niektórych badaczy u podłoża poczucia osamotnienia tkwi niski poziom umiejętności społecznych zwłaszcza tych związanych ze swobodnym wyrażaniem emocji oraz koncentracją uwagi na problemach partnera interakcji a nie własnych (por. Marangoni, Ickes, 1989). Z nowszych badań wynika, że poczucie osamotnienia koresponduje ze

samoświadomością osobową (związaną z silną potrzebą bezpieczeństwa i aprobaty społecznej) i obronną (opartą na lęku i kompulsywnej koncentracji na własnej osobie, (Zarzycka, Śliwak, 2011) oraz zewnętrznym umiejscowieniem kontroli (Nayyar, Singh, 2011). Co ważne budowanie symetrycznych relacji koleżeńskich okazuje się lepszym predykatorem zadowolenia z relacji interpersonalnych niż doświadczenia związane z uzyskiwaniem wsparcia społecznego (Rook, 1987). Budowanie takich relacji wymaga z kolei stosowania strategii aktywnych a nie pasywnych. Przykładowo Tooby i Cosmides (1996) wskazują, że prawdopodobieństwo zbudowania relacji przyjacielskiej zależy w dużej mierze od umiejętności związanych z rozwijaniem i eksponowaniem atrybutów rzadkich i uznawanych za wyjątkowe oraz aktywnym poszukiwaniem osób, które ich potrzebują. Innym ważnym predyktorem satysfakcji z relacji jest aktywne wsparcie w trudnych okolicznościach (a nie tylko bycie beneficjentem pomocy). Zgodnie z jedną hipotez, jeśli zmniejsza się radykalnie poziom występowania niebezpieczeństw ludzie stają się bardziej pasywni w relacjach a w związku z tym zwiększa się również ich poziom poczucia osamotnienia (Buss, 2001, s.299). O tym, że pasywność może wzmagać poczucie osamotnienia mogą świadczyć również wyniki wskazujące, że zależność od pola percepcyjnego uważana za pasywny styl poznawczy wykazuje związki z samotnością emocjonalną rozumianą jako negatywne odczucia związane z brakiem intymnych i zażyłych więzi, którym towarzyszy silna potrzeba bycia docenionym i wyróżnionym przez osoby znaczące (Dołęga, 2013). W niektórych badaniach wskazuje się również na istnienie różnic kulturowych w odczuwaniu osamotnienia. Wykazano w nich np., że poczucie osamotnienia jest bardziej intensywnie odczuwane przez mieszkańców krajów o wysokim nasyceniu elementami kultury kolektywistycznej (Anderson, 1999), co tłumaczyć charakterystycznym dla tej kultury wyższym poziomem wrażliwości na potrzeby związane z afiliacją.

II. Problematyka badań własnych

Przedstawione badania własne miały na celu ustalenie związków pomiędzy postawą konformistyczną a zadowoleniem z relacji interpersonalnych ze szczególnym uwzględnieniem poczucia osamotnienia. Zgodnie z klasyczną interpretacją badań z zakresu psychologii społecznej, jednym z powodów zachowań i postaw konformistycznych jest chęć uniknięcia dezaprobaty i ostracyzmu ze strony grupy. Ponieważ jego podstawową funkcją jest eliminacja ryzyka i ochrona (a niekoniecznie wzmacnianie) interesu jednostki, wydawać by się mogło ze stanowi bezpieczną drogą do satysfakcjonujących relacji interpersonalnych opartych na dopasowaniu do otoczenia społecznego i unikaniu konfliktów. Jak na początku pracy zasygnalizowano, istnieją jednak przesłanki, żeby sądzić, że tak nie jest. Zwłaszcza gdy rozpatruje się konformizm jako właściwość dyspozycyjną, która decyduje o charakterystycznym, pasywnym stylu adaptacyjnym (Bernacka, 2005). Jego główną składową jest niska samoocena, która jak powszechnie wiadomo nie koresponduje z kolei z satysfakcjonującymi związkami z ludźmi (por. Vanhalst, Luyckx, Scholte, Engels, Goossens, 2013). Wynika to min. z tego, że osoby o niskiej samoocenie celem podreperowania swojego statusu społecznego postawy względem innych opierają na respekcie a nie sympatii, co paradoksalnie może prowadzić do niepokoju i skrępowania (por. Wojciszke, 2010, s.114-115).

Bardzo możliwe że mechanizm ten dotyczy również osób charakteryzujących się postawą konformistyczną, dla których jak można wnioskować, charakterystyczne sposoby ustosunkowania wobec świata stanowią podziw czy posłuszeństwo, a nie otwartość czy szczerość, tak istotna w interakcjach symetrycznych, których uczestnicy są równorzędnymi podmiotami.

W związku z przedstawioną powyżej argumentacją teoretyczną postawiono następujące pytania badawcze:

1. Czy istnieje związek konformizmu dyspozycyjnego (mierzonego za pomocą skali K kwestionariusza KANH Popka) z poczuciem osamotnienia?

2. Czy związek konformizmu z poczuciem osamotnienia jest moderowany przez poziom kompetencji warunkujących efektywność funkcjonowania w sytuacjach intymnych ?

Hipotetycznie przewidywano, że im większy poziom konformizmu, tym większy poziom poczucia osamotnienia badanych. Tym samym oczekiwano, że konformizm obok poziomu kompetencji społecznych stanowi istotny predyktor niezadowolenia z posiadanych relacji interpersonalnych (hipoteza 1). Ponadto przewidywano, że poziom kompetencji związanych z budowaniem relacji intymnych moderuje postulowany związek konformizmu z poczuciem osamotnienia (hipoteza 2).

1. Osoby badane i procedura badawcza

W celu weryfikacji przedstawionych wyżej hipotez przeprowadzono badania, którymi objęto studentów z południowo - wschodniej Polski. Badania miały charakter anonimowy i polegały na wypełnieniu zestawu czterech kwestionariuszy. Po odrzuceniu niekompletnych arkuszy do analiz statystycznych włączono 120 z nich – pochodzących od 68 kobiet (57%) i 52 mężczyzn (43%). W celu pomiaru zmiennej niezależnej tj. rozumianego w kategoriach dyspozycji osobowościowej konformizmu, zastosowano skalę K pochodzącą z Kwestionariusza Twórczego Zachowania S. Popka (2000). Kwestionariusz ten tworzą cztery podskale (zawierające w sumie 60 itemów), z których skala nonkonformizmu (N) i skala zachowania heurystycznego (H) skupiają te właściwości wewnętrzne, które są przypisywane przez badaczy ludziom twórczym, natomiast skala konformizmu (K) i zachowania algorytmicznego (A) - poziom zachowań odtwórczych. KANH spełnia podstawowe wymagania psychometryczne, współczynnik rzetelności dla zastosowanej skali Konformizmu wynosi rbi = 0,87 (Bernacka, 2005). W celach porównawczych jako alternatywny predyktor poczucia osamotnienia (i już relatywnie dobrze udokumentowane w literaturze zagadnienia) uwzględniono kompetencje społeczne. Do pomiaru kompetencji społecznych zastosowano Kwestionariusz Kompetencji Społecznych (KKS) A. Matczak (2001). Kwestionariusz zawiera 90 pozycji, z czego 60 to pozycje diagnostyczne (dotyczące umiejętności społecznych), a 30 – niediagnostyczne (dotyczące umiejętności niespołecznych). Większość pozycji składa się na trzy czynnikowe skale: IN – kompetencje warunkujące efektywność zachowań w sytuacjach intymnych; ES – kompetencje warunkujące efektywność zachowań w sytuacjach ekspozycji społecznej; A – kompetencje warunkujące efektywność zachowań w sytuacjach wymagających asertywności. Możliwe jest również obliczenie wyniku ogólnego (KKS WO). W licznych badaniach

potwierdzone zostały jej walory psychometryczne. Współczynnik α Cronbacha dla poszczególnych skal waha się od 0,74 do 0,91, zaś dla wyniku ogólnego od 0,93 do 0,95 (Matczak, 2007). Do badania zmiennej zależnej – poczucia osamotnienia zastosowano Skalę typu Rascha, której autorami są de Jong–Gierveld i F. Kamphuis (1985), w adaptacji J. Rembowskiego. Jest to narzędzie kwestionariuszowe pozwalające na pomiar stopnia zadowolenia z relacji interpersonalnych i poczucia osamotnienia. Według autorów skali samotność wynika ze sposobu w jaki ludzie odbierają, doświadczają i oceniają swoją sytuację, w której ilość związków społecznych jest mniejsza niż pożądana lub gdy istniejące związki nie osiągają pożądanego stopnia intymności. Skala zawiera 30 itemów, które składają się na pięć podskal. Pierwsza podskala obejmuje deprywację potrzeby kontaktu społecznego (RASCH I) i odnosi się do doświadczenia braku zainteresowania ze strony innych, druga – sytuacyjne poczucie odrzucenia społecznego (RASCH II), trzecia – poczucie utraty grupy towarzyskiej (RASCH III), czwarta (RASCH IV) – brak poczucia związków z grupą wyrażających się doświadczeniem wsparcia i przychylności, piąta (RASCH V) – brak poczucia znaczących związków z ludźmi. Umożliwia również obliczenie wyniku ogólnego wskazującego na poziom zgeneralizowanego poczucia osamotnienia (RASCH WO). Skalę tę adaptowano do polskich warunków, wskaźnik rzetelności α Cronbacha dla tego narzędzia wynosi 0,66 (Rembowski, 1992).

2. Wyniki

W pierwszej kolejności analizie poddano związki konformizmu z poszczególnymi podskalami kompetencji społecznych oraz poczucia osamotnienia (Tabela 1). Biorąc pod uwagę wielkości współczynników r-Pearsona dla zależności pomiędzy konformizmem a kompetencjami społecznymi analiza wykazała ujemne, małe, ale statystycznie istotne korelacje konformizmu z kompetencjami warunkującymi efektywne funkcjonowanie w związkach intymnych i kompetencjami związanymi z radzeniem sobie w sytuacjach ekspozycji społecznej. Wyniki te można wytłumaczyć odwołujac się do przytaczanej wcześniej konstatacji Bernackiej (2005), zgodnie z którą konformizm koresponduje z pasywnym stylem adaptacji, a ten w relacjach interpersonalnych nie sprzyja ani budowaniu intymności ani otwartej komunikacji na forum grupy. Zgodnie z przypuszczeniami wykazano związki konformizmu z poczuciem osamotnienia. Dodatnie, umiarkowane korelacje dotyczą sytuacyjnego poczucia odrzucenia społecznego (RASCH II), poczucia utraty grupy towarzyskiej (RASCH III) oraz zgeneralizowanego poczucia osamotnienia (RASCH WO). Dodatnie, ale słabsze korelacje obrazują związek konformizmu z deprywacją potrzeby kontaktu społecznego (RASCH I) oraz brakiem poczucia związków z grupą (RASCH IV).

Tabela 1a. Korelacje konformizmu, kompetencji społecznych i poczucia osamotnienia (N=120)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1.Konformizm	1	-,199*	-,198*	-,025	-,165	,276**	,367**	,317**	,217*	,160	,339**
2.KKS IN	-,199*	1	,555**	,516**	,797**	-,279**	-,383**	-,319**	-,368**	-,484**	-,445**

Tabela 1b. Korelacje konformizmu, kompetencji społecznych i poczucia osamotnienia (N=120)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
3.KKS ES	-,198*	,555**	1	,586**	,871**	-,204*	-,257**	-,342**	-,277**	-,212*	-,308**
4.KKS A	-,025	,516**	,586**	1	,810**	-,135	-,134	-,241**	-,079	-,134	-,180*
5.KKS WO	-,165	,797**	,871**	,810**	1	-,241**	-,304**	-,367**	-,302**	-,339**	-,377**
6.RASCH I	,276**	-,279**	-,204*	-,135	-,241**	1	,553**	,507**	,382**	,498**	,789**
7.RASCH II	,367**	-,383**	-,257**	-,134	-,304**	,553**	1	,578**	,566**	,606**	,841**
8.RASCH III	,317**	-,319**	-,342**	-,241**	-,367**	,507**	,578**	1	,431**	,511**	,760**
9.RASCH IV	,217*	-,368**	-,277**	-,079	-,302**	,382**	,566**	,431**	1	,632**	,710**
10.RASCH V	,160	-,484**	-,212*	-,134	-,339**	,498**	,606**	,511**	,632**	1	,798**
11.RASCH WO	,339**	-,445**	-,308**	-,180*	-,377**	,789**	,841**	,760**	,710**	,798**	1

* $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$

Następnie przeprowadzono serię analiz regresji hierarchicznej metodą wprowadzania zmiennych. W ten sposób testowane były za każdym razem dwa modele równań regresji dla każdej zmiennej poczucia osamotnienia: ogólnego poczucia osamotnienia (RASCH WO), deprywacji potrzeby kontaktu społecznego (RASCH I), sytuacyjnego poczucia odrzucenia społecznego (RASCH II), poczucie utraty grupy towarzyskiej (RASCH III), braku poczucia związków z grupą (RASCH IV) oraz braku poczucia znaczących związków z ludźmi wyrażających się doświadczeniem wsparcia i przychylności, piąta (RASCH V). Jako kryteria w ramach modelu pierwszego wprowadzano kolejno następujące zmienne: konformizm oraz kompetencje warunkujące efektywność zachowań w sytuacjach intymnych (KKS IN), kompetencje warunkujące efektywność zachowań w sytuacjach ekspozycji społecznej (KKS ES), kompetencje warunkujące efektywność zachowań w sytuacjach wymagających asertywności (KKS A). W ramach modelu drugiego z kolei wprowadzano wszystkie powyższe zmienne oraz czynnik interakcyjny kompetencji związanych z radzeniem sobie w relacjach intymnych i konformizmu (Konformizm x KKS IN). Ze względu na ryzyko skorelowania podskal kompetencji społecznych wykonano test współliniowości, którego wyniki (wartość inflacji wariancji (VIF) poniżej 10; tolerancję współliniowości (TOL) powyżej 0,02; O'Brien, 2007) informowały o spełnieniu wymaganych założeń dla analizy regresji.

Jako pierwszą analizę wykonano dla ogólnego poczucia osamotnienia jako kryterium (Tabela 2). Model pierwszy podobnie jak w każdej kolejnej analizie okazał się lepiej dopasowany do danych i stanowi podstawę intepretacji uzyskanych wyników. Tak jak zakładano w hipotezie pierwszej istotnym predyktorem zgeneralizowanego osamotnienia okazał się obok poziomu kompetencji związanych z efektywnym funkcjonowaniem w relacjach intymnych - konformizm ($R = 0,52$; popr. $R^2 = 0,24$; $F(4,119) = 10,603$; $p < 0,001$). Obie zmienne wyjaśniają 24 % wariancji zmiennej zależnej. Podobnie jak w analizach dotyczących poszczególnych podskal poczucia osamotnienia nie wykazano natomiast postulowanego efektu interakcji konformizmu i poziomu kompetencji społecznych związanych z budowaniem relacji intymnych (w każdym z tych przypadków zmiana R^2 dla modelu drugiego okazała się nieistotna statystycznie).

Tabela 2. Analiza regresji wielokrotnej dla konformizmu i kompetencji społecznych jako predyktorów oraz globalnego poczucia osamotnienia jako kryterium

Zmienna		RASCH WO	
		ß	
MODEL 1			
Konformizm		0,25	2,98*
KKS IN		-0,39	-3,83***
KKS ES		-0,09	-0,84
KKS A		0,08	0,76
MODEL 2			
Konformizm		0,24	2,92*
KKS IN		-0,39	-3,76***
KKS ES		-0,09	-0,87
KKS A		0,08	0,74
Konformizm x KKS IN		0,01	0,12

* p ≤ 0,05; ** p ≤ 0,01; *** p ≤ 0,001

Druga, analogiczna do poprzedniej, seria analiz regresji hierarchicznej przeprowadzona została w odniesieniu do deprywacji potrzeby kontaktów społecznych jako kryterium (Tabela 3). Model pierwszy, w którym tym razem istotnym predyktorem był wyłącznie poziom konformizmu, a poziom kompetencji w zakresie funkcjonowania w sytuacjach intymnych wykazał istotność jedynie na poziomie tendencji statystycznej (p=0,056), wyjaśnia 10% wariancji zmiennej (R = 0,36; popr. R^2 = 0,10; F(4,119) = 4,28; p < 0,01). W ramach procedury testowania modelu drugiego nie wykazano istotności czynnika interakcyjnego. W świetle uzyskanych wyników można stwierdzić, że deficyt znaczących kontaktów społecznych zależy bardziej od postawy konformistycznej niż poziomu kompetencji społecznych.

Tabela 3. Analiza regresji wielokrotnej dla konformizmu i kompetencji społecznych jako predyktorów oraz deprywacji potrzeby kontaktu społecznego jako kryterium

Zmienna		RASCH I	
		ß	*t*
MODEL 1			
Konformizm		0,29	3,44**
KKS IN		-0,33	-3,23**
KKS ES		-0,06	-0,57
KKS A		0,08	0,77
MODEL 2			
Konformizm		0,28	3,26**
KKS IN		-0,36	-3,39**
KKS ES		-0,06	-0,54
KKS A		0,07	0,66
Konformizm x KKS IN		0,10	1,15

* p ≤ 0,05; ** p ≤ 0,01; *** p ≤ 0,001

Trzecia seria analiz regresji wielokrotnej dotyczy sytuacyjnego poczucia odrzucenia jako kryterium (Tabela 4). Wykazano, że istotnymi predyktorami testowanymi w ramach modelu pierwszego są poziom konformizmu oraz poziom kompetencji warunkujących efektywność funkcjonowania w sytuacjach intymnych ($R = 0,49$; popr. $R^2 = 0,21$; $F(4,119) = 9,031$; $p < 0,001$). Te dwie zmienne wyjaśniają 21 % wariancji poczucia odrzucenia rozumianego jako stan.

Tabela 4. Analiza regresji wielokrotnej dla konformizmu i kompetencji społecznych jako predyktorów oraz sytuacyjnego poczucia odrzucenia jako kryterium

Zmienna		RASCH II	
		ß	*t*
MODEL 1			
Konformizm		0,29	3,44**
KKS IN		-0,33	-3,27*
KKS ES		-0,06	-0,57
KKS A		0,08	0,77
MODEL 2			
Konformizm		0,28	3,94**
KKS IN		-0,36	-3,39*
KKS ES		-0,06	-0,54
KKS A		0,07	0,66
Konformizm x KKS IN		0,09	1,15

* $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$

Analiza regresji dla poczucia utraty grupy towarzyskiej (Tabela 5) ujawniła tylko jeden istotny predyktor, którym zgodnie z przewidywaniami okazał się ponownie konformizm. Model pierwszy również w tym przypadku okazał się lepiej dopasowany do danych ($R = 0,45$; popr. $R^2 = 0,17$; $F(4,119) = 7,200$; $p < 0,001$). Postawa konformistyczna wyjaśnia 17 % wariancji zmiennej zależnej. Wynik dowodzi, że wraz z nasileniem konformizmu zwiększa się poziom osamotnienia związany z deficytem satysfakcjonujących kontaktów z grupą towarzyską.

Tabela 5. Analiza regresji wielokrotnej dla konformizmu i kompetencji społecznych jako predyktorów oraz poczucia utraty grupy towarzyskiej jako kryterium

Zmienna		RASCH III	
		ß	*t*
MODEL 1			
Konformizm		0,25	2,91**
KKS IN		-0,14	-1,62
KKS ES		-0,18	-0,84
KKS A		-0,06	-0,52
MODEL 2			
Konformizm		0,26	2,94**
KKS IN		-0,13	-1,20
KKS ES		-0,18	-1,63
KKS A		-0,05	-,047
Konformizm x KKS IN		0,04	0,45

* p ≤ 0,05; ** p ≤ 0,01; *** p ≤ 0,001

W ostatnich dwóch analizach regresji wielokrotnej, które zostały przeprowadzone dla braku poczucia związku z grupą (Tabela 6) oraz dla braku poczucia znaczących związków z ludźmi (Tabela 7) jako kryteriami, jedynym istotnym predyktorem okazał się poziom kompetencji warunkujących efektywne funkcjonowanie w sytuacjach intymnych. Zmienna ta wyjaśnia 16% wariancji braku poczucia związku z grupą ($R = 0,43$; popr. $R^2 = 0,16$; $F(4,119) = 9,891$; $p < 0,001$) oraz 23% wariancji braku poczucia znaczących związków z ludźmi ($R = 0,51$; popr. $R^2 = 0,23$; $F(4,119) = 6,705$; $p < 0,001$). W obu przypadkach nieistotnym predyktorem okazała się postawa konformistyczna zarówno jako efekt główny, jak i w interakcji z kompetencjami związanymi z funkcjonowaniem w sytuacjach intymnych.

Tabela 6. Analiza regresji wielokrotnej dla konformizmu i kompetencji społecznych jako predyktorów oraz braku poczucia związku z grupą jako kryterium

Zmienna		RASCH IV	
		ß	*t*
MODEL 1			
Konformizm		0,11	1,32
KKS IN		-0,35	-3,32*
KKS ES		-0,18	-1,63
KKS A		0,21	1,96
MODEL 2			
Konformizm		0,13	1,49
KKS IN		-0,33	-3,01
KKS ES		-0,19	-1,66
KKS A		0,23	2,08
Konformizm x KKS IN		-0,12	-1,32

* p ≤ 0,05; ** p ≤ 0,01; *** p ≤ 0,001

Tabela 7. Analiza regresji wielokrotnej dla konformizmu i kompetencji społecznych jako predyktorów oraz braku poczucia znaczących związków z ludźmi jako kryterium

Zmienna		RASCH V	
		ß	*t*
MODEL 1			
Konformizm		0,59	0,70
KKS IN		-0,56	-5,50***
KKS ES		0,03	-0,27
KKS A		0,14	1,33
MODEL 2			
Konformizm		0,52	0,61
KKS IN		-0,57	-5,49
KKS ES		0,31	0,28
KKS A		0,03	1,27
Konformizm x KKS IN		0,05	0,58

* p ≤ 0,05; ** p ≤ 0,01; *** p ≤ 0,001

3. Podsumowanie i dyskusja wyników

W prezentowanych badaniach skoncentrowano się na analizie związków konformizmu rozumianego w kategoriach utrwalonej dyspozycji, z zadowoleniem z relacji interpersonalnych, ze szczególnym uwzględnieniem poczucia osamotnienia. Okazuje się, że postawa konformistyczna wiąże się z brakiem satysfakcji z posiadanych kontaktów społecznych i jest obok kompetencji społecznych warunkujących efektywne funkcjonowanie w sytuacjach intymnych istotnym predyktorem zgeneralizowanego poczucia osamotnienia oraz trzech z pięciu jego komponentów - deprywacji potrzeby kontaktu społecznego, sytuacyjnego poczucia odrzucenia społecznego oraz poczucia utraty grupy towarzyskiej. O ile jednak wraz ze wzrostem poziomu kompetencji związanych z budowaniem relacji intymnych satysfakcja z relacji międzyludzkich rośnie, o tyle nasilenie postawy konformistycznej koresponduje z poczuciem osamotnienia. Uzyskane wyniki pozwalają tym samym na potwierdzenie pierwszej z hipotez badawczych. Druga hipoteza dotycząca moderowania związku konformizmu z poczuciem osamotnienia przez poziom kompetencji związanych z budowaniem relacji intymnych nie znalazła potwierdzenia w wynikach badań.

O bezpośrednim związku konformizmu z osamotnieniem dotychczas wzmiankowali jedynie Hansonn i Jones (1981) na podstawie badań, w których zależność ta ujawniła się wyłącznie wśród kobiet. Biorąc pod uwagę, że dotychczas z osamotnieniem oraz alienacją łączono postawę przeciwną – nonkonformistyczną, prezentowane doniesienia mogą budzić zaskoczenie. Okazuje się jednak, że korespondują one z wnioskami innych badaczy wskazujących na to, że postawy odtwórcze (których istotną składową jest konformizm) wiążą się z mniejszą atrakcyjnością interpersonalną (w tym również rozumianą w kategoriach seksualnych) niż postawy nacechowane oryginalnością i kreatywnością (por. Kaufman, Kozbelt, Bromley, 2008; Beaussart, Kaufman, Kaufman, 2012). Zrozumienie wykazanych zależności ułatwia wspomniana analiza czynnikowa konformizmu dyspozycyjnego przeprowadzona przez Bernacką (2005). Wydaje się, że poczucie osamotnienia to pokłosie niskiego poczucia własnej wartości oraz defensywnego stylu adaptacji ujawnionych jako główne składowe postawy konformistycznej. Ustalenia w przyszłych badaniach wymaga jednak dokładny charakter i kierunek tych zależności (w triadzie: samoocena – adaptacja defensywna – poczucie osamotnienia).

Uzyskane wyniki wskazują na ważne i de facto niebezpieczne dla jednostki konsekwencje niepohamowanej i powierzchownej tendencji dopasowania się do innych, realizowanej kosztem ekspresji własnej podmiotowości. Problem ten nabiera szczególnego znaczenia w kontekście sygnalizowanego na początku tekstu dylematu instytucji wychowawczych i podmiotów je reprezentujących – czy inspirować ludzi (zwłaszcza młodych) przede wszystkim do odwzorowywania panujących zasad i trendów, w celu tworzenia spójnej, jednorodnej tożsamości społecznej i kulturowej, czy też przeciwnie inspirować do niezależności, oryginalności i otwartego wyrażania indywidualności, pomimo ryzyka, że takie stymulowanie różnorodności, może stać zarzewiem sporów i konfliktów społecznych. Z punktu widzenia jednostki odpowiedź nasuwa się sama, ale z perspektywy grupy nie musi być aż tak jednoznaczna. Tym samym wyniki prezentowanych badań są dobrym przykładem asymetrii w ewaluacji zjawisk na poziomie makro

oraz na poziomie jednostkowym. Okazuje się, że ważna instrumentalna funkcja konformizmu przejawiająca się kształtowaniu ładu normatywnego poprzez wzmacnianie w społeczeństwie relacji opartych na zasadach dopasowania do większości i podporządkowania się władzy, niekoniecznie koresponduje z satysfakcją na poziomie indywidualnym. W świetle samej teorii samotności prezentowane wyniki zdają się potwierdzać z kolei zasadność semantycznego rozdzielenia pojęć izolacji społecznej i poczucia osamotnienia. Sygnalizują bowiem, że konformizm wprawdzie zwiększa szanse na fasadowy kontakt z innymi (niwelując tym samym ryzyko izolacji), ale nie daje poczucia satysfakcji z niego.

Bibliografia:

Anderson, C.A. (1999). Attributional style, depression, and loneliness: A cross-cultural comparison of American and Chinese students. *Personality and Social Psychology Bulletin, 25*, 482-499.

Aronson, E. (1998). *Człowiek, istota społeczna.* Warszawa: PWN.

Bauman, Z. (2007). *Szanse etyki w zglobalizowanym świecie*. Kraków: Wydawnictwo Znak.

Baumeister R.F. (2011). *Zwierzę kulturowe*. Warszawa: PWN.

Beaussart, M., Kaufman, S., Kaufman, J. (2012). Creative Activity, Personality, Mental Illness, and Short-Term Mating Success. *The Journal of Creative Behavior*, 46,3, 151–167.

Bernacka, R. (2005). Osobowościowy mechanizm konformizmu i nonkonformizmu – specyfika funkcjonowania i przejawy w zachowaniu, *Psychologia Rozwojowa, 10,* 73-82.

Bocchiaro, P., Zamperini, A. (2012). Conformity, obedience, disobedience: The power of the situation. W: G. Rossi (red.), *Psychology - Selected Papers* , s. 275–294.

Bogdonoff, M.D., Estes, E.H.,Jr., Friedberg, S.J., Klein, R.F.(1961). Fat mobilization in man. *Annal of Internal Medicine., 55*, 328-338.

Bond, R., Smith, P.B. (1996). Culture and Conformity: A Meta-Analysis of Studies Using Asch's (1952b, 1956) Line Judgment Task. *Psychological Bulletin, 119,* 111-137

Buss, D. M. (2001). *Psychologia ewolucyjna.* Gdańsk: GWP.

Cacioppo, J.T., Fowler, J.H., Christakis, N.A.(2009). Alone in the crowd: The structure and spread of loneliness in a large social network. *Journal of Personality and Social Psychology, 97*, 977-991.

Cacioppo, J.T., Hawkley, L.C., Ernst, J.M., Burleson, M., Berntson, G.G., Nouriani, B., Spiegel, D. (2006). Loneliness within a nomological net: An evolutionary perspective. *Journal of Research in Personality, 40,* 1054–1085.

Cacioppo, J.T, Patrick, W. (2008). *Loneliness: Human Nature and the Need for Social Connection*. New York: W.W. Norton & Company.

Cialdini, R. B., Trost, M. R.(1998). Social influence: Social norms, conformity and compliance. W: D.T. Gilbert, S.T. Fiske, G. Lindzey (red.), *The handbook of social psychology, Vols. 1 and 2 (4th ed.),* (pp. 151-192). New York: McGraw-Hill,

Colclough, R. (1972). *Internal-External Control of Reinforcement Versus Field Dependence-Field Independence.* Masters Theses & Specialist Projects. Paper 995.

Crutchfield R.S. (1955). Conformity and character. *American Psychologist, 10*, 191-198.

Deutsch M., Gerard H. B. (1955). A study of normative and informational social influences upon individual judgment. *Journal of Abnormal Social Psychology*, *51*, 629-36.

De Jong-Gierveld, J., Kamphuis, F. (1985). The Development of a Rasch-Type Loneliness Scale. *Applied Psychological Measurement*, *9, 3*, 289-299.

Dołęga, Z., (2013). Skala do Badania Samotności (SBS). *Przegląd Psychologiczny*, *56*, 323-347.

Feist, G.J. (1999). The influence of personality on artistic and scientific creativity. W: R.J. Sternberg (red.), *Handbook of creativity* (s. 273-296). Cambridge University Press.

Giles, H., Coupland, N. (1991). *Language: Contextsand consequences.* Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.

Grzelak, J, Nowak, A. (2000). Wpływ społeczny. W: J. Strelau (red.), Psychologia, t.3 (s. 187–203). Gdańsk: GWP.

Hansson, R.O., Jones, W. H. (1981). Loneliness, Cooperation, and Conformity Among American Undergraduates. *The Journal of Social Psychology, 115(1),* 103-108.

Jones W. H., Freemon, J. E, Goswick, R.A. (1981). The persistence of loneliness: Self and other determinants. *Journal of Personality, 49*, 27–48.

Kaufman, S. B., Kozbelt, A., Bromley, M. L., Geher, G., Miller, G. (2008). The role of creativity and humor in human mate selection. W: G. Geher, G. Miller (red.), *Mating intelligence: Sex, relationships, and the mind's reproductive system* (s. 227–262). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Kelman, H. C. (1958). Compliance, Identification, and Internalization: Three Processes of Attitude Change. *Journal of Conflict Resolution, 2, 1*, 51-60.

Kenrick, D. T., Neuberg, S. L., Cialdini, R. B. (2002). *Psychologia społeczna. Rozwiązane tajemnice.* Gdańsk: GWP.

Kwapis, K. (2006). Samoobserwacja kontrolująca według Marka Snydera a złożoność systemu Ja. *Studia z Psychologii w KUL, 13,* 175-188.

Małkiewicz, M.M., Piskozub, M. (2011). Różne nasilenie postawy twórczej a kompetencje społeczne i style radzenia sobie ze stresem u studentów pierwszego roku. *Studia Psychologica*, *11, 1*, 19-32.

Marangoni, C., Ickes, W. (1989). Loneliness: A theoretical review with implications for measurement. *Journal of Social and Personal Relationships, 6*, 93-128.

Matczak, A. (2007). *Kwestionariusz Kompetencji Społecznych KKS*. Warszawa: PTP.

Mesoudi, A. (2011). *Cultural Evolution: How Darwinian Theory Can Explain Human Culture and Synthesize the Social Sciences*, University of Chicago Press.

Myers. D.G (1996). *Social Psychology*. New York: McGraw Hill.

Nęcka, E. (2002). *Psychologia twórczości*. Gdańsk: GWP.

O'Brien, R. M. (2007). A caution regarding rules of thumb for variance inflation factors. *Quality and Quantity*, 41, 673–690.

Oishi, S. (2000). Goals as cornerstones of subjective well-being: Linking individuals and cultures. W: E. Diener, E.M. Suh (red.), *Culture and subjective well-being* (s. 87-112). Cambridge, MA: MIT Press.

Oleś, M. (2006). Psychologiczna charakterystyka dzieci o wysokim i niskim poczuciu osamotnienia. Roczniki Psychologiczne, 1, 121-140.

Parkhurst, J.T., Asher, S.R. (1992). Peer rejection in middle school: Subgroup differences in behaviour, loneliness and interpersonal concerns. *Developmental Psychology, 28*, 231–241.

Peplau L.A, Perlman D. *Loneliness: A sourcebook of current theory, research, and therapy*. New York: Wiley; 1982.

Piłat-Borcuch, M. (2011). Relatywizm konformizmu w kontekście relatywizmu wartości. W: G. Osika (red.), *Bunt i reforma*, s. 239-246. Kraków: Homini

Popek, S. (2000). *Kwestionariusz Twórczego Zachowania. KANH*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.

Popek, S. (2003). *Człowiek jako jednostka twórcza*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.

Rembowski, J. (1992). *Samotność*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.

Reno, R.R., Cialdini, R. B., Kallgren, C. A. (1993). The transsituational influence of social norms. *Journal of Personality and Social Psychology*, *64(1),* 104-112.

Roman, R.J., Moskowitz, G.B., Stein, M.I., Eisenberg, R.F. (1995). Individual differences in experiment participation: Structure, autonomy, and the time of the semester. *Journal of Personality, 63*, 113–138.

Rook, K. S. (1984). Promoting social bonding: Strategies for helping the lonely and socially isolated. *American Psychologist, 39,* 1389-1407.

Russell, D., Peplau, L.A., Cutrona, C.E. (1980). The revised UCLA Loneliness Scale: Concurrent and discriminant validity evidence. *Journal of Personality and Social Psychology, 39,* 472–480.

Snyder, M. (1974). Self-monitoring of expressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology, 30,* 526-537.

Stein, M.I. (1963). Explorations in typology. W: R.White, K.F.Bruner (red.). *The study of lives: Essays on personality in honor of Henry A. Murray* (s. 280-303). New York, NY, US: Atherton Press.

Tooby, J., Cosmides, L. (1996) Friendship and the bankers paradox: Other pathways to the evolution of adaptations for altruism. *Proceedings of the British* Academy, 88, 119-143.

Trafinow, D., Finlay, K. A. (1996). The importance of subjective norms for a majority of people: Between-subjects and within-subjects. *Personality and Social Psychology Bulletin, 22*,820-828.

Vanhalst, J., Luyckx, K., Scholte, R.H., Engels, R.C., Goossens, L.(2013). Low self-esteem as a risk factor for loneliness in adolescence: perceived - but not actual - social acceptance as an underlying mechanism. *Journal of Abnormal Child Psychology, 41*, 1067–1081

Wojciszke, B. (2010). Sprawczość i wspólnotowość. Podstawowe wymiary spostrzegania społecznego. Gdańsk: GWP.

Wojciszke B. (2011). Psychologia społeczna. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.

Zarzycka B., Śliwak J. (2011). Typy świadomości a poczucie osamotnienia. *Przegląd Psychologiczny, 54*, 241-254.

Dr Anna Wołpiuk–Ochocińska
Mgr Anna Englert–Bator
Zakład Psychologii
Uniwersytet Rzeszowski

Wychowani do oszustwa? Poziom nadziei na sukces i poczucie własnej skuteczności u uczniów i studentów o różnym poziomie nieuczciwości akademickiej

Wprowadzenie

Osiągnięcia młodzieży uczącej się w szkołach średnich i studiującej na uczelniach wyższych, ze względu na swoje wieloczynnikowe uwarunkowania, są przedmiotem zainteresowania przedstawicieli różnych dyscyplin naukowych. Dla sukcesu edukacyjnego jednostki istotna jest nie tylko inteligencja, ale także pozaintelektualne sfery osobowości oraz uwarunkowania środowiskowe i kulturowo-wychowawcze. Powodzenie w nauce jest w równej mierze zależne od sumienności, zdolności mobilizacji i czasu poświęconego na uczenie się, co kształtowanych od lat dziecięcych i pierwszych szczebli edukacji: nadziei na pozytywne osiągnięcia i wiary we własną skuteczność.

Niestety nie wszyscy uczniowie radzą sobie z nauką, stresem szkolnym i egzaminacyjnym oraz innymi zadaniami jakie stawia przed nimi współczesny model edukacji, część z nich coraz regularniej korzysta z nieuczciwych praktyk i możliwości oszustwa. Problem ten jest powszechny w większości instytucji szkolnictwa na każdym poziomie stając się znaczący w skali globalnej (Wowra, 2007, Zimny, Robertson, Bartoszek, 2008, Trost 2009). Spośród przyszłych absolwentów i nauczycieli aż 73% zgadza się, że większość studentów oszukuje na pewnym etapie swojej edukacji, a 86% twierdzi, że każdy wykorzystuje jakąś możliwość nieuczciwego zachowania się w procesie edukacji (Ercegovac, Richardson, 2004). W powszechnej percepcji oszukiwanie jest współcześnie nie tylko rozpowszechnione, ale i akceptowane przez środowiska szkolne i akademickie (m.in. Rawwas, Swaidan, Isakson, 2007; Bisping, Patron, Roskelley, 2008; Bermingham, Watson Jones, 2010; Tas, Tekkaya, 2010). Socjologowie twierdzą, że około 80% studentów w nieuczciwy sposób zdobywa oceny jeszcze przed egzaminem maturalnym i w trakcie pierwszego roku swoich studiów wyższych (Davis, Grover, Becker, i McGregor, 1992).

Historia nieuczciwych praktyk edukacyjnych sięga czasów ustanowienia egzaminów w celu weryfikacji wiedzy. XX wieków temu, niektórzy chińscy obywatele ubiegając się o stanowisko w służbie cywilnej przemycali na egzamin niedozwolone materiały. Wówczas zagrożeni karą śmierci za oszustwo byli zarówno nieuczciwi zdający, jak i nauczyciele, którzy w porę nie wykryli prób oszustwa (Lupton, Chapman, 2002). W obecnych czasach zjawisko nieuczciwego zachowania wśród uczniów i studentów staje się coraz popularniejsze, a kary stosowane w szkolnictwie są znacznie bardziej pobłażliwe. Uczniowie

oszukują, nauczyciele udają, że tego nie widzą, a zjawisko zaczyna niebezpiecznie przybierać rozmiary epidemii. W 2014 Egzaminatorzy Obwodowej Komisji Egzaminacyjnej udowodnili oszukiwanie 118 maturzystom z regionu Podkarpacia, z czego maturę unieważniono aż 77 osobom. Nikt z dyrekcji i grona pedagogicznego nie został wezwany przed komisję dyscyplinarną, a prokuratura zdecydowała nie wszczynać urzędowego postępowania, zgodnie z niepisaną zasadą, że zachowania nieuczciwe w trakcie testów, sprawdzianów i egzaminów nie są w Polsce traktowane jako wykroczenia w sensie prawnym. Jedynym oficjalnym dokumentem jest rozporządzenie ministra edukacji narodowej z 2007 r., które jedynie reguluje zasady, które powinny być przestrzegane na państwowych egzaminach gimnazjalnych i maturalnych i zakazuje posiadania osobistych przedmiotów i urządzeń elektrycznych. Zgodnie z rozporządzeniem w przypadku udowodnienia oszustwa, egzamin zostaje unieważniony. Każdego roku widać, że takie regulacje zewnętrzne nie powstrzymują uczniów przed niesamodzielną pracą i nieuczciwymi praktykami w celu zdania egzaminu. Maturzyści w trakcie egzaminu rozsyłają między sobą poprawne odpowiedzi za pomocą wiadomości tekstowych, albo poszukują rozwiązań na portalach internetowych (Englert-Bator, 2015).

Chociaż uwarunkowania nieuczciwości akademickiej nie zostały do końca naukowo wyjaśnione, niektórzy podejrzewają, że jedną z przyczyn może być rosnąca presja na sukces (Murdock, Andermann, 2006). Sukces jest efektywnym, społecznym wzmocnieniem dalszych osiągnięć. Uczniowie i studenci wiedzą, że na tych, którzy uzyskają dobre wyniki czekają rozliczne nagrody w postaci świadectw z wyróżnieniem, punktów na egzaminie, przyjęcia do dobrej szkoły (gimnazjalnej, średniej czy wyższej), stypendia. Dla współczesnej młodzieży nieistotna wydaje się droga do sukcesu poprzez poszerzanie horyzontów myślowych, rozbudzanie twórczego myślenia, umiejętności radzenia sobie z sytuacjami trudnymi– ważny jest sukces, który należy osiągnąć niezależnie od metod i środków. Gromkowska-Melosik (2009), analizując w swojej pracy przeróżne patologie edukacyjne wspomina, że współczesna młodzież została uwikłana w swoistą„pułapkę etyczną", która polega na rozdarciu między życiem w społeczeństwie, dla którego nieuczciwe i niemoralne działania stanowią normę społeczną, a presją w sferze osiągnięć akademickich.

1. Grupa badana i metody

W badaniach uczestniczyło 383 uczniów ze szkół średnich i studentów szkół wyższych. Wszyscy badani pochodzili z terenu województwa podkarpackiego – były to osoby w wieku 16 – 20 lat, z czego średnia wieku uczniów wynosiła 17,69 lat (odchylenie standardowe 0,759), a średnia wieku dla grupy studentów wynosiła 19,16 roku (przy odchyleniu standardowym 0,405). Grupy te różniły się między sobą w zakresie zmiennej wieku na poziomie statystycznie istotnym ($p<0,000$).

Tab. 1. Struktura badanej grupy z uwzględnieniem płci i miejsca nauki badanych osób

		Płeć badanych		Ogółem
		KOBIETA	MĘŻCZYZNA	
Szkoła średnia	N	136	119	255
	%	35,5%	31,1%	66,6%
Uczelnia wyższa	N	115	13	128
	%	30,0%	3,4%	33,4%
Ogółem	N	251	132	383
	%	65,5%	34,5%	100,0%

Źródło: Opracowanie własne

W grupie uczniów ze szkół średnich liczba kobiet i mężczyzn była porównywalna, natomiast w grupie studentów zdecydowanie przeważały kobiety nad mężczyznami.

Celem badań było znalezienie odpowiedzi na pytanie, czy nadzieja na sukces i poczucie własnej skuteczności wpływają na poziom nieuczciwości akademickiej badanej młodzieży.

W niniejszych badaniach zastosowano następujące metody badawcze:

- Kwestionariusz Nieuczciwości Akademickiej w opracowaniu E. Dziurzyńskiej, A. Englert– Bator i A. Wołpiuk–Ochocińskiej,
- Kwestionariusz Nadziei na Sukces Snydera w adaptacji M. Łaguny, J. Trzebińskiego i M. Zięby (2005),
- Kwestionariusz GSES w opracowaniu R. Schwarzera, M. Jerusalema i Z. Juczyńskiego (Juczyński, 2011).

Kwestionariusz Nieuczciwości akademickiej w opracowaniu autorek artykułu jest pilotażowym narzędziem mierzącym poziom nieuczciwości akademickiej rozumianej jako stopień gotowości dokonywania oszustw w obszarze nauki szkolnej.

Narzędzie jest efektem eksploracji zjawiska nieuczciwości akademickiej. Na podstawie dostępnej literatury i obserwacji codziennego życia uczniów i studentów zdiagnozowano formy nieuczciwości akademickiej. Następnie sędziowie kompetentni wybrali 19 najbardziej charakterystycznych form oszustwa w obszarze nauki szkolnej. Po przeprowadzeniu badań pilotażowych na losowo wybranych uczniach i studentach, zmierzono rzetelność narzędzia w postaci spójności wewnętrznej. Alfa Cronbacha dla 19 itemowej skali wyniosła 0,909, co sugeruje wysoką spójność narzędzia. W dalszym kroku na drodze analizy czynnikowej wyodrębniono dwa czynniki, które potraktowano jako dwie podskale narzędzia: Skalę Samodzielnego Oszustwa (N-SO) i Skalę Angażowania innych w Oszustwo (N-IO). Dla obu czynników obliczono wskaźnik rzetelności - Alfa Cronbacha dla 7 itemowej skali N-SO wyniosła 0,812, a dla 6 itemowej skali N-IO – 0,792.

Osoba badana ustosunkowuje się do kwestii, czy w czasie kariery edukacyjnej zdarzały się jej wymienione zachowania o charakterze nieuczciwości akademickiej. Odpowiedzi udziela na skali 0-3, gdzie

0 oznacza nigdy, 3 – często. Wyniki teoretyczne w kwestionariuszu rozkładają się na wymiarze od 0 do 3 pkt, ze średnią 1,5 pkt dla wyniku ogólnego i dwóch podskal. Wyniki wysokie sugerują wysoki poziom nieuczciwości akademickiej.

Kwestionariusz Nadziei na Sukces (KNS), opracowany przez Snydera w polskiej adaptacji Łaguny, Trzebińskiego i Zięby (2005), składa się z 12 twierdzeń (w tym 8 diagnostycznych). Wyniki teoretyczne mieszczą się w przedziale 8-64 punktów – wskazują, że im wyższy wynik, tym wyższy poziom nadziei na sukces. Oprócz wyniku ogólnego można obliczyć wyniki dla dwóch podskal: siły woli i umiejętności znajdowania rozwiązań. Metoda jest zarówno spójna wewnętrznie (alfa Cronbacha 0,74-0,88 dla całej skali, 0,70-0,84 dla podskali siła woli i 0,63-0,86 dla umiejętności znajdowania rozwiązań), jak i stabilna (korelacja 0,85 po 3 tygodniach, 0,82 po 10 tygodniach).

Do pomiaru poczucia własnej skuteczności użyto Skali Uogólnionej Własnej Skuteczności GSES w opracowaniu Schwarzera, Jeruzalem, Juczyńskiego (Juczyński, 2011). Mierzy ona poziom ogólnego przekonania jednostki, dotyczącego skuteczności radzenia sobie z trudnymi sytuacjami i przeszkodami. Kwestionariusz składa się z 10 sformułowań. Na każde pytanie badany odpowiada zaznaczając odpowiedź na skali 1 - 4 (nie — 1 pkt, raczej nie — 2 pkt, raczej tak — 3 pkt, tak — 4 pkt). Suma punktów daje „ogólny wskaźnik własnej skuteczności", który mieści się w granicach 10–40 punktów. Im wyższy jest wskaźnik, tym większe poczucie własnej skuteczności.

2. Analiza wyników badań własnych

Przedstawione poniżej wyniki porównano z uwzględnieniem płci i miejsca nauki osób badanych. Poziom nadziei na sukces i poczucie własnej skuteczności przedstawiają tabele nr 2 i 3. Okazuje się, że w przypadku uczniów szkół średnich nie pojawiają się istotne statystycznie różnice odnośnie poziomu nadziei na sukces oraz poczucia własnej skuteczności, co obrazuje tabela nr 2.

Tab. 2a. Różnice w zakresie nadziei na sukces i poczucia własnej skuteczności w grupie uczniów szkół średnich

Szkoła średnia					Test t równości średnich	
Płeć badanych		N	Średnia	Odchylenie standardowe	t	Istotność (dwustronna)
Nadzieja na sukces	KOBIETA	136	44,78	8,081	-,253	,800
	MĘŻCZYZNA	119	45,05	8,997		
Umiejętność znajdowania rozwiązań	KOBIETA	136	23,46	4,505	-,195	,846
	MĘŻCZYZNA	119	23,58	5,046		
Siła woli	KOBIETA	136	21,32	4,605	-,260	,795

Tab. 2b. Różnice w zakresie nadziei na sukces i poczucia własnej skuteczności w grupie uczniów szkół średnich

Szkoła średnia					Test t równości średnich	
Płeć badanych		N	Średnia	Odchylenie standardowe	t	Istotność (dwustronna)
	MĘŻCZYZNA	119	21,47	4,878		
Poczucie własnej skuteczności	KOBIETA	136	29,02	4,391	-1,857	,064
	MĘŻCZYZNA	119	30,05	4,436		

Źródło: Opracowanie własne

Zarówno dziewczęta jak i chłopcy prezentują przeciętny poziom nadziei, co wiąże się z tym, że uczniowie w średnim stopniu są gotowi podejmować działania w drodze do obranego celu i je kontynuować mimo napotkanych trudności, wykazując się przy tym zaradnością i umiejętności znajdowania rozwiązań. W zakresie poczucia własnej skuteczności badani uczniowie uzyskali wyniki na granicy wyników przeciętnych i wysokich, co świadczy o tym, że badani wierzą we własne możliwości, co sprzyja osiąganiu sukcesu.

Z kolei w grupie studentów zauważalne są niższe niż przeciętne wyniki w grupie dziewcząt w zakresie nadziei na sukces i przekonania o umiejętności znajdowania rozwiązań. Studentki mniej wierzą we własne możliwości radzenia sobie z problemami i w mniejszym stopniu są przekonane o tym, że ich działania przyniosą sukces. W wymiarze poczucia własnej skuteczności obie grupy osiągnęły wyniki przeciętne.

Tab. 3. Różnice w zakresie nadziei na sukces i poczucia własnej skuteczności w grupie uczniów szkół wyższych

Szkoła wyższa					Test t równości średnich	
Płeć badanych		N	Średnia	Odchylenie standardowe	t	Istotność (dwustronna)
Nadzieja na sukces	KOBIETA	115	43,02	8,666	**-2,451**	**,016**
	MĘŻCZYZNA	13	49,54	12,434		
Umiejętność znajdowania rozwiązań	KOBIETA	115	22,64	4,811	-,926	,356
	MĘŻCZYZNA	13	24,00	6,583		
Siła woli	KOBIETA	115	20,37	4,657	-1,628	,106
	MĘŻCZYZNA	13	22,62	5,140		
Poczucie własnej skuteczności	KOBIETA	115	28,48	4,368	**-3,270**	**,001**
	MĘŻCZYZNA	13	32,62	3,885		

Źródło: Opracowanie własne

Zauważalne są różnice między płciami w zakresie poziomu nadziei i uogólnionej własnej skuteczności. Młodzi mężczyźni bardziej wierzą w swoje możliwości w porównaniu z koleżankami. W dużym stopniu są przekonani, że ich działania będą skuteczne i doprowadzą do oczekiwanego celu.

Nie zaobserwowano natomiast różnic istotnych statystycznie pod względem wymiarów nadziei na sukces i własnej skuteczności pomiędzy uczniami a studentami.

Wyniki Kwestionariusza Nieuczciwości Akademickiej natomiast rozkładały się w omawianej grupie badanej w zakresie od 0 do 2,74. Należy podkreślić, że wynik równy 0 świadczący o tym, że osoba nie podejmuje się żadnej z form oszustwa akademickiego dotyczył zaledwie jednej osoby. Tabele 3 i 4 przedstawiają różnice w zakresie poziomu nieuczciwości akademickiej i jej wymiarów pomiędzy kobietami i mężczyznami z uwzględnieniem miejsca nauki.

Tab. 3. Różnice w zakresie nieuczciwości akademickiej i jej wymiarów w grupie uczniów szkół średnich

Szkoła średnia					Test t równości średnich	
Płeć badanych		N	Średnia	Odchylenie standardowe	t	Istotność (dwustronna)
Oszustwo samodzielne	KOBIETA	136	1,3771	,64492	**-3,406**	**,001**
	MĘŻCZYZNA	119	1,6723	,73889		
Angażowanie innych osób w oszustwo	KOBIETA	136	,5025	,53479	**-2,303**	**,022**
	MĘŻCZYZNA	118	,6624	,57134		
Nieuczciwość akademicka - wynik ogólny	KOBIETA	136	,9118	,53757	**-3,401**	**,001**
	MĘŻCZYZNA	118	1,1624	,62451		

Źródło: Opracowanie własne

W przypadku uczniów ze szkół średnich wyniki średnie dla poszczególnych wymiarów wskazują, że tendencja do zachowań mających znamiona nieuczciwości akademickiej jest niższa od średniej teoretycznej. Badane osoby jednocześnie wykazują się niską tendencją do wykorzystywania innych w oszukiwaniu szkolnym. Wyższe wyniki badani uzyskują w zakresie oszustw podejmowanych indywidualnie.

Jednocześnie zauważalne są różnice istotne statystycznie pomiędzy dziewczętami i chłopcami w zakresie poziomu nieuczciwości akademickiej we wszystkich badanych wymiarach. Okazuje się, że młodzież szkół średnich płci męskiej częściej dopuszcza się nieuczciwości akademickiej – zarówno jeśli chodzi o zachowania indywidualne jak i angażowanie innych w oszustwo.

Tab. 4. Różnice w zakresie nieuczciwości akademickiej i jej wymiarów w grupie uczniów szkół wyższych

Szkoła wyższa					Test t równości średnich	
Płeć badanych		N	Średnia	Odchylenie standardowe	t	Istotność (dwustronna)
Oszustwo samodzielne	KOBIETA	115	1,4447	,55900	-,034	,973
	MĘŻCZYZNA	13	1,4505	,75558		
Angażowanie innych osób w oszustwo	KOBIETA	115	,5116	,51095	-1,083	,281
	MĘŻCZYZNA	13	,6795	,68198		
Nieuczciwość akademicka - wynik ogólny	KOBIETA	115	,9249	,48519	-,649	,517
	MĘŻCZYZNA	13	1,0202	,63578		

Źródło: Opracowanie własne

Dla odmiany w badanej grupie studentów nie występują różnice między płciami w żadnym z mierzonych wymiarów nieuczciwości akademickiej. Jednocześnie i w tej grupie studenci częściej podejmują się oszustw szkolnych indywidualnie, rzadziej angażując innych w nieuczciwe sytuacje akademickie. Wyniki średnie dla badanych grup plasują się poniżej średniej teoretycznej, co wskazuje, że podejmowane działania o charakterze nieuczciwości akademickiej mają charakter działań rzadkich, a nie notorycznych. Nie zaobserwowano natomiast różnic istotnych statystycznie pod względem poszczególnych wymiarów nieuczciwości akademickiej pomiędzy badanymi uczniami szkół średnich a studentami. W związku z tym, że badane wymiary opisane powyżej nie różnicowały grup uczniów i studentów, poszukiwania predyktorów nieuczciwości akademickiej za pomocą liniowej analizy regresji wielokrotnej przeprowadzono bez podziału na grupy wiekowe.

Tabele 5 - 6 przedstawiają wyniki analiz regresji wymiaru nieuczciwości akademickiej w grupach dziewcząt i chłopców.

Tab. 5. Predyktory nieuczciwości akademickiej i samodzielnego oszustwa dla grupy dziewcząt

Dziewczęta		Współczynniki standaryzowane	t	Istotność
		Beta		
Nieuczciwość akademicka	(Stała)		8,584	,000
	Siła woli	-,151	-2,419	,016
	R2 skor.= 0,023, F=5,851, p=0,016			
Samodzielne oszustwo	(Stała)		11,520	,000
	Siła woli	-,212	-3,448	,001
	R2 skor.= 0,045, F=11,885, p<0,001			

Źródło: Opracowanie własne

Model regresji w grupie kobiet w istotnym stopniu tłumaczy zaledwie 2% zmienności w przypadku nieuczciwości akademickiej i nieco ponad 4% wymiaru w postaci samodzielnego oszustwa. W obu przypadkach to niski poziom siły woli decyduje o skłonności do podejmowania zachowań mających znamiona nieuczciwości akademickiej.

W analizie regresji nie zdiagnozowano predyktorów dla wymiaru związane z angażowaniem innych w oszustwo akademickie w grupie dziewcząt.

Tab.6. Predyktory nieuczciwości akademickiej i jej wymiarów dla grupy chłopców

Chłopcy		Współczynniki standaryzowane	t	Istotność
		Beta		
Nieuczciwość akademicka	(Stała)		7,840	,000
	Nadzieja na sukces	-,259	-3,114	,002
	R2 skor.= 0,067, F=9,695, p=0,002			
Samodzielne oszustwo	(Stała)		8,405	,000
	Siła woli	-,202	-2,400	,018
	R2 skor.= 0,044, F=5,760, p=0,018			
Angażowanie innych w oszukiwanie	(Stała)		5,351	,000
	Nadzieja na sukces	-,204	-2,420	,017
	R2 skor.= 0,042, F=5,857, p=0,017			

Źródło: Opracowanie własne

Model regresji dla grupy mężczyzn w istotnym stopniu tłumaczy niewiele, bo 7% zmienności, dla nieuczciwości akademickiej i nieco ponad 4% dla dwóch jej wymiarów. Okazuje się, że w przypadku chłopców częściej nieuczciwie w szkole i na uczelni będą zachowywać się ci uczniowie, którzy odznaczają się niskim poziomem nadziei na sukces – mniej wierzą w to, że uda im się bez „dodatkowych pomocy" osiągnąć zamierzone cele.

W przypadku samodzielnego oszukiwania istotną rolę (aczkolwiek w niskim stopniu) odgrywa siła woli – jej brak lub niski poziom skłania uczniów płci męskiej do zachowań nieuczciwych w obszarze własnej edukacji.

3. Podsumowanie i dyskusja wyników

Nieuczciwość akademicka okazuje się być zjawiskiem powszechnym w polskiej rzeczywistości edukacyjnej, ale, jak wskazują badania zagraniczne, nie dotyczy tylko naszego systemu edukacji (Bolin, 2004, Maramark, Barth, 1993, McCabe, Butterfield, Trevino, 2006). Co więcej wiąże się ona właściwie z każdym etapem edukacji - od szkoły podstawowej począwszy na studiach wyższych i studiach podyplomowych kończąc, co potwierdzają także inne badania (Jensen, Arnett, Shirley, Cauffman, 2002).

W przestawionych badaniach na temat nieuczciwości akademickiej pojawiły się różnice międzypłciowe odnośnie do jej rodzaju i poziomu – w grupie uczniów chłopcy mieli większą tendencję do oszukiwania zarówno indywidualnego jak i angażowania innych w oszustwo. Badania prowadzone przez zagranicznych badaczy w dużej mierze wskazują, że nie istnieją różnice interseksualne w zakresie

uczciwości akademickiej (Jensen i in., 2002). Być może w polskiej kulturze dziewczęta oszukujące są gorzej oceniane przez otoczenie aniżeli ich koledzy, stąd rzadziej tego oszustwa się podejmują. Różnice w zakresie płci odnośnie angażowania się w zachowania o charakterze nieuczciwości akademickiej nie wystąpiły natomiast w grupie badanych studentów.

Uwarunkowania nieuczciwości są wielowymiarowe (McCabe, Trevino, Butterfield, 2001; Miller, Shoptaugh, Wooldridge, 2011; Murdock, Hale, Weber, 2001) – istotne jest by uwzględniać czynniki zarówno kulturowe, jak i społeczne i psychologiczne. W niniejszym artykule poszukiwano uwarunkowań psychologicznych nieuczciwości w postaci nadziei na sukces i poczucia własnej skuteczności.

Nadzieja na sukces okazuje się kształtować w badanej grupie na poziomie przeciętnym, zarówno dla uczniów ze szkół średnich jak i studentów. W obu grupach, nadzieja, przynajmniej w niewielkim, ale istotnym stopniu, przewiduje poziom zachowań o charakterze nieuczciwości akademickiej. Przekonanie, że dzięki własnym działaniom uda się osiągnąć sukces, związane jest z wyższą oceną szans powodzenia. Odczuwana nadzieja sprzyja oczekiwaniu pozytywnych efektów, a co za tym idzie, prowadzi do pozytywnych emocji, które mogą mobilizować do działania (Snyder i in., 1991). Dzięki temu uczniowie i studenci, wierząc w swój sukces, nie podejmują dodatkowych działań mających znamiona oszustwa akademickiego. Ci zaś, których przekonania o osiągnięciu sukcesu nie są wysokie, poszukują innych dróg zrealizowania celu – w tym wypadku podejmują działania nieuczciwe. Rozwinięta siła woli i przekonanie o umiejętności znajdowania rozwiązań w pewnej mierze będą więc zapobiegały działaniom uczniów o charakterze oszustwa akademickiego. Głównymi czynnikami psychologicznymi wpływającymi na formowanie się nadziei na sukces i jej poziomy są determinanty natury społecznej: rodzina, szkoła, grupa rówieśnicza, środki masowej informacji. W toku wychowania rodzice bezpośrednio kształtują u swoich dzieci siłę woli, wyobrażenia na temat własnych możliwości i poczucie nadziei na sukces. Realność tych przekonań zależy również od doświadczeń funkcjonowania w grupie i przekonania jednostki, że może efektywnie kierować swoim powodzeniem, a także oddziaływać na innych. Niebanalne znaczenie ma również szkoła, która poprzez urzeczywistnianie swej funkcji wychowawczej i socjalizacyjnej, realizując określone treści nauczania i wychowawcze interakcje uczeń – nauczyciel modyfikuje poczucie nadziei na sukces.

W odniesieniu do poczucia własnej skuteczności dotychczasowe wyniki badań (m.in. dotyczące grup studentów chińskich, włoskich czy amerykańskich) wskazywały na związek uogólnionego poczucia własnej skuteczności z mniejszą tendencją do oszukiwania (Farnese, Tramontano, Fida, Paciello, 2011; Finn, Frone, 2004; Murdock, Hale, Weber, 2001; Nora Zhang, 2010). Niestety, badania autorek niniejszego artykułu tego faktu nie potwierdziły. Poczucie własnej skuteczności w populacji polskich uczniów i studentów nie korelowało z poziomem nieuczciwości akademickiej w żadnej badanej grupie.

4. Wnioski końcowe:

1. Nieuczciwość akademicka jest zjawiskiem powszechnym i dotyczy większości młodzieży szkół średnich i wyższych.

2. Osoby obu płci podejmują się oszustwa raczej samodzielnie – rzadziej angażują innych w sytuacje związane z oszustem akademickim.
3. Nadzieja na sukces okazuje się być istotnym aczkolwiek słabym predyktorem nieuczciwości akademickiej. Natomiast poczucie własnej skuteczności nie wpływa na żaden z wymiarów nieuczciwości akademickiej.
4. W procesie wychowawczym należałoby więc uwzględniać takie działania, które rozwijałyby siłę woli i wiarę we własne możliwości jako kompetencje zapobiegające zachowaniom nieuczciwym w procesie edukacyjnym. Nieobojętne znaczenie w kształtowaniu u młodzieży tych kompetencji i modyfikowaniu ich osobowości mają czynniki psychopedagogiczne uzależnione od szkolnej i rodzinnej atmosfery wychowawczej. Te dwa środowiska poprzez konsekwentną aktywność edukacyjno-wychowawczą, przekazują młodzieży normy uznane za wartościowe i społecznie akceptowane. Tym samym, ułatwiają uczniom i studentom w późniejszych latach dokonywanie właściwych wyborów i nakreślają wizję uczciwego życia i wartościowych celów życiowych. Tak rozumiane formalne i nieformalne działania wychowawcze są podstawowymi czynnikami, które warunkują poczucie nadziei na sukces, siłę woli i wiarę we własne możliwości.
5. Konieczne jest dalsze prowadzenie badań w celu ustalenia innych uwarunkowań nieuczciwości akademickiej i możliwości zapobiegania im.

Bibliografia:

Bermingham, V., Watson S., Jones, M. (2010) Plagiarism in UK law schools: is there a postcode lottery?, *Assessment and Evaluation in Higher Education*, vol.35, No1, January, 1-15.

Bisping, T.O., Patron H., Roskelley, K.(2008), Modeling Academic Dishonesty: The Role of Student Perceptions and Misconduct Type, *Journal of Economic Education,* 4-21.

Bolin, A. U. (2004). Self-control, perceived opportunity, and attitudes as predictors of academic dishonesty. *The Journal of psychology*, *138*(2), 101–114.

Davis, S.F., Grover, C.A., Becker, A.H., McGregor, L.N. (1992) Academic Dishonesty: Prevalence, Determinants, Techniques, and Punishments, *Teaching of Psychology*, 19(1), February, ss. 16-20.

Englert-Bator, A. (2015). Problem nieuczciwości uczniowskiej w zarysie: rozpowszechnienie, niektóre przejawy, uwarunkowania oraz działania nauczycieli przeciwdziałające zjawisku. Recenzowany sbornik prispevku vedecke konference s mezinarodni ucasti. Sapere Aude. Koncepty dneska. vol. V, 166-175.

Ercegovac, Z., Richardson J.V. (2004) Academic Dishonesty, Plagiarism Included, in the Digital Age, *A literature Review,* College and Research Libraries, 65 (4), 487-502.

Farnese, M. L., Tramontano, C., Fida, R., Paciello, M. (2011). Cheating behaviors in academic context: Does academic moral disengagement matter? *Procedia - Social and Behavioral Sciences* T. 29, 356–365.

Finn, K. V., Frone, M. R. (2004). Academic Performance and Cheating: Moderating Role of School Identification and Self-Efficacy. *The Journal of Educational Research*, *97*(3), 115–121.

Gromkowska-Melosik, A. (2009). Plagiat. Konteksty edukacyjne i społeczno-kulturowe, *Nauka*, 2, 61-79.

Jensen, L., Arnett, J., Shirley, F. S., Cauffman, E. (2002). It's wrong, but everybody does it: Academic dishonesty among High School and College Students. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 209–228.

Juczyński, Z. (2011). *Narzędzia pomiaru w promocji i psychologii zdrowia.* Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.

Lupton, R., Chapman, K. (2002). Russian and American College Students' Attitudes, Perceptions, and Tendencies Towards Cheating, Educational Research, vol.44, no1, 17-27

Łaguna, M., Trzebiński, J., Zięba, M. (2005). *Kwestionariusz Nadziei na Sukces,* Warszawa: Pracownia Testów PTP.

Maramark, S., Barth, M.M. (1993). *Academic Dishonesty Among College Students. Issues in Education.* ashington: Office of Educational Research and Improvement (ED) Washington, DC. Office of Research. Pobrano z http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/recordDetail?accno=ED360903

McCabe, D. L., Butterfield, K. D., Trevino, L. K. (2006). Academic dishonesty in graduate business programs: Prevalence, causes, and proposed action. *Academy of Management Learning and Education*, *5*(3), 294–305.

McCabe, D. L., Treviño, L. K., Butterfield, K. D. (2001). Cheating in Academic Institutions: A Decade of Research. *Ethics & Behavior*, *11*(3), 219–232.

Miller, A., Shoptaugh, C., Wooldridge, J. (2011). Reasons Not to Cheat, Academic-Integrity Responsibility, and Frequency of Cheating. *The Journal of Experimental Education*, *79*(2), 169–184.

Murdock, T.B, Anderman E.M. (2006). Motivational Perspectives on Student Cheating: Toward an Integrated Model of Academic Dishonesty, *Educational Psychologist*, 41(3), 129-145

Murdock, T. B., Hale, N. M., & Weber, M. J. (2001). Predictors of cheating among early adolescents: Academic and social motivations. *Contemporary Educational Psychology*, *26*, 96–115.

Nora, W. L. Y., Zhang, K. C. (2010). Motives of cheating among secondary students: The role of self-efficacy and peer influence. *Asia Pacific Education Review*, *11*(4), 573–584.

Rawwas, M., Swaidan, Z., Isakson, H., 2007, A Comparative Study of Ethical Beliefs of Master of Business Administration Students in the United States with Those in Hong-Kong, Helderf Publications, *Journal of Education for Business*, January, February, s. 146-158.

Snyder, C. R., Harris, C., Anderson, J. R., Holleran, S., Irving, L. M., Sigmon, S. T., Harney, P. (1991). The will and the ways: Development and validation of an individual-differences measure of hope. *Journal of Sersonality and social Psychology*, *60*(4), 570–585.

Tas, Y., Tekkaya, C. (2010) Personal and Contextual Factors Associated with Students' Cheating in Science, *The Journal of Experimental Education*, vol.78, s. 440-463.

Trost K. (2009). Psst, have you ever cheated? A study of academic dishonesty in Sweden, *Assessment and Evaluation in Higher Education*, Routledge, vol. 34, No 4, s. 367-376.

Wowra, S.A. (2007). Academic Dishonesty, *Ethics and Behavior,* 17(3), s. 211-214.

Zimny, S.T., Robertson D.U., Bartoszek, T. (2008). Academic and Personal Dishonesty in College Students, *North American Journal of Psychology*, vol. 10, No 2, s. 291- 312.

dr Weronika Juroszek
Uniwersytet Śląski

Wychowanie do okazywania szacunku osobie starszej w rodzinie – w świetle teorii uczenia się

Wprowadzenie

W literaturze przedmiotu wielokrotnie podkreśla się, że kultura zachodnia stała się kulturą rodziny atomowej, a więc takiej, której funkcjonowanie opiera się na dwóch pokoleniach – rodziców i dzieci, z wyłączeniem pokolenia dziadków.

Zanik rodziny wielopokoleniowej jest objawem negatywnych przemian, m.in. w sferze moralności, charakteryzujących się następującymi cechami: zmianami w hierarchii wartości (zanik dawnych, tradycyjnych wartości i tworzenie się nowych), sekularyzacją moralności (odchodzenie~~m~~ od modelu moralności chrześcijańskiej), indywidualizacją moralności (promocją~~a~~ nieograniczonej autonomii człowieka), reorientacją wartości moralnych (za: Mariański, 2001, s. 27).

Prawdopodobnie w opinii wielu osób rodzina atomowa ma określone plusy: młodzi są często niezależni od swoich rodziców (m.in. finansowo), pewne negatywne wpływy starszego pokolenia są ograniczone (np. dotyczące relacji małżonkowie-teściowie). Niemniej jednak minusów jest zdecydowanie więcej. Przede wszystkim starszy człowiek ma niezaspokojoną podstawową potrzebę – bezpieczeństwa. Obawia się braku pomocy w sytuacji choroby, samotności i śmierci. Z kolei wnuki w rodzinie atomowej są pozbawione regularnego, ciepłego kontaktu z dziadkami.

Człowiek jako istota społeczna swój najtrudniejszy czas – choroby i umierania - chce spędzić z nabliższymi osobami. Jako bardzo istotne jawi się więc zagadnienie wychowania do okazywania szacunku osobie starszej w rodzinie, tak, by zapewnić jej należytą opiekę oraz godną starość (Kozubek, 2013; Wójtowicz, 2007). „Podstawowymi potrzebami każdego człowieka – po fizjologicznych – są potrzeby: bezpieczeństwa, przynależności, własnej godności itd. (w zależności od tego, jaką przyjmiemy koncepcję człowieka). Zapewnienie ich – zarówno u dziecka, jak i człowieka dorosłego, a także starego – dokonuje się przede wszystkim przez przyjaźń, która objawia się przez kontakt, zainteresowanie, wysłuchanie i wszelkiego rodzaju pomoc, a także przez szacunek, docenienie, okazanie wdzięczności" (cyt. za: Krzysteczko, 2000, s. 355).

Szacunek definiowany jest jako poważanie, poszanowanie, cześć, uznanie (Szymczak, 1981, s. 389). Jak wychować dziecko do okazywania takiej postawy osobom starszym w rodzinie? W celu odpowiedzi na to pytanie w niniejszym opracowaniu wykorzystano teorię uczenia się. Zgodnie z tą teorią, jeśli rodzice chcą, aby ich dzieci okazywały szacunek osobom starszym, muszą je najpierw tego nauczyć (Juroszek, 2013, s. 189; Juroszek, 2014, s. 103).

1. Wybrane aspekty procesów uczenia się a okazywanie szacunku osobie starszej w rodzinie

W literaturze przedmiotu uczenie się rozpatrywane jest jako proces, który prowadzi do względnie trwałej zmiany realnego zachowania lub jego potencjału i opiera się na doświadczeniu (Gerrig, Zimbardo, 2006, s. 168). „Uczenie się ludzi polega na zmianach w naturze i zachowaniu istot ludzkich" (cyt. za: Thorndike, 1990, s. 32).

Biorąc pod uwagę fakt, że uczenie się jest powiązane z doświadczeniem, warto zbadać związek między uczestnictwem dziecka w opiece na starszą osobą (najczęściej babcią, dziadkiem) a jego późniejszą postawą szacunku w stosunku do własnych rodziców. Zgodnie z teorią procesów uczenia się młodsze pokolenie wówczas okazuje szacunek osobom starszym, gdy na wcześniejszych etapach rozwoju (dzieciństwo, adelescencja, początki wczesnej dorosłości) miało możliwość nauczyć się, na czym taka postawa polega. Oznacza to, że wychowawcy - głównie rodzice - mają za zadanie nauczyć dziecko (również własnym przykładem) pomagania osobom starszym. W tym miejscu warto przytoczyć słowa Alberta Bandury i Richarda Waltersa „Tak więc charakter rodzicielskich modeli kulturowych wywiera doniosły wpływ na proces socjalizacji" (cyt. za: Bandura, Walters, 1990, s. 41). Rodzina odgrywa doniosłą rolę w kształtowaniu odpowiednich postaw u dziecka, w tym również postawy szacunku dla osoby starszej.

a) Warunkowanie: klasyczne i sprawcze

Warunkowanie klasyczne kojarzone jest z nazwiskiem wielkiego fizjologa Iwana Pawłowa, który poddał warunkowaniu psy. Pawłow w warunkach eksperymentalnych dowiódł, że uczenie się jest rezultatem skojarzenia dwóch bodźców, podstawą tego procesu są reakcje odruchowe.

Warunkowanie klasyczne jest odpowiedzialne za powstawanie pewnych emocji i preferencji. Do takich emocji należy np. strach lub odraza. Uwarunkowany strach pojawia się w wyniku skojarzenia bodźca obojętnego z czymś, co w naturalny sposób wzbudza tę emocję (Gerrig, Zimbardo, 2006, s. 177). Przykładowo osoba, która słuchając określonej muzyki w samochodzie równocześnie doświadczyła wypadku samochodowego (a wypadkom zazwyczaj towarzyszy przerażenie), może później odczuwać strach na sam dźwięk danej muzyki.

Starość i choroba to pojęcia, które w kategoriach estetycznych są prawdopodobnie przez część ludzi postrzegane z odrazą. Schorowana osoba w podeszłym wieku może postronnemu obserwatorowi wydawać się nieestetyczna, w szczególności, gdy znajduje się w sytuacji skrajnej - ślinienia się, wymiotów, biegunki. Człowiek, który żyje w enklawie rodzinnej pozbawionej styczności z osobą starszą, gdy nagle zobaczy ją w stanie ciężkiej choroby (np. podczas odwiedzin w szpitalu), zostanie prawdopodobnie uwarunkowany strachem, odrazą. Tym samym starość zostaje skojarzona z obrzydzeniem i silnym strachem. Takie reakcje są bardzo odporne na wygaszanie. Jak piszą Richard Gerrig i Philip Zimbardo „To jest wstrętne" albo „To jest niebezpieczne" – wygrywa z wiedzą, że bodziec ten w rzeczywistości jest w porządku. Ponieważ reakcje uwarunkowane klasycznie nie są wytworem świadomego myślenia, trudno też

wyeliminować je za pomocą świadomego rozumowania!" (cyt. za: Gerrig, Zimbardo, 2006, s. 176-177). W dzisiejszym społeczeństwie ludzie starzy i schorowani często są alienowani z rodzin. Z tego względu dziecko nie ma możliwości oswojenia się ze starością i chorobą.

Inaczej jest w przypadku jednostki, która ma stały kontakt z osobą starszą w rodzinie i uczestniczy w czynnościach opiekuńczych. Wówczas dziecko w naturalny sposób uczy się towarzyszyć osobie umierającej w rodzinie. Jeśli pomoc ta ma regularny charakter, dziecko stopniowo oswajane jest z ze zmianami wywołanymi chorobą, co zapobiega powstawaniu negatywnych skojarzeń z nią związanych. Okazuje się więc, że w procesie wychowania do wartości – w tym przypadku wychowania do szacunku dla osoby starszej – istotną rolę odgrywa mechanizm warunkowania instrumentalnego. Należy tak wychowywać dziecko, by nie dopuścić do powstawania negatywnych skojarzeń ze starością i chorobą. To, co na masową skalę dzieje się w dzisiejszych czasach – alienacja osoby schorowanej (która najczęściej umiera w szpitalu) - często jest tego przyczyną.

W literaturze przedmiotu podkreśla się, że środowisko wywiera ogromy wpływ na zachowanie jednostki. Zagadnienie procesów uczenia się jest mocno osadzone w koncepcji behawioralnej. Już pod koniec XIX wieku badacz eksperymentalny, Edward Thorndike, za podstawę procesów uczenia się przejął skojarzenie wrażenia z bodźcem do działania (Thorndike 1990, s. 11). Również John Watson i Burrhus Skinner – czołowi przedstawiciele behawioryzmu – podkreślali znaczenie sytuacyjnych uwarunkowań zachowania człowieka (i innych naczelnych).

Thorndike stwierdził, że reakcje, które w następstwie przynoszą zadowolenie, ulegają wzmocnieniu, z kolei reakcje wywołujące niezadowolenie lub przykrość, słabną (tamże, s. 15). Warunkowanie sprawcze wykorzystuje więc mechanizm uczenia się konsekwencji zachowań. „Tę relację między zachowaniem a jego konsekwencjami Thorndike nazwał prawem efektu (law of effect): wystąpienie w przyszłości reakcji, po której następują satysfakcjonujące konsekwencje, staje się bardziej prawdopodobne, zaś reakcji, po której następują niezadowalające konsekwencje, mniej prawdopodobne" (cyt. za: Gerrig, Zimbardo, 2006, s. 180).

Zgodnie z teorią uczenia się prawdopodobieństwo, że dziecko przejawi działania opiekuńcze wobec swoich dziadków, można zwiększyć manipulując wpływem środowiska na te zachowania. Gdy dziecko dostrzega, że jego postawa pomocy i szacunku w stosunku do osób starszych spotyka się z aprobatą rodziców, taka postawa będzie się utrwalać. „Warunkowanie sprawcze modyfikuje zatem prawdopodobieństwo różnych typów zachowania sprawczego, w zależności od ich konsekwencji w danym środowisku" (za: tamże, s. 181).

Warunkowanie sprawcze zakłada istnienie wzmocnienia, którym jest podanie czynnika wzmacniającego po wykonaniu reakcji (Gerrig, Zimbardo, 2006, s. 181). W nawiązaniu do *tematu* niniejszego opracowania warto podkreślić, że czynnikiem wzmacniającym są wszystkie te bodźce, które zwiększają prawdopodobieństwo wystąpienia zachowań nacechowanych szacunkiem. „Wzmacnianie jest skutecznym środkiem regulowania już wyuczonych zachowań, lecz jest mało efektywne jeżeli chodzi o wytwarzanie nowych zachowań. W rzeczywistości, w warunkach naturalnych ludzie rzadko uczą się zachowań, których wcześniej nie widzieli u innych" (cyt. za: Bandura, 2007, s. 37). W tym miejscu warto

podkreślić, że dziecko, które nie widziało swoich rodziców (i żadnych innych osób tzw. znaczących) w roli osób pomagających starszym członkom rodziny, prawdopodobnie w przyszłości również nie podejmie takich zachowań.

Należy przywołać rozróżnienie między wzmocnieniem pozytywnym i negatywnym. W odniesieniu do kwestii analizowanych w niniejszym opracowaniu czynnikami pozytywnie wzmacniającymi opiekuńcze zachowania dziecka będą działania subiektywnie postrzegane przez dziecko jako pozytywne (apetytywne). Pochwała rodzica, docenienie dziecka, może mieć taki właśnie charakter. Docelowo warto stosować takie wzmocnienia, które zwiększają wewnątrzsterowność działań dziecka. W przypadku nagrody materialnej, na dodatek regularnie przydzielanej, dziecko może podejmować zachowania opiekuńcze ze względu na nagrodę.

Z kolei wzmocnienie negatywne również zwiększa prawdopodobieństwo określonego zachowania, jednak wykorzystuje mechanizm działania bodźca awersyjnego. „Kiedy po jakimś zachowaniu usunięty zostaje bodziec awersyjny, to zdarzenie takie zwane jest wzmocnieniem negatywnym (negative reinforcement)" (cyt. za: Gerrig, Zimbardo, 2006, s. 181).

Warunkowanie sprawcze, oprócz wzmocnień, wykorzystuje mechanizm karania. Wzmocnienia (zarówno pozytywne, jak i negatywne) zwiększają, a karanie (zarówno pozytywne, jak i negatywne) zmniejsza prawdopodobieństwo zachowań (tamże, s. 182). Rodzic karzący swoje dziecko – np. za brak okazania dziadkom szacunku - podaje czynnik karzący po takim zachowaniu. Karanie – podobnie jak wzmacnianie - może mieć charakter pozytywny i negatywny. Karanie pozytywne polega na podaniu bodźca awersyjnego po wystąpieniu niepożądanego zachowania. Częstym takim przykładem jest „pójście do kąta". Karanie negatywne ma miejsce wtedy, gdy po niepożądanym zachowaniu zostanie usunięty bodziec apetytywny (np. dziecko nie dostaje podwieczorku za brak wywiązania się z obowiązków).

b) Modelowanie

W ramach teorii uczenia podkreśla się, że w celu ukształtowania prawidłowych zachowań u dziecka powinno się stosować więcej zachęt, nagród niż kar. „Bez pomocy pozytywnych zachęt we wczesnych fazach nabywania umiejętności potencjalne zdolności pozostaną nierozwinięte. Co więcej, jeżeli zamiast pozytywnych zachęt stosuje się – co często się zdarza – przymus i groźby, będzie to raczej wytwarzało niechęć niż kształtowało nowe umiejętności" (cyt. za: Bandura, 2007, s. 106). Oznacza to, że wykorzystując w procesie wychowania mechanizm warunkowania sprawczego, nie można abstrahować od doniosłego znaczenia życzliwej postawy rodzicielskiej. Rodzic nie powinien być typem - używając terminologii Marii Grzegorzewskiej - wychowawcy tzw. hamującego, a więc stosującego głównie przymus i sankcje. Przeciwieństwem jest postawa wychowawcy tzw. wyzwalającego, czyli takiego, który oddziaływuje wychowawczo za pomocą życzliwości, miłości, sympatii – nawet wtedy, gdy karze swoje dziecko (Grzegorzewska, 1947). Warto przytoczyć słowa Grzegorzewskiej odnośnie do takich wychowawców „Kochają w ogóle człowieka, interesują się jego losem, mają życzliwość dla ludzi i tę życzliwość wprowadzają w czyn w swojej pracy (...). Może właśnie dlatego tyle mają pogody w stosunku do dzieci, do ludzi, do pracy całej. W ich walce z trudnościami różnymi, z przeszkodami w pracy wyrasta

jakaś siła i moc zwyciężająca i łamiąca opory. Cały ich stosunek do ludzi, do życia, do pracy, do siebie samych wykazuje jakąś pogodę wewnętrzną, ład, harmonię – wszystko pogodniej widzą, jaśniej czują. Jednocześnie zdumiewa wprost poczucie odpowiedzialności, za to, co robią" (Grzegorzewska, 1946, s. 13).

Nie ulega wątpliwości, że jeśli dziecko jest wychowywane przez rodziców charakteryzujących się opisaną postawą, to są oni dla niego idealnymi modelami postawy szacunku. Obserwując ich dziecko ma możliwość nauczenia się, jak taka postawa wygląda.

We wczesnym okresie życia dziecka naśladownictwo jest podstawowym środkiem, za pomocą którego rodzic wpływa na internalizację norm społecznych dziecka. Internalizacja norm dotyczących okazywania szacunku osobie starszej to uznanie za własne podstawowych, społecznie akceptowanych zasad postępowania wobec osób starszych. „Dzieci spontanicznie naśladują nie tylko to, co obserwowały w zachowaniu modela, ale starają się upodobnić do niego w zasadach postępowania. Powtarzanie takich sytuacji z odpowiednim stosowaniem wzmocnień prowadzi do utrwalenia pożądanych form zachowań" (cyt. za: Włodarski, 1987, s. 393). Proces ten pokazuje, jak ważne jest aktywne uczenie się przez dziecko postaw i wartości, których rodzice nie musieli wpajać mu bezpośrednio (Bandura, 2007, s. 234; Szymczyk, 2013, s. 86).

Znaczenie naśladownictwa odgrywa więc niebagatelną rolę w uczeniu dziecka nowych zachowań, w tym także i tych, związanych z okazywaniem szacunku osobom starszym w rodzinie. U dziecka, które widzi, że rodzice opiekują się swoimi starszymi rodzicami i nie zostawiają ich w potrzebie, dokonuje się internalizacja normy społecznej, zgodnie z którą starszym rodzicem trzeba się zaopiekować, nie można zostawić go samego. Można wysunąć przypuszczenie, że opisane dziecko w dorosłości, zanim podejmie najważniejsze decyzje życiowe (np. o wyjeździe za granicę) wcześniej weźmie pod uwagę sytuację psychospołeczną starzejących się rodziców.

„Obecnie nie ulega wątpliwości, że wielu zachowań – zarówno prospołecznych (udzielanie pomocy), jak i antyspołecznych (wyrządzanie krzywdy) – uczymy się przez obserwację modeli. Ponieważ jednak na świecie istnieje wiele potencjalnych modeli, do rozstrzygnięcia pozostaje pytanie: jakie zmienne decydują o tym, które modele najczęściej wywierają na nas wpływ" (cyt. za: Gerrig, Zimbardo, 2006, s. 199). Jak się okazuje, prawdopodobieństwo podjęcia przez dziecko postawy szacunku do osób starszych (a w przyszłości rodziców) jest tym większe, im bardziej:

- obserwator jest emocjonalnie związany z modelem; w praktyce objawia się to m.in. sympatią, miłością, szacunkiem do modela; nie ulega wątpliwości, że rodzic w sposób naturalny predysponowany jest do podjęcia roli modela; rodzic opiekujący się swoimi starszymi rodzicami i okazujący im szacunek, rodzic który dodatkowo jest lubiany, pozytywnie oceniany przez dziecko, ma duży wpływ na podjęcie przez dziecko podobnych zachowań; proces naśladowania rodzica podejmującego zachowania opiekuńcze wobec starszych jest tym bardziej efektywny, w im większym stopniu dziecko identyfikuje się ze swoim rodzicem;

- model jest nagradzany przez otoczenie za swoje zachowania; w odniesieniu do niniejszego opracowania warunek ten w praktyce może być czasem trudny do zrealizowania; wystarczy, że matka,

która opiekuje się swoimi starszymi rodzicami, jest z tego względu upokarzana, wyśmiewana przez męża; dziecko może ją wtedy postrzegać jako osobę naiwną i nie podejmie zachowań opiekuńczych; małżonkowie nawzajem dla siebie powinni być wiec oparciem, jakiekolwiek poważne rozbieżności między małżonkami mogą osłabić modelującą rolę osoby pomagającej;

- naśladowanie rodzica mieści się w zakresie umiejętności dziecka; niektóre zachowania rodzica mogą być dla dziecka trudne, niemożliwe do realizacji, ważne jest więc to, aby dziecko miało sposobność do naśladowania takich zachowań, które leżą w granicach jego możliwości;

- dziecko jest nagradzane za naśladowanie modela; chwalenie dziecka za naśladowanie pozytywnych zachowań rodzica wobec starszych osób w rodzinie, docenienie dziecka powoduje, że włącza ono dane zachowania w swój obraz *Ja*; innymi słowy, zachowania dziecka nacechowane szacunkiem i spotykające się z pochwałą rodziców mają tendencje do powtarzania się;

- zachowanie rodzica jest widoczne i wyróżniające się – istotne jest to, żeby opiekuńczy rodzic wyróżniał się spośród innych modeli (za: tamże, s. 199).

W procesie modelowania dziecko - wykorzystując zdolność uczenia się na podstawie obserwacji - przypatruje się zachowaniom opiekuńczym rodzica i naśladuje je. Dziecko widząc, jak rodzic opiekuje się nim samym powtarza jego zachowania – opiekując się lalką, misiem. Podobnie dziecko, jeśli docelowo powinno się nauczyć okazywania szacunku osobie starszej, to najpierw musi widzieć matkę (ojca) w roli modela cierpliwie opiekującego się osobą starszą. Opieka dziecka nad osobą starszą jest więc poprzedzona obserwacją opiekuna w roli osoby pomagającej i okazującej szacunek. Rodzice prawdopodobnie nieraz oczekują, że skoro oni opiekują się swoim dzieckiem, to ono w przyszłości „odpłaci" im tym samym – też będzie się nimi zajmować. Niemniej jednak teoria uczenia się, a dokładnie modelowania, przeczy takiemu sposobowi rozumowania. Dziecko w przyszłości zaopiekuje się swoim rodzicem (czyli osobą starszą), jeśli wcześniej będzie miało możliwość obserwacji go w roli opiekuna własnych, starzejących się rodziców. A więc dziecko powinno mieć możliwość obserwacji rodzica w dwóch rolach: osoby zajmującej się dzieckiem, ale i osoby zajmującej się osobą starszą (dziadkiem, babcią). Warto podkreślić, że opieka nad dzieckiem różni się jakościowo od opieki nad osobą starszą. Z pewnością łatwiej jest podjąć działania opiekuńcze wobec małego dziecka niż starszego, schorowanego człowieka.

Trzeba w tym miejscu zaznaczyć, że w ramach teorii modelowania prawie zawsze podejmowane jest zagadnienie związku pomiędzy oglądaniem przemocy w telewizji a poziomem agresji u oglądającego. Jednostki, które w dzieciństwie oglądały programy nacechowane przemocą, w dorosłości częściej podejmują zachowania nacechowane agresją. W literaturze przedmiotu podkreśla się, że osoby obserwujące przemoc, podlegają zjawisku zmniejszenia wrażliwości, ich pobudzenie emocjonalne, często w naturalny sposób bardzo wysokie w sytuacji pierwszych kontaktów z przemocą widzianą na ekranie, stopniowo ulega redukcji (tamże, s. 199). W przyszłości warto poddać empirycznej weryfikacji, na ile oglądanie przemocy w telewizji przyczynia się do zmniejszenia wrażliwości na cierpienie osób starszych. Agresywne zachowania (nawyki) będące wynikiem częstego oglądania telewizji mogą stanowić podstawę negatywnych i agresywnych ustosunkowań do otoczenia, przede wszystkim najbliższych osób w rodzinie. W literaturze poświęconej zagadnieniu przemocy dobitnie podkreśla się, że jednym z czynników

wywołujących przemoc jest widoczna odrębność, słabość ofiary. Osoba starsza, jako jednostka spełniająca opisany warunek, może być w szczególny sposób narażona na agresję osoby często oglądającej programy nasycone przemocą. W kontekście poruszanych w niniejszym opracowaniu zagadnień warto podkreślić, że oglądając przemoc w telewizji dziecko naśladuje zachowania agresywne modela, co może mieć szczególnie negatywne konsekwencje w relacji z osobą słabszą w rodzinie – młodszym rodzeństwem, schorowaną babcią czy też dziadkiem.

2. Osobowościowe determinanty uczenia się a szacunek dla osoby starszej

Początkowe teorie uczenia się, szczególnie behawiorystyczne, zakładały, że wzmocnienia wpływają na częstotliwość zachowań w sposób automatyczny, bez udziału świadomości. Jednak rezultaty późniejszych eksperymentów wskazały na istotną, pośredniczącą rolę świadomości w uczeniu się określonych zachowań przy pomocy wzmocnień (Spielberger, DeNike, 1966).

Ziemowit Włodarski (1987, s. 83) wymienia następujące podmiotowe determinanty uczenia się: cechy rozwojowe uczącej się jednostki (będące rezultatem wieku chronologicznego) oraz jej cechy indywidualne (inteligencja, zdolności specjalne, zainteresowania, nastawienia, styl poznawczy, poziom aspiracji, motywy uczenia się).

Z punktu widzenia niniejszego opracowania istotne wydają się takie cechy indywidualne osoby, jak jej zainteresowania oraz nastawienia. Wychowawca ma możliwość kształtowania tych cech w procesie wychowania, rozumianego jako wspieranie wychowanka w urzeczywistnianiu jego potencjału osobowościowego oraz kształtowaniu właściwej hierarchii wartości (Chałas, 2006; Chałas, Kowalczyk, 2006). Zarówno zainteresowania, jak i nastawienia, powinny być kształtowane w procesie wychowania. „Zainteresowania wyrażają się między innymi w podejmowanych inicjatywach, we własnej inwencji jednostki. Ich przejawy najłatwiej obserwować w sytuacjach wyboru" (cyt. za: tamże, s. 106). Okazywanie szacunku osobie starszej częściej wystepują u osób o określonych cechach osobowościowych, takich jak empatia. Jednostka empatyczna potrafi wczuć się w położenie starszej osoby, m.in. w ten sposób, że okazuje jej szacunek i jest skłonna do pomocy. „Dostrzeżenie bowiem, że ktoś znajduje się w stanie odbiegającym od tego, w jakim chciałoby się go widzieć (np. boi się, cierpi, jest smutny, głodny, ma trudności z wykonaniem jakiejś czynności), może rodzić szczególnego rodzaju dysonans poznawczy i skłaniać do działań zmierzających do usunięcia go" (cyt. za: Matczak, 1987, s. 299). Ważna jest więc rola orientacji prospołecznej w osobowości jednostki.

Z kolei nastawienia, podobnie jak zainteresowania, wiążą się z postawami, poglądami człowieka, wpływając wybiórczo na uczenie się. „Oczekując na coś, co ma nastąpić, człowiek przygotowuje się na odbiór określonego rodzaju treści, koncentruje na nich swoją uwagę i to sprawia, że spostrzega znacznie więcej i dokładniej niż w sytuacji, w której nie ma takiego nastawienia. Wpływ nie ogranicza się do spostrzegania, wyraża się także w lepszym zapamiętywaniu i trwalszym przechowywaniu materiału odpowiadającego nastawieniu" (za: Włodarski, 1987, s. 108).

Zarówno w przypadku zainteresowań, jak i nastawień związanych z okazywaniem szacunku osobie starszej w rodzinie, istotne znaczenie mają uwarunkowania osobowościowe. John Oldham i Lois Morris (2007, s. 120) wymieniając w osobowości sfery odpowiedzialne za kształtowanie szacunku dla drugiego człowieka wskazują na oddanie i ofiarność.

Warto podkreślić, że oddanie i ofiarność to te cechy, które są odpowiedzialne za nastawienie na drugiego człowieka, empatię. Prawdopodobnie jednostki, które charakteryzują się wysokim natężeniem wymienionych cech, często podejmują zachowania opiekuńcze wobec starszych osób w rodzinie.

Osoby oddane charakteryzują się troską o innych, silnym zaangażowaniem w związek z bliską osobą. Szanują innych, są uprzejme, pełne taktu, zgodne, wkładają duży wysiłek w to, by między sobą a bliskimi budować dobre uczucia (tamże, s. 120). Oldham i Morris wymieniają siedem cech charakterystycznych dla oddania: silne zaangażowanie w związek z drugą osobą, towarzyskość (rozumiana jako przeciwieństwo samotności), zamiłowanie do pracy zespołowej (umiejętność współpracy z innymi, szacunek dla autorytetu), pokora (umiejętność odwołania się do opinii innych podczas podejmowania decyzji), dążenie do harmonii (chęć budowania dobrych uczuć między bliskimi osobami), spolegliwość (umiejętność znoszenia niewygody w interesie bliskich osób), potrzeba przywiązania do innych (tamże, s. 120).

Jednostki oddane potrafią poświęcić się dla innych, otoczyć je szacunkiem i czułą uwagą, gdyż znajdują satysfakcję w przywiązaniu. Wielce prawdopodobne jest to, że dziecko charakteryzujące się dużym oddaniem, z racji umiejętności poświęcenia się dla innych, otaczania ich czułą uwagą, potrafi zatroszczyć się również o starsze osoby w swojej rodzinie.

Kolejna, istotna cecha osobowości odpowiedzialna za nastawienie na drugą osobę, to ofiarność. Osoba ofiarna jest z natury wolna od egoizmu, skłonna do okazywania szacunku innym bez względu na ich status społeczny, wspaniałomyślna i uczynna. Z powodzeniem sprawdza się w zawodach o charakterze służby, takich jak działalność charytatywna, pomoc społeczna, opieka nad osobami starszymi i dziećmi, medycyna, psychologia (tamże, s. 340). Oldham i Morris wymieniają siedem następujących cech charakterystycznych dla ofiarności: wspaniałomyślność, służba bliźnim, uczciwość, tolerancja (rozumiana jako brak osądzania innych, akceptacja ich słabości), pokora, wytrzymałość (umiejętność wytrwałego znoszenia cierpienia, cierpliwość), prostoduszność (niewinność, brak podejrzewania innych o skryte i pokrętne intencje) (tamże, s. 330-331).

Okazuje się więc, że dla okazywania szacunku osobie starszej istotne znaczenie ma osobowość jednostki, a dokładnie oddanie i ofiarność. Rozwijanie tych sfer w osobowości dziecka sprzyja nastawieniu na pomoc drugiemu człowiekowi, w tym również osobie starszej i schorowanej. W tym miejscu można postawić pytania badawcze, na które w przyszłości warto odpowiedzieć na podstawie przeprowadzonych badań: „Jak rodzice postrzegają swoją rolę w uczeniu swoich dzieci zachowań wobec starzejących się dziadków?

W podsumowaniu warto stwierdzić, że procesy uczenia się odgrywają istotną rolę w wychowaniu dziecka do okazywania szacunku osobom starszym w rodzinie. Zgodnie z teorią procesów uczenia zachowania oparte na szacunku poprzedzone są nauką tychże zachowań. W tym celu aktywowane są takie

formy uczenia się, jak: warunkowanie sprawcze, instrumentalne, modelowanie. Oprócz czynników sytuacyjnych ważne są też uwarunkowania osobowościowe. Jednostka, która charakteryzuje się oddaniem i ofiarnością, w porównaniu z jednostką o mniejszym nasileniu wymienionych cech, częściej okazuje szacunek osobom starszym.

Bibliografia:

Bandura, A. (2007). *Teoria społecznego uczenia się*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Bandura, A., Walters, R. (1968). *Agresja w okresie dorastania*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Chałas, K. (2006). *Wychowanie ku wartościom. Elementy teorii i praktyki. Tom pierwszy: godność, wolność, odpowiedzialność, tolerancja*. Lublin - Kielce: Wydawnictwo Jedność.

Chałas, K., Kowalczyk, S. (2006). *Wychowanie ku wartościom narodowo-patriotycznym. Elementy teorii i praktyki. Tom drugi: naród, ojczyzna, patriotyzm, państwo, pokój*. Lublin - Kielce: Wydawnictwo Jedność.

Gerrig, R., Zimbardo, P. (2006). *Psychologia i życie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Grzegorzewska, M. (1947). *Listy do młodego nauczyciela. Cykl pierwszy*. Warszawa.

Juroszek, W. (2013). *Rodzina wielopokoleniowa jako podstawa międzypokoleniowej solidarności,* (w:) M. Kozubek (red.), *Starość – nie radość? Aktywność osób starszych i solidarność międzypokoleniowa*. Katowice: Księgarnia św. Jacka.

Juroszek, W. (2014). *Kryzysy związane z rolą teściów i sposoby ich rozwiązywania – na podstawie teorii Erika Eriksona*. Roczniki Pedagogiczne, 3, s. 95-107.

Kozubek, M. (2013). Aktywność osób starszych i solidarność międzypokoleniowa w ujęciu interdyscyplinarnym, (w:) M. Kozubek (red.), Starość – nie radość? Aktywność osób starszych i solidarność międzypokoleniowa. Katowice: Księgarnia św. Jacka.

Krzysteczko, H. (2000). *Pomoc w dojrzewaniu do miłości, małżeństwa i rodziny*. Katowice: Wydawnictwo Powiernik Rodzin.

Mariański, J. (2001). *Kryzys moralny czy transformacja wartości*. Lublin: Wydawnictwo Naukowe KUL.

Matczak, A. (1987). *Rozwój osobowości*, (w:) Z. Włodarski, A. Matczak (red.), *Wprowadzenie do psychologii*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Oldham, J., Morris, L. (2007). *Twój psychologiczny autoportret. Dlaczego czujesz, kochasz, myślisz, postępujesz właśnie tak*. Warszawa: Wydawnictwo Jacek Santorski & Co Agencja Wydawnicza.

Thorndike, E. (1990). *Uczenie się ludzi*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Spielberger, C., DeNike, D. (1966). *Descriptive behaviorism versus cognitive theory in verbal operant conditioning*. Psychological Review, 73, s. 306-326.

Włodarski, Z. (1987). *Determinanty uczenia się*, (w:) Z. Włodarski, A. Matczak (red.), *Wprowadzenie do psychologii*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Wójtowicz, M. (2007). *Mikołaja Bierdiajewa koncepcja przezwyciężania śmierci*, (w:) M. Wójtowicz, W. Kania (red.), *Filozofia a śmierć*. Katowice: FHU Kopalnia Skabów, s. 136-146.

Szymczak, M. (1981). *Słownik Języka Polskiego. Tom trzeci*. Warszawa: PWN, s. 389.

Szymczyk, L. (2013). *Relacje w rodzinie a rozwój tożsamości i identyfikacji płciowej u dziecka w wieku przedszkolnym*. Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio, 3 (15), s. 85-97.

Dr Paulina Rosińska
Instytut Psychologii
Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego
w Warszawie

Wartościowanie zdrowia i inteligencja emocjonalna jako korelaty troski o zdrowie w grupie rodziców małych dzieci.

I. Teoretyczne podstawy badań

Podjęcie problematyki zachowań sprzyjających zdrowiu (behawioralnych przejawów troski o zdrowie) jest odpowiedzią na wyzwania i potrzeby społeczne. Jak podaje Światowa Organizacja Zdrowia choroby cywilizacyjne wciąż stanowią główną przyczynę śmiertelności. Choroba niedokrwienna serca i nadciśnienie tętnicze są odpowiedzialne za 50% zgonów (WHO, 2012). Każdego roku następuje wzrost zachorowań na nowotwory złośliwe, cukrzycę, astmę. Najbardziej rozpowszechnionym problemem zdrowia psychicznego w Europie jest depresja (w Polsce choruje na nią około 18% osób w populacji ogólnej) (GUS, 2012). Z kolei eksperci z WHO (2012) przewidują, że to właśnie zaburzenia nastroju staną się jednym z głównych problemów zdrowotnych w roku 2020. Nie należy zapominać, że u części kobiet manifestujących po porodzie objawy łagodnego baby blues rozwija się w ciągu kilku miesięcy (nawet do roku po porodzie) depresja.

Znaczny postęp technicyzacji, urbanizacji i uprzemysłowienie, a także szybkie tempo zmian może oddziaływać stresująco, tym samym utrudniając adaptację współczesnego człowieka do wciąż nowych - dynamicznie zmieniających się warunków życia. Konsekwencją przyspieszonego rozwoju naszej cywilizacji jest szybki wzrost chorób cywilizacyjnych (społecznych), które powodują przedwczesne zgony, niepełnosprawność, a także absencje chorobowe oraz duże koszty leczenia (Bulska, 2008; Tylka, 2006).

Z literatury przedmiotu wynika, że prozdrowotny styl życia (m.in. aktywność fizyczna, właściwy sposób odżywiania czy radzenie sobie ze stresem) jest ważnym czynnikiem, który umacnia zdrowie, stanowiąc równocześnie obronę przed rozpowszechnianiem się chorób cywilizacyjnych jest (Collins, 2007; Cordain i wsp., 2005; Lipski, 2010; Milham, 2010; Rasińska, 2010; Sobieszczańska i wsp., 2009; Tylka, 2006).

W krajach o wysokim rozwoju świadomości wartości zdrowia (Szwecja, USA, Finlandia) profilaktyką objęte praktycznie wszystkie grupy społeczne w ich okresach rozwojowych. Rozpoznanie zachowań pro i anty zdrowotnych i ich uwarunkowań właściwych dla danej grupy pozwala podjąć efektywną interwencję promującą zdrowie w całym społeczeństwie (Biernat i wsp., 2012; Łuszczyńska, 2004).

Zasadne zdaje się być ukazanie jak osoby dorosłe - rodzice troszczą się o własne zdrowie, bo tym samym modelują zachowania zdrowotne u swoich dzieci. Wielu badaczy wskazuje, że zachowania zdrowotne dzieci i młodzieży stanowią najczęściej odzwierciedlenie aktywności prozdrowotnej preferowanej przez ich rodziców, a ponadto niezdrowy styl życia rodziców jest czynnikiem ryzyka występowania chorób cywilizacyjnych u dzieci (coraz więcej dzieci nawet w wieku przedszkolnym cierpi na cukrzycę i/lub otyłość!) (Borzucka-Sitkiewicz, 2005; Bulska, 2008; Ogińska-Bulik, 2006; Olubiński, 2000; Wołowski, Jankowska, 2007; Woynarowska, 2008). Niepokojące są też doniesienia grupy autorów, że coraz więcej dzieci i młodzieży prezentuje ryzykowne zachowania zdrowotne (głównie nieprawidłowe nawyki żywieniowe i dotyczące higieny osobistej) (Drabik, Resiak, 2010; Mazur i wsp., 2007; Ogińska-Bulik, 2006; WHO, 2012; Woynarowska, 2008; Żuchelkowska, Wojciechowska, 2000).

Zadworna-Cieślak i Kaflik-Pieróg (2010) prowadziły porównanie zachowań zdrowotnych rodziców i dzieci. Okazało się, że istnieją zależności pomiędzy prawidłowymi nawykami żywieniowymi chłopców i dziewcząt a właściwym odżywianiem się matek. Wyznacznikiem zachowań profilaktycznych chłopców były tożsame zachowania ojców, zaś u dziewcząt matek. Pozytywne nastawienia psychiczne (np. unikanie zbyt silnych emocji, napięć i stresów) bez względu na płeć dziecka determinowane jest najsilniej przez tę samą kategorię aktywności matek. Nawyki związane ze snem, rekreacją, aktywnością fizyczną (przypisane do grupy praktyk zdrowotnych) chłopców i dziewcząt są najsilniej kształtowane przez wyznaczane ojców. Dla dziewcząt większe znaczenie wydają się mieć zachowania zdrowotne matek, w grupie chłopców - zarówno matek i ojców.

Zgodnie z przyjętym podziałem proponowanym przez Heszen-Klemens rodzina stanowi silne źródło uwarunkowań zewnętrznych działań pro lub antyzdrowotnych. Obserwacja zachowań związanych ze zdrowiem podejmowanych przez rodziców wydaje się nader ważna z uwagi na fakt, że najważniejszym okresem dla kształtowania się zachowań zdrowotnych jest wczesne dzieciństwo, kiedy to szczególne znaczenie ma modelowanie zachowań przez osoby znaczące dla dziecka (przede wszystkim są to rodzice). Dziecko poprzez naśladowanie swoich rodziców przyjmuje wzorce zachowania i postępowania. Naśladownictwo jest to pierwszy proces identyfikacji z rodziną, na bazie, którego w późniejszym czasie kształtuje się następny proces interioryzacji. Polega on na uwewnętrznieniu zasad moralnych, sposobów zachowań zdobytych w domu i uznaniu ich za własne. Te wartości, czy sposoby postępowania, które dotąd dziecko naśladowało, stają się jego własnymi normami, zasadami, regułami, którymi pragnie się w życiu kierować (Ryś,1992; Zadworna-Cieślak, Kaflik-Pieróg, 2010).

W rodzinie podczas procesu socjalizacji dziecko przyswaja nawyki zdrowotne, związane między innymi z aktywnością fizyczną, odpowiednią dietą czy higieną. W okresie dorastania stabilizują się pewne (nabyte w dzieciństwie) wzory zachowań zdrowotnych, które w utrwalonej formie mogą towarzyszyć człowiekowi przez całe życie. Wówczas choć zmniejsza się kontrola i siła oddziaływania rodziców i równocześnie wzrasta wpływ rówieśników to jednak decydujący „głos" mogą mieć rodzice poprzez przekazany uprzednio system wartości (Gniazdowski, 1990; Ogińska Bulik, 2010; Ogińska-Bulik, Juczyński, 2008).

Grupa ekspertów ze Światowej Organizacji Zdrowia głosząc hasło „Zdrowie zaczyna się w domu" zwraca uwagę na szczególną rolę rodziny w kształtowaniu zdrowego styl życia młodzieży. Każdy rodzic, który chce zadbać o zdrowie własnych dzieci powinien znać następujące sformułowanie: „dbaj o swoje zdrowie, jeśli chcesz żeby Twoje dzieci robiły to samo" (Olubiński, 2000). Ponadto przeciwdziałanie antyzdrowotnym zachowaniom i modelowanie prozdrowotnych postaw u rodziców z małymi dziećmi jest jednym z zadań realizowanych przez Narodowy Program Zdrowia w latach 2007-2015 (NPZ, 2007).

Podjęte badania stanowią jeden z elementów szerszego prospektywnego projektu, dotyczącego pomiaru zachowań związanymi z troską o zdrowie w różnych grupach. W przyszłości planuje się przeprowadzić badania dzieci tychże rodziców w celu wykazania istotnego związku między zachowaniami zdrowotnymi rodziców obecnie a kondycją zdrowotną i troską o zdrowie podejmowaną przez ich dzieci w przyszłości.

Zaprezentowane badania są częścią rozprawy doktorskiej, której celem była próba psychologicznej oceny zależności pomiędzy wybranymi psychologicznymi czynnikami a troską o zdrowie. Ze względu na rozległy obszar poruszany w dysertacji w artykule zostaną przedstawione tylko wybrane wyniki badań.

1. Troska o zdrowie

Konstrukt teoretyczny - troska o zdrowie wyłania się z koncepcji samotroski Kowalika (Rosińska, 2014). O ile Kowalik prowadził rozważania na temat troski przejawianej przez osoby chore o tyle autorka artykułu przypisuje ją także ludziom zdrowym.

W strukturze troski o zdrowie można odnaleźć trzy ze sobą powiązane komponenty: poznawczy, emocjonalny i behawioralny. W aspekcie poznawczym troska o zdrowie pojawia się na skutek dostrzegania zdrowia nie tylko jako wartości (stanu bądź celu do którego się dąży), ale wartości wysoko lokalizowanej w hierarchii. Towarzyszą temu procesowi różne emocje (m.in. obawa o stan zdrowia bądź zadowolenie ze stanu zdrowia). I wreszcie na poziomie behawioralnym przejawem troski o zdrowie są wszelkie działania, podejmowane na rzecz zdrowia (nazywane zachowaniami prozdrowotnymi). Podsumowując, troskę o zdrowie winno się rozumieć jako pozytywne nastawienie w stosunku do własnego zdrowia oraz wszelkie formy aktywności prozdrowotnej.

Zachowania prozdrowotne rozpatrywane są najczęściej w kategoriach zdrowia fizycznego, psychicznego i społecznego. Do grupy zachowań związanych z troską o zdrowie fizyczne zalicza się m.in.: prawidłowe nawyki żywieniowe, uprawianie aktywności fizycznej i poddawanie się badaniom profilaktycznym, właściwa ilość i jakość snu czy spożywanie substancji uzależniających.

Zachowania związane z troską o zdrowie psychiczne to głównie umiejętności radzenia sobie ze stresem (odrzucanie używek), emocjami (głównie negatywnymi - nieprzyjemnymi np. gniew, lęk), ale też właściwe i rozważne wykorzystywanie czasu wolnego.

Troska o zdrowie duchowe (najczęściej rozpatrywane w obszarze zdrowia psychicznego) dotyczy preferowanych wartości (być lub mieć) jakimi kieruje się człowiek. Dbałość o duchowość przejawia się w poszukiwaniu sensu istnienia, co może przejawiać się w stawianiu sobie konkretnych i realistycznych celów życiowych, czy podejmowaniu praktyk religijnych, które wspomagają równowagę (psychofizyczną) w życiu. Zainteresowanie się sferą ducha i sprzyja harmonii emocjonalnej i społecznej.

Na troskę o zdrowie społeczne składają się zachowania takie jak: dobre relacje z innymi (satysfakcjonujące życie rodzinne, zawieranie i podtrzymywanie przyjaźni), pełnienie różnych ról społecznych oraz te działania związane z otrzymywaniem wsparcia społecznego (Bishop, 2000; Chodkiewicz, 2005; Ogińska-Bulik, Juczyński, 2008; Sheridan, Radmacher, 1998; WHO, 2012; Wojnarowska, 2008).

2. Wartościowanie zdrowia

Badacze, którzy zajmują się problematyką wartości w obszarze psychologii zdrowia często odwołują się do teorii Rokeacha, dla którego wartości są trwałymi przekonaniami o tym, że pewien sposób zachowania lub ostateczny cel życia jest osobiście albo społecznie bardziej pożądany niż odwrotny mu sposób zachowania czy ostateczny cel życia. Według podziału Schellera zdrowie umiejscawia się wśród wartości witalnych (Woynarowska, 2008).

We wszystkich kulturach i społeczeństwach zdrowie jest traktowane jako dobro, postrzegane jako stan pożądany, ceniony. Uznaje je się za wartość i zasób dla jednostki i społeczeństw (Gniazdowski, 1990; Woynarowska, 2008).

Jak pisze Heszen-Niejodek (2005) rozumienie zdrowia jako wartości, okazuje się szczególnie przydatne w promocji zdrowia, gdyż pozwala na wyjaśnienie mechanizmu podejmowania działań na jego rzecz przez ludzi zdrowych.

Nadawanie zdrowiu miejsca w hierarchii wartości jest nazywane wartościowaniem zdrowia. Proces ten może zależeć od wielu czynników: różnic w rozumieniu zdrowia, religii, kultury, pozycji społecznej, wieku a także od konstrukcji samego narzędzia, wykorzystywanego do badania systemu wartości (Woynarowska, 2008).

Właściwa hierarchia wartości (z uwzględnieniem w niej zdrowia) wprowadza ład w życie człowieka, kształtuje umiejętność porządkowania spraw według ich ważności, prowadzi do koniecznej systematyzacji życia, poszukiwania celu życiowego zgodnego z wyznawanym światem wartości, a więc porządkuje wnętrze człowieka, wreszcie przyczynia się do integracji osobowości (dojrzałości osobowej), a tym samym stwarza warunki dla rozwoju troski o zdrowie (Przetacznik- Gierowska, Tyszkowa, 2000; Rosińska, 2014).

Zgodnie z poglądami wielu autorów podstawę motywów zdrowotnych stanowi właśnie wartościowanie zdrowia. Osoby, dla których zdrowie jest najważniejszą wartość w życiu, bądź lokują zdrowie prawie na samym szczycie w hierarchii wartości wykazują większe zaangażowanie w zachowania

prozdrowotne (Heszen-Niejodek, 1998; Lau i in., 1986; Malik i in, 2009; Maszczak, 2005; Ogińska-Bulik, Juczyński, 2008; Rasińska, 2010; Stachowska i in., 2006; Woynarowska, 2008; Zysmarska, Bernard, 2006).

3. Inteligencja emocjonalna

Termin „inteligencja emocjonalna" wprowadzili Salovey i Mayer w 1990 r. uznając ją za składową inteligencji społecznej. Opisywana jest przez nich jako zdolność (choć nie różnicują jej od kompetencji) do przetwarzania uczuć własnych i cudzych, rozróżniania ich oraz do wykorzystywania zdobytych w ten sposób informacji w działaniu i myśleniu. Inteligencja jest podstawą do rozwoju kompetencji społeczno-emocjonalnych.

Dla wyjaśnienia tej właściwości zaproponowali Model Czterech Obszarów. Pierwszy z nich to spostrzeganie i ekspresja emocji. Są to zdolności do identyfikacji emocji w sobie, jak i u innych. Do tego obszaru zalicza się też umiejętność trafnego wyrażania emocji w celu komunikowania swoich potrzeb, a także zdolność odróżniania szczerych od nieszczerych przejawów emocji. Drugi poziom akcentuje emocjonalne wspomaganie myślenia. Znajdują się w nim takie kompetencje jak: umiejętność zmiany kierunku myślenia i przeorganizowania priorytetów na podstawie odczuwanych emocji i wspomaganie pamięci i ocen emocjami. W tym zakresie mieści się także wykorzystywanie różnych stanów emocjonalnych do posiadania odmiennych punktów widzenia i korzystanie z emocji dla kreatywnego myślenia i rozwiązywania problemów. Trzeci obszar dotyczy zrozumienia emocjonalnego. Należy do niego spostrzeganie przyczyn i konsekwencji emocji, a także rozumienie relacji pomiędzy różnymi emocjami. W tym aspekcie inteligencja emocjonalna to także rozumienie złożonych, sprzecznych stanów emocjonalnych oraz akceptowanie zmian emocji. Ostatni element modelu poświęcony jest kierowaniu emocjami. Oznacza to otwartość na emocje przyjemne i nieprzyjemne, angażowanie się w stany emocjonalne, podtrzymywanie ich lub oddzielanie się od nich w zależności od okoliczności (Salovey, Mayer, 1990, za: Matczak i wsp., 2006).

Wyniki licznych badań potwierdzają, że inteligencja emocjonalna rodziców przekłada się z jednej strony na lepsze pełnienie przez nich funkcji rodzicielskich, z drugiej zaś – na efektywniejsze funkcjonowanie ich dzieci (Knopp, 2014).

II. Metodologia przeprowadzonych badań

1. Problem badań, hipotezy i pytania badawcze

Celem przeprowadzonych analiz było określenie zależności między wartościowaniem zdrowia, inteligencją emocjonalną a troską o zdrowie rodziców małych dzieci.

Na podstawie literatury i dotychczasowych badań dotyczących wyznaczników troski o zdrowie postawiono następujące hipotezy:

Hipoteza 1: Średnia wyników w Skali STOZ jest istotnie wyższa w grupie kobiet niż mężczyzn.

Z przeglądu piśmiennictwa wynika, że płeć jest istotną determinantą stopnia zaangażowania się w troskę o własne zdrowie oraz wyboru różnych zachowań prozdrowotnych. Jak wskazują wyniki wielu badań kobiety częściej charakteryzują się podejmowaniem działań mających na celu ochronę i pomnażanie zdrowia takich jak: poddawanie się szczepieniom, regularne badania stomatologiczne, samobadanie, spożywanie owoców i warzyw, modyfikacja nieprawidłowych nawyków (Andruszkiewicz, Nowik, 2011; Bishop, 2000; Ostrowska, 1999; Pniewska i wsp., 2012; Redd, Buck, 2009; Rasińska, 2010; Sęk, 2000).
Hipoteza 2: Obserwuje się istotną pozytywną zależność miedzy wartościowaniem zdrowia mierzonym Skalą Wartości Zdrowia SWZ a troską o zdrowie mierzoną Skalą STOZ.

W oparciu o dane z piśmiennictwa można wysnuć tezę, że człowiek, który posiada prawidłowo uformowany system wartości i tym samym dąży do osiągania dojrzałości to w obszarze zdrowia będzie decydował (teoretycznie) o wyborze tych zachowań, które służą dobremu zdrowiu. Założenie to uzyskuje potwierdzenie w wynikach wielu badań (m.in. Dolińska-Zygmunt, 2000; Maszczak, 2005; Müller i Kuczmarska, 2010; Ogińska-Bulik, Juczyński, 2008; Rasińska, 2010; Stachowska i in., 2006; Woynarowska, 2008; Wrona-Polańska 2008; Zysmarska, Bernard, 2006).

Hipoteza 3: Istnieje dodatnia korelacja pomiędzy inteligencją emocjonalną mierzonej Dwuwymiarowym Inwentarzem Inteligencji Emocjonalnej Skalą DINEMO a troską o zdrowie ocenianą na Skali STOZ.

W opinii wielu autorów (Basińska i wsp., 2007; Goleman, 1997; Keefer i wsp., 2009; Lando-King, 2012; Ogińska-Bulik, 2005; Rivers i wsp., 2013; Saklofskie i wsp., 2007; Salovey, Meyers i Caruso, 2004; Tsaousis, Nikolaou, 2005) wyższa inteligencja emocjonalna wiąże się częściej prozdrowotnym stylem życia (proaktywne radzenie sobie, dbałość o relacje społeczne, ale i dieta czy odpowiednie odżywianie).

2. Przebieg badań i charakterystyka badanej grupy

Badania przeprowadzono w okresie od stycznia 2012 do stycznia 2013 na terenie kilku warszawskich przedszkoli i klubików malucha. Przebadano łącznie 250 kobiet i mężczyzn (przeważnie były to małżeństwa).

Dobór próby badawczej miał charakter celowy. Postawiono następujące kryteria kwalifikujące do grupy badawczej: brak zdiagnozowanej choroby przewlekłej (obiektywna ocena), rzadkie dolegliwości bólowe, posiadanie dzieci w wieku do lat 5. Ostatecznie w analizach statystycznych uwzględniono wyniki 240 osób. Do najczęstszych powodów wyłączenia z grupy osób należały wypełnione tylko częściowo kwestionariusze lub fakt istnienia choroby przewlekłej (nie odnotowany we wcześniejszych ustaleniach).

W Tabelach zamieszczonych poniżej zamieszczono charakterystyki badanych osób, których dokonano na podstawie ankiety osobowej.

Tabela 1. Wiek badanych osób (N=240)

Kategorie wiekowe	20-30	31-40	41-50	ogółem
Kobiety	49 (40%)	71 (59%)	1 (0,8%)	121
Mężczyźni	36 (30%)	60 (50%)	23 19%)	119
Ogółem	85 (35,4%)	131 (54,6%)	24(10%)	240

Wiek badanych mieścił się w granicach od 20 do 46 lat. Największa ilość osób (zarówno wśród kobiet i mężczyzn), bo prawie 55% znalazła się w przedziale wiekowym od 31 do 40 lat.

Tabela 2. Poziom wykształcenia osób badanych

Wykształcenie	średnie	wyższe	ogółem
Kobiety	37 (31%)	84 (70%)	121
Mężczyźni	42 (35%)	77 (65%)	119
Ogółem	79 (33%)	161 (67%)	240

Przeważająca ilość zarówno kobiet i mężczyzn (67%) posiadało wykształcenie wyższe (5 osób miały tytuł doktora). Pozostali badani mieli wykształcenie średnie bądź podstawowe. Podstawowym, zawodowym wykształceniem cechowało się zaledwie kilka osób, dlatego też w tabeli figurują razem z osobami z wykształceniem średnim.

Analiza odpowiedzi ujawniła, że rodzice małych dzieci przeważnie są zadowoleni ze swojego stanu zdrowia bo aż 87% badanych oceniło kondycję zdrowotną na poziomie bardzo dobrym i dobrym (208 osób). Większość grupy wskazywała na sporadyczne - bardzo rzadkie odczuwanie bólu o słabym bądź umiarkowanym natężeniu (215 osób, 90%).

3. Charakterystyka metod zastosowanych w badaniach

a) Dwuwymiarowy Inwentarz Inteligencji Emocjonalnej DINEMO

Do pomiaru inteligencji emocjonalnej zastosowano Dwuwymiarowy Inwentarz Inteligencji, autorstwa Matczak, Jaworowskiej, Ciechanowicz, Stańczak i Zalewskiej, skonstruowany na bazie koncepcji inteligencji emocjonalnej (jako zdolności przetwarzania informacji emocjonalnych) w ujęciu Salovey'a i Mayera (1990). Inwentarz składa się z 33 pozycji, a każda z nich zawiera krótki opis jakiejś sytuacji stanowiącej źródło emocji oraz propozycję czterech różnych sposobów reagowania. Wynik ogólny DINEMO oblicza się przez zsumowanie punktów uzyskanych za odpowiedzi na 33 pytania (dwa pytania wchodzą do obu skal). Pozycje składają się na dwie skale czynnikowe: interpersonalną (INNI) i interpersonalną (JA). Pierwszy czynnik wiąże się z rozpoznawaniem, rozumieniem i respektowaniem emocji innych ludzi, drugi zaś z uświadamianiem sobie, rozumieniem i respektowaniem, a także wyrażaniem emocji własnych. Pomiaru

rzetelności DINEMO dokonano za pomocą metody oceny zgodności wewnętrznej. Dla obu skal oraz dla wyniku ogólnego obliczono współczynniki alfa Cronbacha. Współczynniki dla wyniku ogólnego mieściły się w przedziale 0,81 (dla kobiet), a 0,76 (dla mężczyzn). Dla skali INNI były to przedział 0,82 (kobiety) i 0,74 (mężczyźni). Najniższe współczynniki uzyskano dla skali Ja, odpowiednio dla kobiet 0,61 a dla mężczyzn 0,62. Do oceny trafności inwentarza DINEMO wykorzystano Kwestionariusz Inteligencji Emocjonalnej INTE oraz Popularny Kwestionariusz Inteligencji Emocjonalnej PKIE. Współczynniki korelacji r Pearsona między wynikami DINEMO i INTE wynosiły dla kobiet 0,43 ($p<0,05$) dla skali ogólnej i 0,39 oraz 0,28 dla skal INNI i JA ($p<0,05$). Dla mężczyzn współczynniki były niższe i wynosiły: dla wyniku ogólnego 0,23 ($p<0,05$) i kolejno dla skal INNI 0,19 ($p<0,05$) i JA 0,16 ($p<0,05$).

b) Skala Wartości Zdrowia SWZ

Skala Wartości Zdrowia (Health Value Scale-HVS) skonstruowana przez Lau, Hartmana i Ware (1986), mierzy ogólny wskaźnik wartości zdrowia. Skala nie porównuje zdrowia z innymi wartościami. Składa się z 4 stwierdzeń, z których każde oceniane jest na skali 7 – stopniowej, w której 1 oznacza całkowitą zgodę, 7 – całkowity brak zgody. Im wyższy wynik tym większe znaczenie przypisywane wartości zdrowia. Do interpretacji wykorzystuje się ogólny wskaźnik wartości zdrowia stanowiący sumę wszystkich ocen.

Wskaźnik rzetelności wersji oryginalnej wynosił 0,67 (wersji polskiej 0,60). Trafność oszacowano porównując SWZ ze Skalą Umiejscowienia Kontroli Zdrowia i okazała się istotna statystycznie dla kontroli zewnętrznej - wpływ przypadku (-0,21), a także ze Skalą Uogólnionej Własnej Skuteczności (0,23) i subiektywną oceną stanu zdrowia (0,34). Polska adaptacja może być stosowana do różnorodnych badań związanych z wartościowaniem własnego zdrowia i pomiarem zachowań zdrowotnych (Juczyński, 1999).Wersję polską Skali przygotowywał Zygfryd Juczyński, otrzymano zgodę na użycie jej w badaniach.

c) Skala Troski o Zdrowie STOZ

Behawioralny aspekt troski o zdrowie zbadano za pomocą Skali Troski o Zdrowie autorstwa Rosińskiej (wersja eksperymentalna). Skala służy przede wszystkim do oceny ogólnego wskaźnika nasilenia troski o zdrowie, którego wynik oblicza się sumując poszczególne punkty wszystkich stwierdzeń. W nawiązaniu do przyjętej holistycznej koncepcji postrzegania zdrowia oraz założeń teoretycznych opisujących troskę o zdrowie przyjęto, że można również wyodrębnić poszczególne wymiary troski o zdrowie (nazwane aktywna postawa wobec własnego zdrowia i praktyki zdrowotne), zawierające zachowania zdrowotne mieszczące się w obrębie zdrowia fizycznego, psychicznego i społecznego, co potwierdziła przeprowadzona analiza czynnikowa (Rosińska, 2014).

Skala składa się z 10 pozycji, odnoszących się do różnych aktywności podejmowanych celem troszczenia się w różnym stopniu o własne zdrowie. Ocenia się częstotliwość występowania poszczególnych zachowań na skali czterostopniowej (0-4 lub 4-0). Badany udziela odpowiedzi na pytanie jak często podejmuje daną czynność (prawie nigdy, czasami, często, bardzo często, prawie zawsze - prawie codziennie). W niektórych stwierdzeniach zastosowano odwróconą punktację. Wartość ogólnego

wskaźnika natężenia troski o zdrowie mieści się pomiędzy wartościami: 0 - 40. Im osoba uzyska wyższy wynik tym większy poziom troski o zdrowie manifestuje (na poziomie deklaracji).

Zgodność wewnętrzna STOZ, ustalona na podstawie alfa Cronbacha, mieści się w przedziale od 0,67 (dla mężczyzn) do 0,73 (dla kobiet), a dla całej grupy 0,71.

Ustalono rzetelność dla dwóch wyodrębnionych w analizie czynników. Wyniosła ona dla pierwszego czynnika 0,63, natomiast dla drugiego uzyskała wartość 0,58. Współczynnik Alfa Cronbacha jest zazwyczaj wyższy im więcej jest pytań w skali. Skala STOZ jest krótką ankietą, mierzącą niejednorodną właściwość i w tym kontekście można uznać, że powyższe wartości statystyki Alfa są akceptowalne.

Przeprowadzono również test-retest, w odstępie ośmiu tygodni, uzyskując wskaźnik korelacji na poziomie 0,76 ($p<0,01$).

Na wstępnym etapie badań oszacowano trafność Skali porównując jej wyniki z testem mierzącym zachowania zdrowotne - Inwentarzem Zachowań Zdrowotnych Juczyńskiego (IZZ). Najsilniej z troską o zdrowie koresponduje pozytywne nastawienie psychiczne (0,62; $p<0,01$), następnie prawidłowe nawyki żywieniowe (0,54; $p<0,01$), zachowania profilaktyczne (0,47; $p< 0,01$) oraz praktyki zdrowotne (0,42; $p< 0,01$).

4. Wyniki badań

Na podstawie wyników narzędzia STOZ, a także pojedynczych pytań z ankiety personalnej uzyskano obraz dbałości o zdrowie wśród rodziców małych dzieci. Szczegółowy opis zachowań będących behawioralnym wskaźnikiem - przejawem troski o zdrowie prezentuje Tabela 3. Umieszczone w niej treści dotyczą ilości osób (w procentach), które podejmują dane zachowanie (biorąc pod uwagę częstotliwość występowania).

Tabela 3a. Zachowania prozdrowotne rodziców małych dzieci (N=240)

Rodzaj aktywności	**Częstość**	**% ogółem**	**% kobiety**	**% mężczyźni**
Odczuwanie napięcia	Prawie nigdy, od czasu do czasu	74	69	79
Korzystanie z używek	Prawie nigdy, okazjonalnie	74	69	79
Spożywanie fast foodów	Prawie nigdy, czasami	73	81	65
Dbanie o relacje z ludźmi	Bardzo często Prawie codziennie	62	67	60
Panowanie nad gniewem, złością	Bardzo często Prawie codziennie	58	53	62
Wysypianie się	Bardzo często	47	44	51
Stawianie realnych celów	Bardzo często Prawie codziennie	44	49	39
Aktywne rozwiązywanie problemów	Bardzo często Prawie codziennie	43	38	48
Zdrowe odżywianie się	Bardzo często Prawie codziennie	34	45	22

Tabela 3b. Zachowania prozdrowotne rodziców małych dzieci (N=240)

Rodzaj aktywności	Częstość	% ogółem	% kobiety	% mężczyźni
Podejmowanie praktyk religijnych	Bardzo często Prawie zawsze	31	34	26
Dążenie do perfekcji	Prawie nigdy Czasami	32	37	27
Zwracanie się o wsparcie	Bardzo często Prawie zawsze	29	35	23
Uprawianie sportu	Bardzo często Prawie codziennie	12	10	15
Wykonywanie badań kontrolnych	Bardzo często Prawie zawsze	11	15	6

Największa liczba osób badanych prezentuje zachowania prozdrowotne w dotyczące unikania bądź radzenia sobie z nieprzyjemnymi stanami emocjonalnymi (napięcie lękowe, złość), wskaźników prawidłowego odżywiania się (np. spożywanie fastfoodów), a także dbania o relacje z innymi. Najniższy odsetek badanych przejawiał następujące zachowania: podejmowanie aktywności ruchowej, poddawanie się regularnym kontrolom lekarskim oraz zwracanie się o wsparcie społeczne w razie potrzeby.

Porównując zachowania zdrowotne młodych rodziców ze względu na płeć można zaobserwować, że kobiety częściej wykonują różne badania kontrolne, zgłaszają się po wsparcie społeczne w zależności od potrzeb, w większym stopniu dbają o prawidłowe odżywianie się i stawiają sobie realne i konkretne cele życiowe. Natomiast mężczyźni bardziej dbają o wypoczynek, czego wskaźnikami mogą być: sen i aktywność fizyczna. Młodzi ojcowie aktywniej rozwiązują trudności dnia codziennego, a także lepiej radzą sobie z panowaniem nad gniewem i złością i rzadziej doświadczają napięcia psychicznego.

Ponad 70% badanej grupy rzadko korzysta z używek (szeroko rozumianych), przy czym mężczyźni nawet o 10% rzadziej niż kobiety deklarują stosowanie używek celem poprawy samopoczucia.

Więcej niż ¼ grupy (większy procent kobiet) deklaruje, że praktyki religijne stabilizują ich życie. Pod pojęciem praktyk badani rozumieli: uczestnictwo w Mszy Świętej (lub/i różnych nabożeństwach), modlitwę, ale i medytacje. Podczas dodatkowych pytań o funkcję, jaką spełniają w ich życiu praktyki religijne najczęściej wymieniano pomoc w realizowaniu przyjętej hierarchii wartości (odnajdywanie sensu życia), ale i wprowadzanie stabilizacji w codzienne życie. Dla wielu osób (zwłaszcza kobiet) podejmowanie takich działań łączył się głównie z odpoczynkiem, regeneracją i wyciszeniem.

Celem zweryfikowania stawianych hipotez zastosowano statystyki z użyciem współczynników korelacji liniowej r-Pearsona oraz test t-Studenta dla prób niezależnych (do porównań międzygrupowych).

Poddano analizie zarówno średnie uzyskiwane w ogólnym nasileniu troski o zdrowie jak i dwóch skal składających się na ten wskaźnik. Ocena różnic między średnimi w obu grupach obejmuje zmienne spełniające założenia o rozkładzie normalnym i homogeniczności wariancji (sprawdzanej testem Leven'a dla grup różnolicznych). Można wnioskować o istotności różnic pomiędzy średnimi zmiennych STOZ oraz STOZ1, STOZ2 podczas, gdy statystyka t przyjmuje wartości na poziomie istotności $p<0,05$. Wykorzystano test t- Studenta dla prób niezależnych, a jego wyniki przedstawiono w tabeli poniżej.

Tabela 4. Porównanie średnich zmiennej STOZ i jej składowych w zależności od płci

Grupująca: PŁEĆ					
ŚREDNIA	(1)KOBIETY	(2)MĘŻCZYŹNI	t	df	p
STOZ	22,165	20,806	2,115	238	0,035
STOZ1	11,495	11,806	-0,866	238	0,387 (n.i)
STOZ2	10,809	9,151	4,022	238	0,001

Średnie zmiennej zależnej dla ogólnego natężenia troski o zdrowie jak i dla praktyk zdrowotnych są wyższe i istotnie statystycznie ($p<0,05$) w podgrupie kobiet (1). W wymiarze aktywnej postawy wobec własnego zdrowia (STOZ1) to mężczyźni (2) uzyskali wyższe średnie choć nie są one istotne statystycznie, gdyż $p>0,05$. Lepszemu zobrazowaniu różnic w średnich posłużył Wykres 1.

Wykres 1. Różnice międzypłciowe średnich wyników STOZ, STOZ1 i STOZ2

Pomimo, że test t-Studenta nie wykazał istotnych różnic średnich ze względu na płeć w obrębie aktywnej postawy wobec zdrowia to zdecydowano przeanalizować związki zmiennych niezależnych z tym wymiarem troski o zdrowie odrębnie dla kobiet i mężczyzn (wyniki indywidualne mogą być rozbieżne tym samym modelując różne współczynniki korelacji).

Do sprawdzenia kolejnych dwóch hipotez posłużono się oszacowaniem współczynnika korelacji liniowej r-Pearsona. Zamieszczona poniżej Tabela 5 prezentuje związki między ogólnym poziomem troski o zdrowie (STOZ), jej składowymi czyli aktywną postawą wobec własnego zdrowia (STOZ1) i praktykami zdrowotnymi (STOZ2) a zmiennymi niezależnymi inteligencją emocjonalną (DINEMO) wraz z jej wymiarami: inteligencją skierowaną na siebie (DINEMO JA) oraz na innych (DINEMO INNI), a także

wartościowanie zdrowia (SWZ). Oznaczone współczynniki korelacji są istotne, jeśli p przyjmuje wartości mniejsze niż 0,05 lub 0,01. Korelacje istotne zaznaczone są czerwoną czcionką.

Tabela 5. Współczynniki korelacji pomiędzy zmiennymi niezależnymi a troską o zdrowie i jej wymiarami z uwzględnieniem podziału na płeć

wskaźniki	**STOZ K**	**STOZ M**	**STOZ1 K**	**STOZ1 M**	**STOZ2 K**	**STOZ2 M**
DINEMO	0,449**	0,321**	0,461**	0,235**	0,361**	0,354**
DINEMO INNI	0,367**	0,353**	0,350**	0,213**	0,300**	0,393**
DINEMO JA	0,421**	0,157	0,466**	0,180*	0,317**	0,190*
SWZ	0,596**	0,626**	0,496**	0,492**	0,482**	0,524**

** korelacja jest istotna na poziomie p<0,01

*korelacja jest istotna na poziomie p<0,05

Większość korelacji okazała się istotna statystycznie, przeważnie były też wyższe od tych uzyskanych dla całej grupy badanych (por. Rosińska, 2014). Najsilniejszy związek uwidocznił się pomiędzy wartościowaniem zdrowia a troską o zdrowie i jej dwoma wymiarami. Najwyższy współczynnik korelacji zanotowano pomiędzy wartościowaniem zdrowia a ogólnym poziomem troski o zdrowie w grupie mężczyzn.

Analizując dane zawarte w powyższej tabeli zauważa się, że w odniesieniu do kobiet najsilniej z ogólnym poziomem troski o zdrowie (>/=0,40) korelują: wartościowanie zdrowia, ogólny wskaźnik inteligencji emocjonalnej oraz inteligencja emocjonalna w odniesieniu do siebie.

Z kolei w podgrupie mężczyzn wszystkie korelacje były o wiele niższe (osiągały zaledwie współczynnik 0,35), oprócz wartościowania zdrowia. Zaobserwowano związki między ogólnym poziomem troski o zdrowie a inteligencją emocjonalną w odniesieniu do innych i z ogólnym wskaźnikiem inteligencji emocjonalnej (u kobiet ta korelacja była najwyższa).

Różnice międzypłciowe uwidoczniły się we współczynnikach korelacji między troską a zdrowie a inteligencję emocjonalnej w odniesieniu do siebie (r=0,421** dla K, a dla M współczynnik był nieistotny). W obrębie aktywnej postawy wobec własnego zdrowia nie uzyskano znaczących różnic w korelacjach oprócz związku z inteligencją emocjonalną skierowaną na siebie (r=0,466** u K, a u M 0,180*).

5. Dyskusja i wnioski z badań

Głównym celem podejmowanych badań była próba oceny związków pomiędzy troską o własne zdrowie a wybranymi zmiennymi psychologicznymi, a także ukazanie różnic w poziomach troski o zdrowie, wyznaczanych przez płeć.

Analiza statystyczna dostarczyła odpowiedzi na pytania badawcze oraz stawiane na ich podstawie hipotezy.

Dane uzyskane w wyniku przeprowadzanych analiz skłaniają do przyjęcia Hipotezy H1 zakładającej, że *kobiety odznaczają się wyższym poziomem troski o zdrowie.*

W nawiązaniu do powyższej hipotezy i w celu lepszego ukazania różnic jest przedstawienie obrazu dbałości o zdrowie wśród małych dzieci. Analiza materiału otrzymanego w wyniku przeprowadzanych wcześniej wywiadów, obserwacji, a także z danych ankiety STOZ stała się ważnym etapem poprzedzającym właściwe procedury statystyczne analizy i stanowiącym cząstkowy cel pracy. Okazało się, że największa liczba rodziców (i najczęściej) podejmuje następujące zachowania prozdrowotne: unikanie bądź radzenie sobie z trudnymi emocjami (napięcie, złość), rzadkie spożywanie pokarmów typu fast food, oraz pielęgnowanie relacji interpersonalnych. Wymienione aktywności mają na celu zachowanie i pomnażanie zdrowia zarówno w sferze fizycznej jak i psychospołecznej. Praca nad własnym rozwojem z jednej strony, a z drugiej zainteresowanie się drugim człowiekiem są cennymi działaniami z uwagi na budowanie zasobów (wewnętrznych i zewnętrznych), co z kolei sprzyja zdrowiu. Ponadto są to ważne zachowania w kontekście zmian i wyzwań stawianych przez otaczającą rzeczywistość (w dobie Internetu i innych zdobyczy cywilizacyjnych coraz bardziej zagrożone są więzi rodzinne i społeczne). W analizach jakościowych treści ankiet przeważająca część rodziców małych dzieci wskazywała współmałżonkę (współmałżonka) jako największe źródło wsparcia społecznego. W świetle problemu szerzących się chorób cywilizacyjnych (np. otyłości, cukrzycy) unikanie pokarmów wysoko przetworzonych zdaje się też być pozytywnym zjawiskiem. Dzieci uczone od wczesnego dzieciństwa prawidłowych nawyków żywieniowych mają większą szansę preferowania w przyszłości zdrowych wzorców zachowań związanych z jedzeniem, a także uniknięcia w przyszłości wielu schorzeń.

Refleksję budzą zachowania podejmowane najrzadziej. Należą do nich: regularne uprawianie sportu, systematyczne zgłaszanie się na badania kontrolne i umiejętność (chęć) zwracania się o wsparcie społeczne to aktywności, które są najrzadziej podejmowane przez młodych rodziców. Związki między aktywnością fizyczną oraz wykonywaniem badań profilaktycznych a zdrowiem są bogato udokumentowane w literaturze przedmiotu (m.in. Collins, 2007; Cordain, 2005; Ogińska-Bulik, Juczyński, 2008; WHO, 2012). Przeważająca część młodych rodziców na pytanie odnośnie rzadkości podejmowania takich zachowań wskazywała najczęściej: „brak czasu"; „brak stosownej opieki nad dzieckiem". Zasmucający jest fakt (jako konsekwencja zmian i zdobyczy cywilizacji!), że coraz częściej matka jest praktycznie cały dzień z dzieckiem, natomiast ojciec nie tylko pracuje do późnych godzin wieczornych, ale i często jest zatrudniany poza miejscem zamieszkania. Na pytanie o przyczyny trudności związanych z formułowaniem próśb o wsparcie rodzice podawali powody między innymi takie jak: „nie otrzymywałam dotąd wsparcia i radzę sobie"; „jestem ojcem i muszę być samodzielny"; „wszystko najlepiej zrobię sama". Istotnym punktem w przygotowywaniu warsztatów dla rodziców mogłyby być ćwiczenia (wykorzystujące chęć dbania o relacje interpersonalne) mające na celu kształtowanie takiej umiejętności. Ponadto pokrzepiające jest, że wymieniano osobę współmałżonka jako źródło wsparcia na pierwszym miejscu.

Po dokonaniu porównań z uwzględnieniem płci zaobserwowano, że kobiety częściej wykonują badania kontrolne lub sygnalizują najbliższym potrzebę wsparcia. Wynik taki jest zgodny z badaniami innych autorów (Heszen, Sęk, 2007; Rasińska, 2010). Zgłaszanie się po wsparcie społeczne z pewnością

wynika z różnic międzypłciowych (kobiety łatwiej się zwierzają, opowiadają o problemach itp.). Ważnym czynnikiem sprzyjającym otrzymywaniu wsparcie jest większa sposobność ku temu (istnienie dużej liczby sieci wsparcia) w przypadku kobiet. W okresie ciąży lub tuż po porodzie przekazują go kobiety z rodziny, pielęgniarki środowiskowe. W późniejszym okresie źródłami wsparcia mogą być nowe znajome - inne matki poznawane na trasach spacerowych, placykach lub klubikach maluszka.

Matki małych dzieci w większym stopniu niż ojcowie dbają o prawidłowe odżywianie się - z pewnością sprzyja temu sama ciąża i później karmienie piersią. Fragmenty wywiadu: „w związku z cukrzycą ciążową wyeliminowałam cukry i niezdrowe pokarmy"; „od momentu zajścia w ciążę ograniczyliśmy z mężem tzw. szybkie jedzenie na mieście"; „to naturalne, że nie jem słodyczy ani nie piję gazowanych napojów, jeśli nie chcę podawać takiej żywności dziecku".

Porównania w zakresie innych zachowań wykazały, że więcej kobiet niż mężczyzn stawia sobie realne i konkretne cele życiowe (takie działanie jest przejawem poczucia sensu życia i wyrazem dbałości o zdrowie psychiczne). Mamy, które wróciły wkrótce po urodzeniu dziecka do pracy po urodzeniu dziecka na co dzień godzą wiele obowiązków zawodowych i rodzinnych, podejmują dużo decyzji w różnych sferach funkcjonowania, a tym samym szkolą się w planowaniu (krótko i długoterminowym).

Natomiast różnice w zachowaniach związanych z wypoczynkiem (mężczyźni regularniej uprawiają sport i rzadziej narzekają na czas i jakość snu) mogą być spowodowane tym, że to kobieta przejmuje większość obowiązków związanych z opieką nad dzieckiem (przynajmniej malutkim) poświęcając mniej uwagi własnej regeneracji (sen przerywany częstym karmieniami niemowlęcia, ale i wstawanie do 2,3 latka). Po codziennych intensywnych i nużących godzinach pracy poświęconej pielęgnacji niemowlaka wybierają bierne formy spędzania wolnego czasu relaksu (zamiast sportu książka lub oglądanie TV).

Stosownym wyjaśnieniem dla częstszego uprawiania sportu przez mężczyzn może być ich charakter pracy. Być może po nieobecności w domu i koncentrowaniu się wyłącznie na pracy zawodowej preferują aktywne spędzanie wolnego czasu (jako odreagowanie). Ponadto ojcowie dynamiczniej rozwiązują trudności dnia codziennego, co może być związane ze strategiami pro aktywnymi radzenia sobie (u mężczyzn przeważa styl skoncentrowany na zadaniu). To ojcowie najczęściej zachowują „zimną krew" w sytuacji choroby czy wypadku dziecka. W grupie badanej zauważa się także różnice w panowaniu nad gniewem i złością. Lepiej radzą sobie z tymi emocjami mężczyźni, którzy też rzadziej niż kobiety doświadczają napięcia psychicznego. Ma to swoje uzasadnienie w dalszych analizach statystycznych- mężczyźni osiągali niższe wyniki w skalach neurotyczności i przeżywali mniej uczuć negatywnych (por. Rosińska, 2014).

Ponad 70% badanej grupy rzadko korzysta z używek (wszelako rozumianych), a mężczyźni nawet o 10% rzadziej niż kobiety deklarują stosowanie używek celem poprawy samopoczucia. Z danych GUS (2012) wynika, że coraz więcej kobiet pali papierosy, w wieku najbardziej reprodukcyjnym, niektóre nie zaprzestają nawet podczas trwania ciąży i karmienia piersią.

W kanonie działań niekorzystnych dla zdrowia mogą być wszelkie przejawy perfekcjonizmu. Prawie aż 70% kobiet i mężczyzn podejmuje takie działania („zawsze dążę do doskonałości"; „wszystko,

co robię musi być zrobione idealnie") często lub bardzo często. Niewątpliwie oprócz przyczyn osobowościowych (perfekcjonizm jest przecież komponentem nieprawidłowej osobowości obsesyjno-kompulsywnej) źródłem takich dążeń są wygórowane i niedopasowane wymagania i oczekiwania płynące z otaczającej nas rzeczywistości (np. obecna sytuacja na rynku pracy). Osoby badane niejednokrotne same podkreślały że ta powinność bycia „doskonałym" rodzicem, partnerem oraz pracownikiem jest niejako wkomponowana w codzienność. Fragmenty wywiadów: „próbuję pogodzić bycie dobrą matką i wartościowym pracownikiem więc daję z siebie wszystko", „ani nie zarabiam za dużo, ani nie mam zbyt dużo czasu dla dzieci". Warto wspomnieć, że dla Ellisa brak perfekcjonizmu łączy się ze zdrowiem psychicznym. Inni autorzy opowiadają się za zależnością nadmiernej kontroli i dążeniu do doskonałości we wszystkich podejmowanych czynnościach a stanami depresyjnymi oraz dolegliwościami psychosomatycznymi (Chang, 2000; Hevitt-Flett, 2003).

Podsumowania rezultatów własnych korespondują częściowo z zachowaniami podejmowanymi na rzecz zdrowia opisywanymi przez różnych autorów. Z danych GUS (2004) wynika, że większość dorosłych Polaków cechuje mała aktywność fizyczna, a także bierny sposób spędzania czasu wolnego czasu. Co piąty Polak śpi krócej niż 7 godzin na dobę, a prawie co trzeci śpi narzeka na jakość snu (m. in. wolno zasypia, wybudza się często). Obserwuje się też wiele nieprawidłowości w zakresie prawidłowego odżywiania się (m.in. uboga dieta w warzywa i owoce czy duże spożycie pokarmów typu „fast food"). Można wysnuć wniosek, że rodzice małych dzieci większą wagę przykładają do zdrowego żywienia się, natomiast w zakresie zachowań związanych z rekreacją i odpoczynkiem nie różnią się od badanych wcześniej grup. Pytanie o motywację do przestrzegania zasad „zdrowego żywienia" pozostaje otwarte. Trudno bowiem jednoznacznie stwierdzić, czy prawidłowe odżywianie się jest to podyktowane dobrem własnym czy dziecka. Jeśli byłoby to związane wyłącznie z dbałością o zdrowie potomka (np. przy karmieniu piersią) to istnieje niebezpieczeństwo, że im dziecko będzie starsze tym te prozdrowotne działania ulegną modyfikacji.

Przeprowadzona analiza właściwa wykazała, że kobiety rzeczywiście odznaczały się wyższym poziomem troski o zdrowie, zarówno w obrębie ogólnego wskaźnika jak i praktyk zdrowotnych. W wymiarze aktywnej postawy wobec własnego zdrowia to mężczyźni uzyskali wyższe średnie choć nie są one istotne statystycznie.

Fakt, że kobiety ogólnie bardziej dbają o zdrowie a także w zakresie praktyk zdrowotnych może się po pierwsze wiązać ze zmianą trybu życia. Ciąża, a potem okres karmienia piersią to czas, w którym zazwyczaj dopasowuje się swoje nawyki żywieniowe do potrzeb dziecka. Poddawanie się różnorodnym badaniom kontrolnym jest niejako czynnością „wymaganą" (np. mierzenie ciśnienia podczas ciąży, cytologiczne pół roku po urodzeniu dziecka, morfologia itp.)

Z drugiej strony w literaturze przedmiotu można znaleźć liczne doniesienia, że kobiety bardziej dbają o własne zdrowie, m.in. są rzadziej uzależnione od tytoniu, alkoholu, substancji psychoaktywnych, spożywają więcej warzyw i owoców, częściej szukają pomocy w sytuacji zagrożeń zdrowotnych, poddają się szczepieniom (Binkowska- Bury i wsp., 2010; Bishop, 2000; Chodkiewicz, 2005; Heszen, Sęk, 2007;

Rasińska, 2010).

Ciekawym wytłumaczeniem, obok tego związanego z różnicami międzypłciowymi np. wynikającymi z roli kobiecej i męskiej, są poglądy psychologów ewolucyjnych. Koncepcje te zakładają, że u kobiet większa dbałość o zdrowie może wynikać z chęci zabezpieczenia własnego zdrowia dla potomstwa (por. np. Jastrzębski, 2008).

Zaobserwowano nieznaczną różnicę w średnich aktywnej postawy wobec własnego zdrowia. Choć tak jak wspomniano nie była ona istotna to na poziomie poszczególnych wyników (rozkład procentowy zawarty w opisie grupy) i konkretnych zachowań widać, że mężczyźni osiągali wyższe wyniki. Oznacza to, że częściej uprawiają sport, stawiają sobie realne cele, aktywniej poszukują rozwiązań codziennych problemów oraz są mniej napięci. W kategorii dbania o kontakty społeczne to kobiety osiągały wyższe wyniki. Chociaż twierdzenie, że kobiety bardziej dbają o zdrowie jest poparte licznymi badaniami to mimo to ich kondycja psychiczna może być zagrożona przez tendencję do zamartwiania się, doświadczania różnorodnych lęków (o zdrowie dziecka, małżonka, swoje), co może prowadzić do pojawienia się epizodów depresyjnych (Sanderson, 2004). Matki małych dzieci na co dzień przeżywają większe napięcie. Może ono łączyć się z trudnościami sprostaniu nowej roli - baby blues tuż po porodzie przeżywa coraz więcej kobiet około 50-80% i nie tylko po urodzeniu pierwszego dziecka, natomiast 10-20% procent kobiet cierpi na depresji poporodową, która może się rozwinąć nawet w rok po urodzeniu dziecka. Jeśli kobieta opiekuje się wyłącznie dzieckiem, to brak pracy (apatia, bierność, poczucie pustki zawodowej) z jednej a z drugiej czuwanie nad dzieckiem całą dobę (zmęczenie, przeciążenie, znużenie) może rodzić frustracje. Z kolei trudna decyzja o powrocie do pracy to stres, ciągłe wyzwania i presja żeby sprostać wymaganiom pracy zawodowej, ale też pozostać uważną i troskliwą mamą. Większość badanych kobiet zarówno te, które miały przerwę w pracy poświęcając się wyłącznie dziecku, jak i te, które łączyły życie rodzinne z zawodowym wymieniając się z partnerem opieką nad potomkiem uskarżała się na zmęczenie, niemoc, często przeżywaną frustrację.

Potwierdziła się hipoteza H2 wskazująca na silną dodatnią zależność pomiędzy nadawaniem dużego znaczenia zdrowiu (wartościowaniem) a troską o zdrowie.

Uzyskano istotnie statystycznie związek pomiędzy wartościowaniem zdrowia a ogólnym poziomem troski o zdrowie, pozytywną postawą wobec własnego zdrowia oraz praktykami zdrowotnymi zarówno w odniesieniu do całej grupy (por. Rosińska, 2015) jak i dla kobiet i mężczyzn. Współczynniki korelacji były znacząco wyższe od tych korelacji z inteligencją emocjonalną.

Otrzymany rezultat odpowiada przyjętym założeniom teoretycznym o naturze troski o zdrowie i jej uwarunkowaniach (Rosińska, 2014). Sugeruje on, im większe znaczenie osoby badane przypisują zdrowiu tym przejawiają większe zainteresowanie nim co w konsekwencji prowadzi do prowadzenia prozdrowotnego stylu życia. W problematyce badań nad preferowaną hierarchią wartości (umieszczaniem w niej zdrowia) można zaobserwować dwie tendencje. Pierwsza wskazuje wartościowanie zdrowia jako ważną zmienną związaną z wyborem zachowań prozdrowotnych. Jednakże wyniki licznych badań dostarczają informacji o tym, że uznanie zdrowia za cenną wartość oraz wiedza na temat czynników

ryzyka utraty zdrowia i zachowań mających na celu ochronę i pomnażanie zdrowia (czyli świadomość zdrowotna) nie wystarcza ją aby zacząć się troszczyć o własne zdrowie (Biernat i wsp., 2012; Dziubak i wsp., 2012; Gętek i wsp., 2011; Malara i in., 2006; Stachowska i in., 2006). Juczyński (1997) i Woynarowska (2007) przypuszczają, że wartościowanie zdrowia nie jest tożsame z preferowaniem prozdrowotnych aktywności w sytuacji, gdy wartość zdrowia funkcjonuje jako „odświętna". Taki rozdźwięk mógłby oznaczać, że na co dzień zapomina się o własnym zdrowiu, lub nie staje się ono priorytetem pozostając jedynie w fazie deklaracji.

Rezultaty badań własnych korespondują ze stanowiskiem przedstawionym w piśmiennictwie, które mówi, iż przypisywanie wartości zdrowiu jest równoznaczne z wyborem tych zachowań, które służą dobremu zdrowiu (Dolińska-Zygmunt, 2001; Lau i in., 1986; Malik i wsp., 2009; Maszczak, 2005; Ogińska-Bulik, Juczyński, 2008; Rasińska, 2010; Stachowska i wsp., 2006; Wrona-Polańska 2008; Zysmarska, Bernard, 2006). Stosowanie używek rzadziej łączy się z wybieraniem „dobrego zdrowia" jako ważnej wartości (Gniazdowski 1990; Łuczak, 2006; Müller, Kuczmarska, 2010; Ogińska-Bulik 2006). Jak podają Lau (1986), Norman i Bennett (1996) osoby, które przypisują zdrowiu większą wartość, częściej wykazują większe zaangażowanie w podejmowanie zachowań promujących zdrowie w zakresie: prawidłowych nawyków żywieniowych, przestrzegania diety, zrywania z nikotynowym nałogiem, przeprowadzanie badań piersi, bezpieczeństwa na drodze. Ponadto wyższe wartościowanie zdrowia sprzyja wykonywaniu zaleceń zdrowotnych, uzyskiwaniu informacji na temat zdrowia i choroby, a także pozytywnemu nastawieniu psychicznemu (unikanie silnych emocji lęku, gniewu) i praktykom zdrowotnym (sen, rekreacja, aktywność fizyczna). (np. unikanie silnych emocji lęku, gniewu), praktyki zdrowotne (sen, rekreacja, aktywność fizyczna) (Müller, Kuczmarska, 2010).

Najwyższy współczynnik korelacji zauważa się między wartościowaniem zdrowia a ogólnym poziomem dbałości o zdrowie w grupie mężczyzn. Może to oznaczać, że hierarchia wartości wraz z umiejscowieniem w niej zdrowia najsilniej predysponuje mężczyzn do podejmowania zachowań zdrowotnych. To z kolei może tłumaczyć fakt, że mężczyznom trudniej modyfikować i eliminować ryzykowne zachowania.

Dokonane analizy wskazują, że dla grupy rodziców przypisywanie zdrowiu dużego znaczenia nie jest tylko deklaracją, ale łączy się realnymi zachowaniami. Zauważa się harmonię między wyznawanym systemem wartości (większość badanych lokowała zdrowie na najwyższych miejscach) a wskaźnikami dbałości o nie.

Wyniki wykonanych analiz statystycznych pozwoliły na przyjęcie prawie hipotezy H3 w której *stwierdzano istnienie dodatniej korelacji pomiędzy inteligencją emocjonalną a dbałością o zdrowie.*

Dzięki wysokiej inteligencji emocjonalnej jednostka łatwiej rozwija takie cechy jak: odpowiedzialność, życzliwość, towarzyskość, zadowolenie z siebie. Ponadto inteligencja emocjonalna przyczynia się do rzadkiego doświadczania depresji, niepokoju czy poczucia winy. Wymienione powyżej właściwości ułatwiają podjęcie troski o zdrowie w zakresie zdrowia społecznego (np. towarzyskość ułatwia dbanie o kontakty międzyludzkie), psychicznego (np. zadowolenie z siebie, sporadyczne odczuwanie niepokoju może eliminować napięcie). Poczucie odpowiedzialności wspomaga dbałość o własne zdrowie

też w obszarze fizycznym (właściwe pory snu, odpowiednia dieta, poddawanie się kontrolom lekarskim). Rozumienie przyczyn i konsekwencji emocji i kontrola ich stymuluje rozwój intelektualny i emocjonalny umożliwiając tym samym skuteczniejsze funkcjonowanie w sytuacjach stresogennych (Goleman, 1997; Matczak, Jaworska, 2006).

W literaturze przedmiotu można odnaleźć wiele badań, których rezultaty są zgodne do tych otrzymanych w niniejszych analizach. Wyższa inteligencja emocjonalna wiąże się częściej z prozdrowotnym stylem życia- m.in. z przestrzeganiem diety i regularną aktywnością fizyczną (Basińska i wsp., 2007; Keefer i wsp., 2009; Saklofskie i wsp., 2007).

Wielu badaczy (m.in. Salovey, Meyers, Caruso, 2004) wskazywało na powiązania inteligencji emocjonalnej z zachowaniami prezentującymi dbałość o prawidłowe kontakty społeczne (satysfakcja ze związków, potrzeba bliskich więzi, wsparcia, lepsze kompetencje społeczne).

Lando- King i wsp. (2010) śledzili rozwój inteligencji emocjonalnej prowadząc długofalowe badania w kontekście podejmowania ryzykownych zachowań seksualnych przez młode kobiety. Zanotowali dodatnią zależność między niskim poziomem inteligencji emocjonalnej a działaniami szkodliwymi dla zdrowia w sferze seksualnej.

W badaniach własnych uwidoczniła się zależność w między inteligencją emocjonalną w odniesieniu do innych a troską o zdrowie. Dostrzeganie i rozumienie stanów emocjonalnych innych osób sprzyja zachowaniom prozdrowotnym. Być może osoba, która odznacza się wysokim poziomem tego rodzaju inteligencji emocjonalnej jest bardziej empatyczna i łatwiej jej się dostosować do oczekiwań i potrzeb innych czy ulec czyjejś sugestii. Czasem poszukuje się mobilizacji do wykonywania badań kontrolnych i dopiero zauważone u bliskich zaniepokojenie stanem zdrowia staje się bodźcem, swoistym motywatorem do podjęcia takich działań.

Interesująca okazała się znaczna rozbieżność odnosząca się do współczynnika korelacji między inteligencją emocjonalną w odniesieniu do siebie a aktywną postawą wobec własnego zdrowia w zależności od płci (dla K wynosił 0,466, zaś dla mężczyzn 0,180). Oznacza to, że dla mężczyzn zgłębianie własnych uczuć nie ma dużego przełożenia na zachowania prozdrowotne. Rozumienie i kontrola swoich emocji sprawia, że kobiety mają większy wgląd w siebie, są bardziej chętne do pracy z trudnymi emocjami. Powyższe umiejętności stają się bazą dla rozwoju kompetencji społecznych. Można zatem przypuszczać, że dzięki inteligencji emocjonalnej kobiety utrzymują satysfakcjonujące kontakty społeczne, częściej uprawiają sport (motywowane przez przyjaciółki), a także skutecznie radzą sobie z trudnościami (np. uciążliwościami dnia codziennego). Ponadto to kobietom przypisuje się lepsze funkcjonowanie w obszarze emocji (m.in. większą łatwość w komunikowaniu swoich uczuć) (Mayer, Salovey, Caruso, 2004).

Podejmując próbę uchwycenia charakteru relacji między podejmowaną troską o zdrowie a jej wyznacznikami, w świetle uzyskanych wyników badań, wyprowadzono następujące wnioski wraz z praktycznymi implikacjami:

1. Najsilniej z ogólnym poziomem troski o zdrowie, aktywną postawą wobec własnego zdrowia i praktykami zdrowotnymi niezależnie od płci wiąże się wartościowanie zdrowia.

Taki rezultat generuje pytanie, czy fakt istnienia dziecka (dzieci) odgrywa rolę w lokalizacji zdrowia w hierarchii wartości? Zasadnym wówczas zdaje się być porównanie charakteru tego związku (tj. wartościowania zdrowia i dbałości o nie) wśród osób z małymi dziećmi, starszymi (w ankiecie były przedziały wiekowe lecz w obliczu dużej ilości danych nie stały się przedmiotem badań właściwych) oraz tych, którzy jeszcze nie są rodzicami. Czy ciąża, trudny poród nie są powodem do refleksji nad wagą życia, zdrowia? Być może w przyszłości zostaną postawione stosowne hipotezy i weryfikowane na dalszych etapach projektu.

2. Ustalenie korelatów dbałości o zdrowie z pewnością może posłużyć konstruowaniu programu promocji zdrowia, kierowanego do rodziców małych dzieci.

Projektując badania, wpisujące się w nurt zagadnień takich jak psychoprofilaktyka zachowań prozdrowotnych warto mieć na uwadze aspekty praktyczne, jakim jest rozpisanie cyklu szkoleń - warsztatów, których ostatecznym celem byłoby kształtowanie zachowań prozdrowotnych w systemie rodzinnym. Polegałby na nauce i rozwijaniu indywidualnych zasobów, które pozostają w ścisłej zależności z troską o zdrowie. Już coraz częściej budowane są programy (tym samym skuteczniejsze) adresowane wyłącznie do matek bądź ojców.

W obszar warsztatów wpisywałyby się aktywności związane z m.in.: rozwijaniem inteligencji emocjonalnej (nauka odczytywania, rozumienia, kontrolowania własnych emocji i stanów emocjonalnych innych ludzi). Program mógłby i powinien stanowić integralną część zajęć proponowanych przez szkoły rodzenia lub warsztatów dla młodych rodziców, a także miejsc gdzie można spędzać czas z dzieckiem (np. klubiki malucha). Celem takich programów miałby być rozwój dbałości o własne zdrowie poprzez umacnianie i pomnażanie zasobów zdrowotnych. Należy mieć na uwadze, że wpływ otoczenia społecznego (rodziców) na dziecko przebiega dwoma torami - jako świadoma praca wychowawcza oraz jako oddziaływania niezamierzone i nieświadome. Nawet jeśli rodzic będzie starał się rzetelnie przekazywać dziecku wiedzę o emocjach, jego próby nie będą skuteczne jeśli sam nie będzie miał wystarczających zdolności emocjonalnych lub motywacji do ich wykorzystania w swoim funkcjonowaniu. Dzieci jako uważni obserwatorzy zachowań rodziców przyswajają je sobie pomimo istnienia innych świadomych zabiegów wychowawczych (np. palący rodzic przeprowadza rozmowę na temat szkodliwości używania tytoniu). Zasadnym zatem zdaje się być korygowanie deficytów w zakresie inteligencji emocjonalnej lub innych potencjałów zdrowotnych u rodziców. Jak dowodzą dotychczasowe doświadczenia, jest to możliwe chociażby poprzez realizowanie specjalnych programów i treningów (Knopp, 2014).

3. Właściwości psychiczne, które odpowiadają za zachowania zdrowotne wśród rodziców małych dzieci niewątpliwie stanowią źródło wiedzy o istocie troski o zdrowie, którą można przenieść na grunt badań odnoszących się do szerszej populacji.
4. W trakcie zbierania materiału do badań gromadzono dane takie jak ilość dzieci w rodzinie czy staż małżeństwa, nie zostały one jednak poddane analizom statystycznym. Niewątpliwie istotne okazałyby się informacje dotyczące stylów rodzicielskich, lub relacji między

małżonkami - być może można by było wówczas precyzyjniej określić drogę i kierunek oddziaływań na dziecko.

Problematyka zachowań związanych ze zdrowiem jest trudna chociażby na sam zakres znaczeniowy zachowania zdrowotnego, sposoby jego percepcji, wielość i złożoność zachowań (np. czy można porównać konkretny nawyk higieniczny mycie zębów i stosowanie różnych strategii w radzeniu sobie ze stresem?).

W kontekście rozwijania troski o zdrowie rodzice małych dzieci codziennie podejmują trud, aby pomimo zmęczenia, przeciążenia czy frustracji wybierać te zachowania, które przyczyniają się do ochrony, ale i pomnażania zdrowia. Stoją również w obliczu wielu dylematów wychowawczych,

Troska o własne zdrowie jest niewątpliwie wkomponowana w dojrzałe i mądre rodzicielstwo - to próba pogodzenia tego czego potrzebuje matka lub ojciec (chwili odpoczynku, czasu dla siebie) a czego pragnie dziecko (np. nie pozwala mamie na wyjście z domu).

Wydaje się słusznym stwierdzenie, że krzewienie prozdrowotnego stylu życia jest skuteczniejsze i łatwiejsze w rodzinie prawidłowej. Taką rodzinę charakteryzuje indywidualność każdego z jej członków oraz prawidłowe relacje z innymi. Wszystkie osoby w rodzinie są ze sobą związane, zachowując jednocześnie odrębność. To rodzice są decyzyjni, a ich związek jest oparty na współpracy, co istotne posiadają wypracowany wspólny spójny system wartości. Rodzice są odpowiedzialni i godni zaufania, dając dzieciom pozytywny przykład. Członkowie rodziny wzajemnie się szanują, okazują sobie zainteresowanie, a także są zdolni do kompromisów (np. dziecko może samo decydować, które warzywo zjeść lub jaki sport uprawiać). W rodzinie prawidłowej wszystkie osoby potrafią ze sobą rozmawiać i chętnie ze sobą przebywają. Dzieci dorastają w atmosferze ciepła i miłości, ponieważ czują się akceptowane i doceniane (Ryś, 1992). Chcą naśladować swoich rodziców stąd naturalne jest wybieranie właściwych zachowań sprzyjających zdrowiu.

Bibliografia:

Andruszkiewicz, A., Nowik M. (2011). Zachowania zdrowotne kobiet czynnych zawodowo. *Problemy Pielęgniarstwa*, 19 (2). 148-152.

Basińska, M., Jaskólska, J., Piórowski, K. (2007). Inteligencja emocjonalna żołnierzy zawodowych a typy zachowań i przeżyć w pracy. *Polskie Forum Psychologiczne*, 12 (1), 80-92.

Biernat, E., Poznańska, A., Gajewski, A. (2012). Determinanty prozdrowotnej aktywności fizycznej warszawskich nauczycieli. *Przegląd Epidemiologiczny*, 66,1.

Binkowska-Bury, M., Kruk, W., Szymańska, J., Marc, M., Penar-Zadarko, B., Wdowiak, L. **(**2010). Psychosocial factors and health-related behavior among students from South-East Poland. *Annals of Agricultural and Environmental Medicine*, 17(1), 107-13.

Bishop, G. (2000). Psychologia zdrowia. Wrocław: Wydawnictwo Astrum.

Borzucka-Sitkiewicz, K. (2005). Kształtowanie zachowań zdrowotnych młodzieży w procesie socjalizacji a styl życia w rodzinie (w rejonie górnośląskim). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Bulska, J. (2008). Zagrożenia zdrowia chorobami cywilizacyjnymi. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Chang, E. (2000). Perfectionism as a predictor of positive and negative psychological outcomes: Examining a mediation model in younger and older adults. Journal of Counseling Psychology, 47 (1), 18-26.

Chodkiewicz, J. (2005). Psychologia zdrowia. Wybrane zagadnienia. Łódź: Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna.

Collins, Ch. (2007). Said Another Way. *Nursing Forum*, 42, 1, 39-44.

Cordain, L., Eaton, S. B. S.A., Mann, N., Lindeberg, S., Watkins, BA., O'Keefe JH., Brand-Miller J. (2005). Origins and evolution of the Western diet: health implications for the 21st century. *The American Journal Of Clinical Nutrition*, 81 (2), 341-54.

Dolińska-Zygmunt, G. (2001). Podstawy psychologii zdrowia. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.

Drabik, J., Resiak, M. (2010). Styl życia w promocji zdrowia. Gdańsk: AWF.

Gętek, M., Czech, N., Całyniuk, B., Białek, A., Kukielczak, A. (2011). Świadomość zdrowotna społeczeństwa a dbałość o zdrowie. Polski Przegląd Nauk o Zdrowiu, 1 (26), 14-20.

Gniazdowski, A. (red.) (1990). Zachowania zdrowotne. Łódź: Wydawnictwo Instytutu Medycyny Pracy.

Goleman, D. (1997). Inteligencja emocjonalna. Warszawa: Media Rodzinne.

Heszen-Niejodek, I. (1998). Rozwój i Perspektywy Psychologii Zdrowia. *Acta Universitatis Palackianae Olomucensis Facultas Philosophica Psychologica, 32. Varia Psychologica VIII*, 47-64.

Heszen, I., Sęk, H. (2007). Psychologia zdrowia. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Hewitt, P.L., Flett, G.L., Sherry, S.B., Habke, M., Parkin, M., Lam, R.W. (2003). The interpersonal expression of perfectionism: A Perfectionistic self-presentation and psychological distress. *Journal of Personality and Social Psychology,* 84, 1303-1325.

Jastrzębski, J., Ślaski, S. (2008). Lęk przed śmiercią u młodzieży licealnej. W: H. Wrona-Polańska (red.).Zdrowie – stres - choroba w wymiarze psychologicznym (339-353). Kraków: Impuls.

Juczyński, Z. (1997). Psychologiczne wyznaczniki zachowań zdrowotnych na przykładzie osób dorosłych. W: J. Łazowski, G. Dolińska-Zygmunt (red.). Ku lepszemu Funkcjonowaniu w Zdrowiu i Chorobie (285–291). Wrocław: Wyd. AWF.

Keefer, K.V., Parker, J.D.A., Saklofskie, D.H. (2009). Assessing emotional intelligence: Theory, research, and applications. Stough, **Emotional intelligence** and physical **health.** Con (ed.); Saklofske, D. H. (ed.); Parker, James D.A. (ed.); New York, NY, US: Springer Science and Business Media. 191-218.

Knopp, K. (2014). Czy rodzicom potrzebna jest inteligencja emocjonalna? *Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio,* 4 (18), 20-35.

Lando-King, E.A., Sieving, R.E., McMorris, B.J., Pettingell, S.L. (2010). Associations

between social emotional intelligence and adolescent girls' sexual risk behaviors. *Journal of Adolescent Health,* 46 (2), 7.

Lau, R.R., Hartman, K.A., Ware, J.E. (1986). Health as a value: methodological and theoretical considerations. *Health Psychology*, 5 (1), 25-43.

Lipski, E. (2010). Traditional non-Western diets. Nutrition In Clinical Practice: Official Publication Of The American Society For Parenteral And Enteral Nutrition, 25 (6), 585-93.

Łuczak, J. (2004). Znaczenie wartościowania zdrowia i jego oceny w kształtowaniu się zachowań zdrowotnych dzieci i młodzieży. *Medycyna Wieku Rozwojowego*, 3. I, 485-497.

Łuszczyńska, A. (2004). Zmiana zachowań zdrowotnych. Gdańsk: GWP.

Malara, B., Góra- Kupilas, K., Jośko, J. (2006). Ocena wybranych elementów stylu życia studentów Akademii Wychowania Fizycznego. *Problemy Higieny i Epidemiologii,* 87,132-134

Malik, M., Zarzycka, D., Iłżecka, J., Jarosz, M. (2009). Wartość zdrowia jako czynnik motywacyjny do działań prozdrowotnych. *Zdrowie Publiczne*, 119 (1), 33-39.

Maszczak, T. (2005). Zdrowie jako wartość uniwersalna. Roczniki naukowe. Poznań: Wydawnictwo Akademii Wychowania Fizycznego.

Mazur, J., Woynarowska, B., Kołoło, H. (2007). Zdrowie subiektywnie, styl życia i środowisko psychospołeczne młodzieży szkolnej w Polsce. Raport techniczny z badań HBSC 2006. Instytut Matki i Dziecka.

Matczak, A., Jaworowska, A. (2006). Dwuwymiarowy Inwentarz Inteligencji Emocjonalnej DINEMO. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.

Mayer, J., Salovey, P. (1999). Czym jest inteligencja emocjonalna. W: P. Salovey, D.J. Sluyter (red.). Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna (23-69). Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.

Milham, S. (2010). Historical evidence that electrification caused the 20th century epidemic of " diseases of civilization". *Medical Hypotheses*, 74 (2), 337-345.

Muller, D., Kuczmarska, J. (2010). Zachowania zdrowotne i wartościowanie zdrowia a zażywanie środków narkotycznych przez studentów. W: N. Ogińska-Bulik, (red.) Zachowania ryzykowne i szkodliwe dla zdrowia. Łódź: Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej.

Ogińska-Bulik, N. (2006). Zachowania ryzykowne dzieci i młodzieży. Łódź: Wydawnictwo Akademii Humanistyczno- Ekonomicznej.

Ogińska-Bulik, N., Juczyński, Z. (2008). Osobowość. Stres a zdrowie. Warszawa: Centrum Doradztwa i Informacji Diffin.

Olubiński, A. (2000). Rodzinne uwarunkowania zdrowia dzieci i młodzieży w środowisku dużego miasta. W: W. Nowakowski (red.). Uwarunkowania społeczne i ekonomiczne w zdrowiu i w chorobie. (27-36).Włocławek: Wydawnictwo WSHE.

Ostrowska, A. (1999). Styl życia a zdrowie. Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN.

Przetacznik–Gierowska, M., Tyszkowa, M. (2000). Psychologia rozwoju człowieka, t. 1.Warszawa: PWN.

Puchalski, K. (1990). Czynniki kształtujące stan zdrowia. W: A. Gniazdowski (red.) Zachowania zdrowotne. Zagadnienia teoretyczne, próba charakterystyki zachowań zdrowotnych społeczeństwa polskiego, (305-319) Łódź: Wydawnictwo Instytutu Medycyny Pracy.

Pniewska, J., Czajkowska, A., Górna, K., Liczbińska, G., Łojko, D., Pałys, W., Jaracz, K. (2012). Kobiety bardziej dbają o zdrowie niż mężczyźni? Doniesienia wstępne. *Nowiny Lekarskie*. 81. 5, 466-471.

Rasińska, R. (2010). Analiza wybranych wyznaczników kształtowania postaw prozdrowotnych młodzieży akademickiej Uniwersytetu Medycznego im. Karola Marcinkowskiego. Poznań: Wydział Nauk i Zdrowiu. Praca doktorska.

Reed, J., Buck, S. (2009). The effect of regular aerobic exercise on positive-activated affect: A meta-analysis. *Psychology of Sport and Exercise*, 10, 6, 581-594.

Rivers, S., Brackett, M. A., Omori, M., Sickler, C., Bertoli, M. C., Salovey, P. (2013). Emotion skills as a protective factor for risky behaviors among college students. *Journal of College Student Development,* 54 (2), 172-183.

Rosińska, P. (2014). Psychologiczne wyznaczniki troski o zdrowia u rodziców małych dzieci. Warszawa: Wydział Filozofii Chrześcijańskiej, UKSW. Niepublikowana praca doktorska.

Ryś, M. (1992). Wpływ dzieciństwa na późniejsze życie w małżeństwie i rodzinie: studium psychologiczne. Część 1-2. Warszawa: ATK.

Saklofske, D. H., Austin, E. J., Galloway, J., Davidson, K. (2007). Individual difference correlates of health**-**related behaviours**:** Preliminary evidence for links between emotional intelligence and coping. *Personality and Individual Differences,* 42 (3), 491-502.

Sanderson, C. (2004). Health Psychology. New York: Wiley.

Sęk, H. (2000). Zdrowie behawioralne. W: J. Strelau (red.), Psychologia. Podręcznik akademicki. (s. 533-553). Tom 3. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Sheridan, C.L., Radmacher, S.A. (1998). Psychologia zdrowia. Wyzwanie dla biomedycznego modelu zdrowia. Warszawa: IPZ PTP.

Sobieszczańska, M., Kałka, D., Pilecki, W., Adamus, J. (2009). Aktywność fizyczna w podstawowej i pierwotnej prewencji choroby sercowo-naczyniowej. *Polski Merkuriusz Lekarski: Organ Polskiego Towarzystwa Lekarskiego*, 26 (156), 659-664.

Stachowska, M., Gostek, M., Klimberg, M., Zielińska, A. (2006). Styl życia osób w wieku 31-50. *Problemy Higieny i Epidemiologii*, 87 suplement.

Tsaousis, I., Nikolaou, I. (2005). Exploring the relationship of **emotional intelligence** with physical and psychological **health** functioning. *Stress and Health: Journal of the International Society for the Investigation of Stress*, 21 (2), 77-86.

Tylka, J. (2006). Psychospołeczne aspekty wyzwań cywilizacyjnych a zagrożenia zdrowotne. *Sztuka Leczenia*, 3, 33-40.

WHO (2012). Mental health Report 2011. Mental health: new understanding, new hope, Geneva: WHO. Źródło: http://www.who.int/whr/2001/en/whr01_en.pdf?ua=1.data pobrania: 20.08.2012.

Wołowski, T., Jankowska, M. (2007). Wybrane aspekty zachowań zdrowotnych młodzieży gimnazjalnej. Cz. 1. Zachowania młodzieży związane z odżywianiem *Problemy Higieny i Epidemiologii*. 2007, 88, 1, 64-68.

Woynarowska, B. (2008). Edukacja zdrowotna. Warszawa: PWN.

Zadworna-Cieślak, M., Kaflik-Pieróg, M. (2010). Psychospołeczne determinanty zachowań zdrowotnych młodzieży. *Polskie Forum Psychologiczne,* 15, 2, 140-153.

Zysmarska, M., Bernard, D. (2006). Zachowania prozdrowotne nauczycieli w województwie Wielkopolskim część I. *Problemy Higieny i Epidemiologii*, 87.

Żiżka-Salamon, D. (2003). Świadomość i zachowania zdrowotne młodzieży szkół krakowskich. *Nowiny Lekarskie*, 72, 2, 124-130.

Żuchelkowska, K., Wojciechowska, K. (2000). Promocja zdrowia w edukacji dzieci przedszkolnych. Bydgoszcz: Wydawnictwo Margrafsen.

Strony internetowe

www.heart.org

www.mz.gov.pl/zdrowie-i- profilaktyka/narodowy-program-zdrowia

www.stat.gov.pl/obszary-tematyczne/zdrowie

Ks. prof. UKSW dr hab. Bielecki Jan
Prof. UKSW dr hab. Zabłocki Kazimierz Jacek
Instytut Psychologii
WFCH, UKSW

Zaburzony rozwój mowy u dziecka i jego terapia. Wybrane zagadnienia

Wprowadzenie

Wychowanie to długi proces w czasie którego często rodzice i wychowawcy mogą popełnić różne błędy. Te błędy popełniane są często nieświadomie z myślą chęci pomocy dziecku w różnych sytuacjach trudnych i stresowych. Dlatego warto choć krótko wspomnieć o niektórych błędach jakie popełniają rodzice i wychowawcy[1].

Przede wszystkim nie wiemy dokładnie wszystkiego, co przeżywa dziecko z zaburzeniami mowy np. jąkające się, kiedy nie potrafi wymówić tego, co czuje. Wtedy rodzice często denerwują się i okazują zniecierpliwienie, co jeszcze bardziej deprymuje dziecko. Nie zawsze potrafimy zauważyć jego cierpienie, kiedy zamyka się w sobie i nie ma ochoty z nami rozmawiać (*Milcząca skarga dziecka*, Bochniarz, 1998). Dziecko nie potrafi swego cierpienia zwerbalizować ani wskazać na jego przyczyny. Taka sytuacja burzy poczucie bezpieczeństwa i gasi jego naturalną radość życia. Dlatego gdy zauważymy takie objawy należy jak najprędzej interweniować u specjalisty. To prawda, że niewłaściwe postępowanie wobec dziecka bierze się z nieświadomości i z niewiedzy rodziców. A zwracając uwagę dziecku jeszcze bardziej potęgują lęk i narażają je na kolejne przykrości i upokorzenia.

Innym błędem, który popełniają rodzice to brak czasu i cierpliwości na spokojne i życzliwe wysłuchanie dziecka kiedy chce coś powiedzieć.

Kolejnym błędem są zbyt wysokie i nadmierne wymagania stawiane dziecku. Nie zrealizowanie tych wysokich wymagań rodzi frustracje i poczucie mniejszej wartości. Podobnie negatywnie wpływa na dziecko postawa nadopiekuńcza i nadmiernego ochraniania, która wpływa na poczucie mniejszej wartości a w konsekwencji skłania do izolacji od rówieśników.

Dziecko jest osobą wrażliwą ale bezbronną, która potrzebuje przede wszystkim miłości, życzliwości i poczucia bezpieczeństwa. Jeżeli to zapewnimy dziecku, wówczas pomimo różnych trudności będzie się prawidłowo rozwijało i dobrze funkcjonowało.

Najbardziej sprzyjające procesowi rozwojowemu są postawy stymulujące, wyrażające się zainteresowaniem mową dziecka, inspirowaniem i wyzwalaniem chęci i radości mówienia. Niekorzystne są

[1] Warto tutaj sięgnąć do artykułu J. Bieleckiego (2010).

natomiast postawy hamujące, gdyż wywołują w dziecku reakcję obronną w formie niechęci do mówienia, a w krańcowych wypadkach mogą prowadzić do poważnego opóźnienia rozwoju mowy.

Jednolity styl wychowawczy, stawianie dziecku przez obojga rodziców takich samych wymagań, stosowanie przez nich jednakowego układu nagród i kar (pozbawienie przywilejów) korzystnie wpływa na rozwój dziecka, w tym na rozwój jego mowy. Brak jednomyślności może spowodować zachwianie równowagi emocjonalnej, objawy nadpobudliwości bądź zahamowania.

Wychowanie zbyt surowe przyczynia się do powstawania lęku, buntu, agresji - co może prowadzić do jąkania i innych zaburzeń mowy. Wychowanie zbyt troskliwe sprzyja postawie lekceważenia wobec otoczenia. U dzieci wychowywanych w tym stylu obserwuje się mowę niestaranną, niedbałą. Bywa też często przedłużany okres swoistej mowy dziecięcej, czyli opóźnia się proces rozwoju mowy.

Atmosfera wychowawcza charakteryzująca się cierpliwością i zainteresowaniem rodziców osiągnięciami dziecka aktywizują je do mówienia, zachęcają je do relacjonowania swoich przeżyć, inspirują do formułowania myśli i przekazywania ich, co stanowi cenne ćwiczenie językowe. Klimat emocjonalny w rodzinie jest, więc ważnym czynnikiem w rozwoju mowy, który może być zaburzony w wyniku napięć, nieporozumień i różnych sytuacji stresowych. Im bardziej dziecko czuje się akceptowane, ma częsty niewymuszony kontakt z rodzicami - tym bardziej czuje się ono bezpieczne i jest motywowane do nawiązania komunikacji werbalnej.

Innym ważnym czynnikiem sprzyjającym rozwojowi mowy stanowi wzorzec językowy. Ponieważ słuchanie jest pierwszym etapem uczenia się mowy, w związku z tym mowa najbliższego otoczenia dziecka stanowi niezwykle ważny element w procesie nabywania przez nie umiejętności językowych.

Niedobory dziecka są często spowodowane niedbałą bądź wadliwą wymową dorosłych, co przy braku odpowiedniej opieki może się utrwalić. Bardzo istotny jest, więc fakt, kto uczy dziecko, kto dostarcza mu wzorców językowych.

Dlatego też najważniejszą rolę w kształtowaniu i rozwoju mowy dziecka stanowią rodzice, a później nauczyciele.

1. Uwarunkowania i czynniki prawidłowego rozwoju mowy dziecka

Analizując problematykę uwarunkowań i czynników prawidłowego rozwoju dziecka warto sięgnąć do publikacji T. Zaleskiego (1992).

Mowa dorosłych — jest modelem, który powinien cechować precyzyjną i poprawną, nie przesadną wymową. Ważne jest tu tempo mowy i ilość produkcji słownej. Dzieci powinny słyszeć w swoim otoczeniu mowę wyraźną, emitowaną w umiarkowanym tempie. Zdania powinny być formułowane w sposób naturalny z uwzględnieniem prostych zdań jak i również złożonych. Nie należy przekazywać zbyt wielu myśli, problemów jednocześnie. Należy stosować znane dziecku wyrażenia, ale także systematycznie bogacić słownictwo. Osoba dorosła musi pamiętać o poziomie rozmówcy, o jego możliwościach, wypowiedź jej ma być zrozumiała dla dziecka. Podczas mówienia rodzice winni umiejętnie rozkładać akcenty, dobierać odpowiedni ton, barwę głosu.

Pamiętać trzeba o stosowaniu kontaktu spojrzeń - należy patrzeć na dziecko i tak mówić, aby ono patrzyło na mówiącego, było zainteresowane wypowiedzią dorosłego. Zrozumieniu treści wypowiedzi sprzyja układ warg, dlatego zawsze należy mówić będąc zwróconym twarzą do dzieci. Pomaga to również w koncentracji uwagi i tworzy poczucie wspólnoty. Pomocne są środki pozawerbalne odpowiednio stosowane przez rodziców takie jak: mimika, wyraz twarzy, gestykulacja. Nie wolno używać słów, form, zwrotów wskazujących na dominację dorosłego (nakazy, zakazy - dość tego!, nie mów nic!).

Czynniki uczuciowe wzbogacają i dynamizują rozwój mowy. Brak partnerskiego stosunku przejawia się też w stosowaniu przez rodziców określeń typu: nigdy!, na pewno nie!, bez dyskusji!. Ogromną rolę w procesie rozwoju mowy ma uświadomienie sobie przez rodziców jak ważne są wspólne, częste rozmowy, czytanie książek, opowiadanie bajek.

Ćwiczenia usprawniające - rozwój mowy podjęte przez matkę lub ojca mają mieć charakter rozmowy swobodnej np. po przeczytaniu bajki należy rozpocząć rozmowę na jej temat. Pytania powinny być tak formułowane, aby odpowiedź wymagała zbudowania zdania i nie ograniczała się do „tak" lub „nie". Należy pytać też o rozumienie znaczenia nowych słów napotkanych w rozmowach, opowiadaniach. Należy dążyć do sytuacji, w której dziecku nie uświadamia się ciągle jego trudności w mowie.

2. Czynniki nieprawidłowego rozwoju mowy dziecka

Problem prawidłowego rozwoju mowy koncentruje się wokół kilkuletniego dziecka. Zaniedbania tego okresu mają swoje negatywne skutki w życiu późniejszym.

Oddziaływania środowiska rodzinnego mogą mieć negatywny charakter. Dziecko przyjmuje od najbliższego otoczenia błędy językowe, wady wymowy, ubogi zasób słownictwa, złe struktury gramatyczne, nieprawidłowe akcentowanie, intonację, rytm mowy. Rodzina często nie dostrzega potrzeby pracy nad rozwijaniem mowy dziecka i błędnie stwierdza, że rozwinie się ona sama.

Świadome działania rodziców służące nabywaniu przez dziecko sprawności językowej są równie często ograniczane jedynie do poprawienia błędów, czyli maja charakter oceny negatywnej. Natomiast brak przeważnie w korygowaniu błędów wzmocnienia dodatniego.

Brak świadomości w wielu rodzinach, iż wspólne rozmowy, czytanie książek, oglądanie odpowiednich programów telewizyjnych służy doskonaleniu mowy. Należy tu również podkreślić, że codzienne czynności pielęgnacyjno-opiekuńcze, domowe nie są powszechnie doceniane, jako sytuacje korzystne dla rozwoju mowy.

Brak podniet do mówienia bywa często przyczyną opóźnienia rozwoju mowy dziecka, a u dziecka pozbawionego kontaktu z ludźmi mowa może się w ogóle nie rozwijać. Niewłaściwa reakcja otoczenia na pierwsze wypowiedzi dziecka, brak zainteresowania jego wypowiedziami, lekceważenie ich może spowodować zaniechanie mówienia.

Niewskazany jest również nadmierny entuzjazm, rodzice powinni wyważyć rozsądnie swoje słowa. Nadmiar bodźców słownych może również wywołać u dziecka reakcję obronną w postaci niechęci do mówienia.

Niedopuszczalne jest karanie dziecka za złą wymowę. U dziecka powstaje wtedy poczucie mniejszej wartości i problemy sfery emocjonalnej. Bardzo niekorzystne z punktu rozwoju mowy są: sytuacje rygorystyczne, przecenianie możliwości dziecka, popisywanie się dzieckiem. Nie należy też dziecku przerywać, kiedy mówi.

Do środowiskowych czynników sprzyjających powstawaniu opóźnienia mowy zalicza się głównie sytuacje deprywacyjne takie jak np. rozłąka z matką, brak bliskiego kontaktu emocjonalnego rodziców z dzieckiem. Podłożem niesprzyjających warunków dla rozwoju mowy jest nieprawidłowa, zła atmosfera domowa, styl wychowania, postawy rodziców.

Bardzo ważne są też błędy żywieniowe popełniane wobec dzieci. Narządy artykulacyjne od pierwszych chwil życia dziecka poddawane są treningowi poprzez ćwiczenie takie jak ssanie, połykanie, żucie odpowiednio do wieku życia. Przedłużanie ssania, podawanie płynnych lub półpłynnych posiłków, podczas, gdy dziecko powinno już samo odgryzać, połykać stanowi złe podłoże dla prawidłowej wymowy.

3. Najczęstsze zaburzenia występujące w rozwoju mowy dzieci - próba systematyzacji

Według Kaczmarka zaburzenie mowy polega na tym, że albo nie umiemy właściwie zbudować wypowiedzi albo też jej percypować, tak, więc mamy do czynienia z dyslalią (za: Nowak, 1999, s. 14).

3.1. Dyslalia i formy realizacji dźwięków

Termin dyslalia (z grec. dys - zaburzenie, lalia - mowa) to ogólne pojęcie stosowane przy określeniu różnych postaci wad wymowy. Wywodzi się z foniatrii i najczęściej stosowany jest w klasyfikacjach zaburzeń mowy (za: Gałkowski, Jastrzębska, 1999, s. 429). Wyróżniamy tutaj dwa rodzaje dyslalii - dyslalia częściowa (nieprawidłowości w realizacji jednej głoski lub kilku głosek) oraz dyslalia całkowita (nieprawidłowości w realizacji wszystkich lub niemal wszystkich głosek od razu. Zachowane są rytm, melodia, akcent, ale mowa jest niewyraźna, bełkotliwa, niezrozumiała dla otoczenia).

Do zaburzeń mowy należą również:

Elizja - forma wadliwej wymowy, przy której brak realizacji jakiegoś fonemu w postaci osobnego segmentu głoski. Forma ta występuje przede wszystkim przy zniekształceniach fonemów spółgłoskowych. Elizja może być pełna, jeżeli brak realizacji jakiegoś fonemu zauważany jest we wszystkich pozycjach w nagłosie, śródgłosie i wygłosie. Elizja może być ograniczona - gdy dotyczy tylko niektórych pozycji. Może być również całkowita - fonem spółgłoskowy realizowany jest, jako zero fonetyczne oraz częściowa - gdy zmianie ulega sąsiedni segment wokalny.

Substytucja (paralalia) - ma miejsce wówczas, gdy realizacja jakiegoś fonemu mieści się w polu realizacji innego fonemu. Substytucja występuje częściej niż elizja i charakteryzuje się większym bogactwem form.

Deformacja (dyslalia właściwa) zachodzi wówczas, gdy realizacja jakiegoś fonemu wykracza poza właściwe pole realizacji tego fonemu, a zarazem nie mieści się w polu realizacji innych fonemów. Należy

do nich zaliczyć głoski nietypowe dla danego systemu fonetycznego np. głoski między zębowe, boczne, różne zlokalizowane dźwięki wibracyjne.

3.2. Zaburzenia artykulacyjne

L. Kaczmarek, G. Demelowa (1979) oraz R. Rocławski (1981, s. 335 i nast.) wyróżniają najczęściej spotykane zaburzenia artykulacyjne:

Sygmatyzm (łac. *sigmatismus*) seplenienie, czyli nieprawidłowa realizacja jednego, dwóch lub wszystkich trzech szeregów (*s, z, c, dz., ś, ź, ć, dź, sz., ż, cz, dż*). Zaburzeniu może ulec artykulacja jednej, kilku lub nawet kilkunastu głosek.

*Seplenienie między zębowe*_(seplenienie interdentalne, seplenienie śród zębne, sygmatyzm między zębny). Wymowa to najczęstsza forma, występująca u dzieci w okresie wymiany uzębienia. Charakteryzuje się tym, że język znajdujący się w linii środkowej wysuwa się między zęby. Jest on spłaszczony i dlatego powietrze rozprasza się po całej jego powierzchni. Dolna szczęka jest mniej lub bardziej opuszczona, co powoduje brak dentalizacji (zbliżenia dolnych i górnych zębów).

Seplenienie przy zębowe (łac. *sigmatismus addentalis*). Charakteryzuje się płaskim ułożeniem przodu języka, który zbyt mocno przylega do wewnętrznej strony siekaczy. Nie tworzy się na nim rowek i dlatego powietrze przechodzi szerokim strumieniem. W efekcie brzmienie głosek jest przytępione, szmer powstający na krawędziach dolnych siekaczy jest osłabiony lub w ogóle się nie pojawia. Najczęstszą przyczyną seplenienia przy zębowego jest utrwalanie nieprawidłowych wzorców.

Seplenienie wargowo-zębowe — (łac. *sigmatismus labiodentalis*). Bardzo wąska szczelina tworzy się między dolną wargą a górnymi siekaczami lub między górną wargą a dolnymi siekaczami. Język nie bierze udziału w artykulacji, jest bierny. Wytworzony dźwięk podobny jest do ostro brzmiącego f. Warga zbliżając się do zębów powoduje zniekształcenie głosek dentalizowanych.

Seplenienie boczne - (łac. *sigmatismus lateralis*). Artykulacja polega na niesymetrycznym ułożeniu całego języka. Szczelina nie tworzy się w jego linii środkowej, lecz z boku - przy kłach, zębach przedtrzonowych lub trzonowych. Szczelina może być poprzedzona zwarciem. Wargi rozchylają się w miejscu przechodzenia powietrza. Prąd powietrza wydechowego nie jest, więc emitowany w linii prostej, lecz z jednej (prawej lub lewej) strony, bądź z obu stron i wydostaje się szerokim strumieniem, co bardzo zniekształca brzmienie głosek dentalizowanych. Rozróżniamy seplenienie boczne - prawostronne (dexter), lewostronne (sinister), obustronne (bilateralis).

Seplenienie nosowe - (łac. *sigmatismus nosalis*). W zależności od stopnia przechodzenia powietrza przez nos rozróżnia się:

- seplenienie nosowe częściowe (łac. *portialis*),
- seplenienie nosowe całkowite (łac. *totalis*).

Przy seplenieniu nosowym częściowym układ języka jest prawidłowy, a podniebienie miękkie nie jest zupełnie opuszczone, co powoduje, że w czasie artykulacji głosek dentalizowanych powietrze

wydychane jednocześnie wydostaje się przez nos i usta. Brzmienie głosek dodatkowo zniekształca rezonans nosowy.

Przy seplenieniu nosowym całkowitym układ języka jest nieprawidłowy, ponieważ zwiera się on z podniebieniem. Powietrze wydychane przedostaje się do jamy nosowej szczeliną powstałą przez zbliżenie obsady języka do tylnej ściany gardła, wytwarzając nieprzyjemny poszum nosowy.

Seplenienie krtaniowe - (łac. *sigmatismus laryngealis*). Głoski dentalizowane zastępowane są przez szmer wytwarzany w krtani tzw. zwarcie krtaniowe. Pod naciskiem wydychanego powietrza głośnia jest rozsunięta i prąd powietrza, który się przez nią wydostaje wytwarza szmer.

Seplenienie świszczące - (łac. *sigmatismus stridens*). Cechuje się ono bardzo ostrym, świszczącym brzmieniem głosek dentalizowanych, które powoduje silny prąd powietrza powstały w wyniku utworzenia się głębokiego rowka wzdłuż linii środkowej języka. Taką wymowę można usłyszeć przy artykułowaniu głosek z dużą siłą oraz u osób z anomaliami zębowymi.

Seplenienie wargowe - (łac. *sigmatismus labialis*). Szczelina tworzy się między wargami, a język pozostaje bierny. Jest to występujące przejściowo zniekształcenie głosek dentalizowanych, spowodowane niestałą umiejętnością wymowy lub chwiejnością stanów psychicznych.

Seplenienie podniebienne - (łac. *sigmatismus palatalis*). W wyniku zbliżenia czubka języka do podniebienia twardego powstaje trący, nieprzyjemny szmer. Najczęściej występuje przy zgryzie otwartym, przy przodowaniu żuchwy, palatalizacji. Wymowa głosek: sz., ż, cz, dź zbliżona jest do wymowy miękkich: *ś, ź, ć, dź.*

Seplenienie przydechowe - (łac. *sigmatismus aspiratiren*). Wymowa głosek dentalizowanych jest przydechowa, polega na tworzeniu dźwięków w takiej formie, że przypominają one chuchający szmer. Przyczyną są najczęściej błędy środowiska.

Seplenienie szumiące — wymowa głosek dentalizowanych jest szmerowa i charcząca.

Seplenienie gardłowe - (łac. *sigmatismus pharyngealis*). Głoski dentalizowane są wymawiane gardłowo w wyniku rozszczepów podniebienia.

Do przyczyn sygmatyzmu wypływających ze środowiska dziecka należą:

- Nieprawidłowe naśladowanie wzorców wadliwych artykulacji, które w miarę czasu mogą się automatyzować i przejść w nawyk.
- Zbyt długie karmienie dziecka smoczkiem, stosowanie niewłaściwych smoczków, ssanie przez dziecko palca prowadzą do zniekształcenia zgryzu i mogą być pośrednią przyczyną sygmatyzmu.
- Złe nawyki żywieniowe, podawanie płynnych, papkowatych posiłków, gdy dziecko powinno już odgryzać, żuć sprzyjają przetrwaniu niemowlęcej pozycji języka, czyli brak jest pionizacji języka.
- Niska sprawność narządów artykulacyjnych, zwłaszcza języka, którego mięśnie mogą być zbyt słabo lub zbyt mocno napięte. Brak pionizacji języka, (co powoduje infantylne połykanie) sprzyja wysuwaniu go między zęby w trakcie artykulacji, czyli mowa międzyzębowa.

Rotacyzm (łac. *rhotacismus*) – reranie. Jest to nieprawidłowa wymowa głoski „r".

Reranie języczkowe (łac. *rhotacismus uvularis*). Jest najczęstszą formą rotacyzmu. Drgania wykonywane są przez języczek znajdujący się na końcu podniebienia miękkiego. Podniebienie miękkie jest uniesione i zamyka przejście do jamy nosowej. Język nie bierze udziału w artykulacji. Jest to odmiana rotacyzmu podniebnego.

Reranie wargowe - (łac. *rhotacismus labialis*). Spotyka się dwie formy tej wymowy: dwuwargową, kiedy drgają obie wargi oraz wargowo-zębową, kiedy dźwięk powstaje w wyniku drgań dolnej wargi zbliżonej do górnych siekaczy lub górnej wargi zbliżonej do dolnych siekaczy.

Reranie międzyżębrowe - (łac. *rhotacismus iterdentalis*). Polega na drganiu czubka języka wsuniętego między zęby.

Reranie policzkowe - (łac. *rhotacismus buccolis*). Drga jeden policzek pod wpływem strumienia powietrza skierowanego w bok. W efekcie powstaje dźwięk o nieprzyjemnym brzmieniu. Przy jego realizacji, poza drganiem jednego lub obu policzków drga również czubek lub krawędzie języka.

Reranie podniebienne - (łac. *rhotacismus velaris*). Polega na zbliżeniu tylnej części języka do podniebienia miękkiego. Podczas artykulacji wibruje całe podniebienie miękkie.

Reranie gardłowe - (łac. *rhotacismus pharyngealis*). Powstaje między nasadą języka a tylną ścianą gardła. Wymowa głoski r gardłowa, z wibracją języczka i podniebienia miękkiego, zbliżona jest do wymowy francuskiego dźwięku r.

Reranie nosowe - (łac. *rhotacismus nosalis*). Realizacja nosowa głoski r często występuje z nosową wymianą innych dźwięków.

Reranie boczne - (łac. *rhotacismus lateralis*). Wadliwa boczna realizacja głoski r - strumień powietrza, przeciskając się między krawędzią boczną języka a górnymi dziąsłami, powoduje powstanie nieprzyjemnego brzmienia.

Reranie krtaniowe - (łac. *rhotacismus laryngealis*). Polega na wadliwej krtaniowej artykulacji głoski „r".

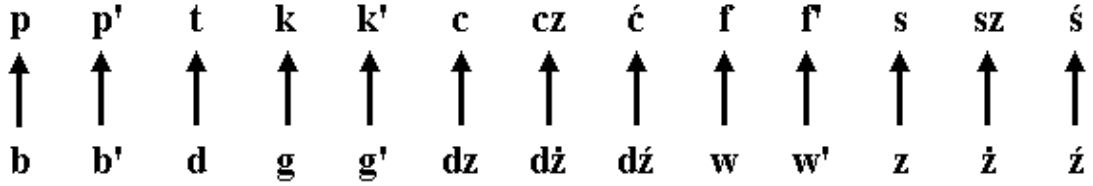
Negatywny wpływ środowiska rodzinnego przyczyniający się do powstania rotacyzmu polega na:

- naśladowaniu nieprawidłowych wzorców mowy „ r,"
- błędy żywieniowe, pielęgnacyjne w okresie wczesnego dzieciństwa (brak pionizacji języka, ograniczona jego ruchowość) powodują niską sprawność języka, zbyt mocne lub zbyt słabe napięcie języka.

3.3. Mowa bezdźwięczna

Problem mowy bezdźwięcznej podejmują I. Styczek (1980, s. 67 -68) oraz T. Zaleski (1992). Tu artykulacja polega na wymawianiu głosek dźwięcznych bezdźwięcznie, np. póty zamiast buty. Wyjątek stanowią spółgłoski sonorne: *r, l, m, n, l, j, m', n'*. Wyjaśnia się to faktem większego (niż nich róż przy pozostałych) stopnia otwarcia kanału ustnego, co stwarza lepsze warunki do drgań wiązadeł głosowych.

Mowa bezdźwięczna oznacza pewien typ dyslalii, w którym zniekształceniu podlega korelacja dźwięczności, obejmująca 13 par opozycyjnych:



Pięć pierwszych par to spółgłoski zwarte, następne trzy pary - spółgłoski zwarto szczelinowe, pozostałe pięć par - spółgłoski szczelinowe.

Przy mowie bezdźwięcznej występuje najczęściej obniżenie napięcia mięśniowego warg i policzków. Głos jest zwykle suchy, bezbarwny, monotonny.

Mowa bezdźwięczna może występować w postaci:

- mowy bezdźwięcznej całkowitej - zaburzeniu podlega cała korelacja dźwięczności (spółgłoski zwarte, zwarto szczelinowe, szczelinowe);
- mowy bezdźwięcznej częściowej - w niektórych parach opozycyjnych (najczęściej szczelinowych) obserwuje się rozróżnienie głosek dźwięcznych i bezdźwięcznych. Przeważnie jest to stan przejściowy pomiędzy mową bezdźwięczną całkowitą a wymową prawidłową.
-

3.4. Kappacyzm i gammacyzm

Kappacyzm – to wada artykulacyjna, w której zaburzona jest wymiana głoski k i k'.

Gammacyzm - wada artykulacyjna, w której zaburzona jest wymowa głoski g i g'.

Formy wadliwej wymowy głosek *k, g, k', g'*:

Kappacyzm i gammacyzm właściwy - deformacja tych głosek jest wynikiem zwarcia krtaniowego, w rezultacie tego powstają głoski brzmieniowo zbliżone do k, g, k', g';

Parakappacyzm i paragammacyzm - zamiana zwartych welarnych *k, g, k', g'* na zwarte zębowe: *t, d, t', d'* lub *h*. Zjawisko to występuje, jako etap przejściowy w procencie kształtowania i rozwoju mowy dziecka. W przypadku przedłużania się do 5-6 roku życia uznane jest za patologię;

Mogikappacyzm i mogigammacyzm - opuszczanie głosek tylnojęzykowych zwartych, realizacja w postaci zera fonetycznego.

3.5. Rynolalia (tac. rhinolalia) – nosowanie

Nosowanie zamknięte - zachodzi wówczas, gdy głoski nosowe są jak głoski ustne.

Nosowanie otwarte - głoski ustne łączą się z rezonansem nosowym.

4. Terapia i jej formy

J. Nowak (1999) podaje, iż terapia zaburzeń mowy „… jest to całością czynności mających na celu usuwanie zaburzeń mowy, a ściślej złagodzeniu skutków tych zaburzeń u dzieci czy też osób dorosłych".

Wyróżnia się następujące terapie, gdy przyczyny zaburzeń mowy są:

- uwarunkowane genetycznie – wówczas na pierwszym miejscu terapia medyczna, potem logopedyczna,
- gdy zaburzenia mowy są pochodzenia ośrodkowego – wówczas stosuje się terapię logopedyczną i psychologiczną,
- gdy zachodzi konieczność stymulacji, korekty nierozwiniętych, opóźnionych, utraconych lub błędnych funkcji językowych –wówczas to stosuje się terapię pedagogiczną i logopedyczną.
- Celem terapii jest kształcenie, rozwijanie, korygowanie i doskonalenie prawidłowego mówienia.

Rocławski (1981) pisze, że aby podjąć terapię, należy najpierw określić cele cząstkowe, w których ważne jest:

1. Zapewnienie możliwie najlepszych warunków sprzyjających pełnemu rozwojowi funkcji językowej uwzględniając:
   - stan zdrowia dziecka (leczenie, operacje chirurgiczne w sytuacjach tego wymagających),
   - oddzielne, wyciszone pomieszczenie,
   - wyposażenie w odpowiedni zestaw pomocy, aparaturę... itd.,
   - stwarzanie odpowiedniej atmosfery,
   - pracę indywidualną lub w małych grupach,
   - stosowanie różnych metod, form i technik przez logopedę.
2. Zdrowie psychiczne pacjenta, które warunkuje gotowość do uczenia się i współpracy z logopedą.
3. Wypracowanie właściwego stosunku otoczenia do osoby z nieprawidłową mową.
4. Wypracowanie odpowiedniej do: wieku, poziomu rozwoju osobowości i środowiska sprawności językowej pacjenta z zaburzoną mową i to w odpowiednim zakresie.

Potrzeba wczesnego wykrycia, badania i oceny rozwoju mowy dziecka, stanowi podstawę do szybkiego i skutecznego działania, prowadzącego do usunięcia lub zmniejszenia niepełnosprawności w sferze mowy. Na początku terapii trzeba znaleźć i zlikwidować przyczyny zaburzeń mowy. Do tego potrzebna jest znajomość sytuacji szkolnej, rodzinnej i społecznej prowadzonego pacjenta. Przyczynę można wykluczyć przy pomocy prostych zabiegów psychologicznych, logopedycznych i dydaktycznych, co wiąże się z poradnią logopedyczną - logopedą, poradnią psychologiczną - psychologiem i szkołą - nauczycielem. Zaniedbanie i niewyrównywanie w porę niedoborów rozwojowych mowy może osłabić

aktywność umysłową dziecka, wywołać negatywny stosunek do szkoły, nauczyciela i rówieśników, a także ograniczyć kontakty społeczne.

Terapia składa się z dwóch zasadniczych etapów:

1) Wywołanie prawidłowego wzorca artykulacyjnego danej głoski.

2) Utrwalenie tego wzorca w ciągu mownym (wprowadzenie go poprzez szereg ćwiczeń do spontanicznej mowy dziecka).

Praca logopedyczna przebiega według ustalonego wzorca (etapów):

- przygotowania narządów artykulacyjnych, fonacyjnych i oddechowych,
- wywoływanie żądanej głoski,
- łączenie jej z innymi głoskami,
- zastosowanie ćwiczonej głoski w wyrazach i w połączeniach wyrazowych,
- następnie w zdaniach, opowiadaniu, aż do zautomatyzowania i włączenia do wypowiedzi potocznych.

Metodyka ćwiczeń logopedycznych w nauczaniu prawidłowej artykulacji obejmuje:

- ćwiczenia usprawniające motorykę narządów mowy (języka, warg, podniebienia, żuchwy),
- ćwiczenia słuchowe w różnicowaniu poprawnego i zaburzonego brzmienia,
- ćwiczenia polegające na ustawianiu narządów mowy dla uzyskania prawidłowego brzmienia, np. szpatułką, palcem,
- ćwiczenia wykonywane pod kontrolą wzrokową (lustro), kinestetyczną (dotykiem) i słuchową,
- ćwiczenia usprawniające wymowę wy ćwiczonych głosek w izolacji, w sylabie, w wyrazie, w zdaniu, w mowie potocznej,
- psychoterapię przy zaburzonej osobowości (relaks, trening autogenny),
- ścisłą współpracę z domem i innymi nauczycielami (specjalistami, a szczególnie logopedą).

Postępowanie logopedyczne przy jąkaniu obejmuje:

- ćwiczenia oddechowe,
- rozluźnienie napięcia mięśni narządów mowy poprzez relaks, psychoterapię (ćwiczenia relaksacyjne),
- regulację tempa i rytmu mowy.

Reedukacja mowy u dzieci według I. Styczek (1980, s. 76 i nast.) obejmuje całość działań podjętych do wyeliminowania danej wady lub zaburzenia, tzn.:

- metoda reedukacji musi być dostosowana do zaburzeń mowy,
- stopniowanie trudności przy doborze zadań,
- ćwiczenie musi najpierw być wykonane prawidłowo przez logopedę,
- tempo przerabiania materiału dostosowane do możliwości dziecka,
- reedukację zaczynamy od głosek, wyrazów, form gramatycznych występujących najczęściej w mowie codziennej,

- wprowadzenie elementów kontrastowych,
- zainteresowanie i zachęcenie do pracy,
- dawanie pochwał,
- współpraca z rodziną i nauczycielem,
- prowadzenie zeszytu do wykonywania ćwiczeń w domu,
- powtarzanie materiału,
- reedukację kończy się stopniowo, dotyczy to coraz rzadszych wizyt u logopedy.

W terapii wyróżniamy:

Metodę logopedyczną, która obejmuje:

a) stronę leksykalną - czyli pracę nad bogaceniem słownika biernego i czynnego dziecka,

b) stronę gramatyczną - czyli pracę nad stymulacją świadomości językowej, między innymi kształcenie form gramatycznych,

c) stronę fonetyczną - czyli korygowanie wymowy (zaburzeń artykulacyjnych).

Przechodząc do innych metod reedukacji mowy uwzględniono nie tylko sam defekt, ale całą osobowość jednostki (rozwój psychiczny i motoryczny) (Rodak, 2007; por. także: Dembińska, 1994). Stwierdzono, że w parze z usprawnieniem danego defektu mowy idzie usprawnienie psychomotoryczne, które wspomaga i dopinguje do dalszej pracy nad korekcją mowy - są to metody relaksacyjne. Relaks zakłada pełną współzależność ciała i psychiki, wpływa dodatnio poprzez pełne odprężenie mięśni ciała na stan psychiczny organizmu, a z drugiej strony poprzez oddziaływanie na psychikę, zmniejsza napięcie mięśniowe, wprowadza w stan spokoju, rozluźnienia.

Metoda relaksacyjna H. Wintreberfa stosowana jest dla dzieci od 10-12 roku życia (za: Rodak, 2007; por. także: Dembińska, 1994). Polega ona na ruchach biernych, czynno-biemych i muskających mięśnie twarzy w pozycji leżącej na plecach, z oczami zamkniętymi bez ruchu, w izolacji od hałasu i od światła.

W Polsce *reedukacja psychomotoryczna* prowadzona jest metodą „Bon Depart", czyli metoda Dobrego Startu. Metoda ta zawiera elementy kształtujące orientację w schemacie ciała, w czasie i przestrzeni, realizację ruchu, a także ćwiczenia relaksacyjne. Stosowana jest dla dzieci w wieku przedszkolnym oraz do dzieci starszych przejawiających trudności w pisaniu i czytaniu.

Metoda ortofoniczno-muzyczna jest też jedną z metod psychomotorycznego rozwoju dziecka z zaburzoną mową. Najczęściej jest stosowana u dzieci z para sygmatyzmem, przyczyniając się do ogólnego rozwoju osobowości. Piosenka w dużym stopniu przyczynia się do uwrażliwienia percepcji słuchowej. Muzyka, jako zespół bodźców oddziaływujących na analizator słuchowy prowadzi do podwyższenia aktywności ośrodka słuchu, wyczulając go na selektywne przyjmowanie innych bodźców słuchowych, na trwałe przechowywanie. Metoda ta w sposób spontaniczny wpływa na rozwój mowy: rozumienie tekstów, mowę samodzielną, wzbogaca zasób słownictwa biernego i czynnego. Wpływa na kojarzenie treści zawartych w wiadomościach zachowanych w pamięci dziecka - a zatem rozwój logicznego myślenia.

Podczas śpiewania głębsze staje się oddychanie, występuje aktywniejsze działanie przepony i silniejsze są ruchy i działanie strun głosowych, mięśni krtani i gardła, wzrasta rola rezonatorów. Ćwiczenia oddechowe mające na celu pogłębienie oddechu, rozruszanie przepony, wydłużenie fazy wydechowej, a także zapobieganie takim niepożądanym zjawiskom jak arytmia oddechowa, mówienie na wdechu... itd.

Metodą usprawniającą harmonijny rozwój umysłu, ciała i mowy jest gimnastyka opracowana przez Paula Dennisona. Metoda ta powoduje relaks całego organizmu. Ćwiczenia koordynujące pracę prawej i lewej półkuli mózgowej, przyczyniają się do koncentracji uwagi, łączenia funkcji oddechowych z fonacyjnymi i ruchowymi, a w konsekwencji wspomagają terapię dziecka.

Postępowanie reedukacyjne powinno przybierać różne formy: zabawy, rozmowy, wyliczanki, gry słowne, opowiadania, piosenki ... itd. Powinny wystąpić elementy wizualne, które będą wspomagać mowę, np.: obrazki, przezrocza, przedmioty - u dzieci młodszych (plastikowe, drewniane, metalowe), a u umiejących czytać wydrukowane materiały (listy wyrazów, zdania i teksty).

Najlepszą formą pracy jest praca w zajęciach indywidualnych i małych zespołach (2-3 osobowych). Praca indywidualna nauczyciela lub logopedy ma na celu usprawnienie aparatu mowy, a także pokonanie niechęci i wstydu w zajęciach w większym zespole. Wprowadzenie do zajęć indywidualnych kolejnych członków grupy spowoduje przyzwyczajenie się dziecka do współuczestników zabawy, pokonanie wewnętrznych oporów (zwłaszcza u dzieci jąkających), a także pokonanie strachu przed innymi dziećmi. Pierwsze pozytywne kontakty spowodują wejście tej jednostki do grupy i nawiązanie kontaktów społecznych. Poczucie bezpieczeństwa i pewności przyczyni się do zlikwidowania napięcia emocjonalnego, wprowadzenia stanu rozluźnienia, spokoju, wiary we własne siły, poczucia własnej wartości i godności, a także włączy osobę do społeczności. Rozbudzając aktywność dziecka włączamy go do brania udziału w życiu klasy, szkoły i życiu rodzinnym.

Proces usprawniania mowy musi odbywać się na wszystkich trzech płaszczyznach: dom, szkoła, poradnia logopedyczna. Prawidłowe funkcjonowanie dziecka nastąpi wtedy, gdy będzie prawidłowa interakcja dziecka z rodziną, grupą rówieśniczą i nauczycielem.

5. Komunikacja alternatywna w procesie rewalidacji

Problematykę komunikacji alternatywnej omawiają m.in. M. Dworznikowska (1998) oraz M. Piszczek (1997).

Jednym z kryteriów, które określa nas, jako istotę ludzką, jest zdolność do przekazywania naszych potrzeb, myśli i pomysłów. Dla większości z nas mowa jest jedynym stosowanym sposobem porozumiewania się. Mówimy wtedy, gdy jesteśmy razem z innymi ludźmi, gdy chcemy ich poinformować o pewnych przeżyciach, doświadczeniach. Komunikowanie się obejmuje również umiejętność słuchania i rozumienia tego, co inni do nas mówią, o co nas pytają. Mową posługujemy się, na co dzień i dopiero, kiedy spotykamy kogoś, kto nie mówi lub mówi niezrozumiale, uświadamiamy sobie, jak ważnym i precyzyjnym narzędziem jest mowa. Dopiero wówczas rozumiemy, że jesteśmy bez niej zupełnie bezradni.

Wśród dzieci np. mózgowym porażeniem dziecięcym jest grupa takich, które nie mówią w skutek uszkodzenia centralnego systemu nerwowego. Ich mowa pozostanie na zawsze lub na długi okres czasu niezrozumiała. Są to dzieci z dyzartią i anartią. Niezdolność do komunikowania się językiem mówionym pogłębia dodatkowo ich bezradność i izolację społeczną. Z powodu niesprawnych rąk nie mogą posługiwać się np. językiem migowym (Piszczek, 1997, s. 21).

Dziecko z mózgowym porażeniem dziecięcym ma pewien potencjał możliwości rozwoju poszczególnych funkcji wraz z dojrzewaniem układu nerwowego. W okresie późniejszym proces ten przebiega w znacznie zwolnionym tempie w stosunku do norm dla wieku i bardzo często jest nieharmonijny. Usprawnienie w zakresie funkcji lokomocyjnych nie ma wyznacznika czasowego, który miałby tak istotne znaczenie dla dalszych losów dziecka, jak w przypadku motoryki artykulacyjnej, a co za tym idzie możliwości czynnego posługiwania się językiem. Zakłada się, że wczesna stymulacja rozwoju mowy dzieci z podejrzeniem mózgowego porażenia dziecięcego w dużym stopniu ją uaktywni (Stecko, 1993, s.147-154).

Organizując proces rewalidacji dążymy do usamodzielnienia się jednostki niepełnosprawnej, na miarę jej możliwości. Usamodzielnienie odbywa się w procesie rozwoju każdego człowieka, a ten jest jedynie możliwy poprzez zaspakajanie podstawowych potrzeb psychicznych. Każde dziecko, nawet upośledzone, jest w stanie decydować o jednej, choć sprawie, która go dotyczy. W tym celu musi umieć nadać komunikat, który będzie zrozumiały. Prawidłowe kształtowanie się i rozwój komunikacji dziecka stanowi podstawę rozwoju całej osobowości. Dzięki rozumieniu poznaje ono otaczający świat, jest w stanie wyrazić swoje uczucia, pragnienia i doznania. Akt komunikacji jest aktem psychicznym. Rozwój procesów komunikacji ma także związek z rozwojem społecznym.

Umiejętność porozumiewania się daje możliwość wejścia w interakcje z rówieśnikami, osobami spoza kręgu najbliższych, szerszym kręgiem społecznym.

Dziecko głęboko zaburzone może porozumiewać się z otoczeniem za pomocą form słownych lub bezsłownych. Z uwagi na znaczne opóźnienia i zaburzenia mowy szczególnego znaczenia nabierają pozawerbalne sposoby komunikowania się z otoczeniem. Z dostępnych tym dzieciom form wymienić należy:

- formy gestowe,
- formy gestowo - dotykowe,
- mimiczno - wokalne,
- wokalne - gestowe,
- wokalno – dotykowe (za: Kosakowski, 2000, s. 181).

Znajomość tych sygnałów i ich połączeń pozwala wychowawcy na zrozumienie potrzeb dziecka, jego dążeń, stanów emocjonalnych i reakcji na otrzymane polecenia.

Do ważnych zadań rewalidacyjnych należy kształtowanie form porozumiewania się dziecka. Obejmuje ono wdrażanie do adekwatnego porozumiewania się formami bezsłownymi i rozumienia tych form u innych, uświadamianie dziecku celowości adekwatnego porozumiewania się z otoczeniem, czyli

wzbudzanie i podtrzymywanie pozytywnej motywacji do słownego czy bezsłownego kontaktowania się z ludźmi.

W zależności od możliwych (dostępnych dziecku) fizycznych kanałów porozumiewania się można zastosować jedną z metod komunikacji alternatywnej.

6. Alternatywne metody porozumiewania się

Wszyscy posługujemy się komunikacją wspomagającą. Jesteśmy świadkami korzystania z niej przez innych. Składają się na nią gesty, wyraz twarzy, lista zakupów, którą dajemy w sklepie, czy pisemne notatki pomagające w przekazie informacji.

Termin „komunikacja wspomagająca" określa sposób, w jaki ludzie przekazują informacje, kiedy nie mogą mówić na tyle wyraźnie, aby otoczenie zrozumiało ich komunikat. Natomiast „komunikacja alternatywna" jest metodą porozumiewania używaną zamiast mowy (Wrrick, 1999, s. 2 i nast.). Co zrobilibyśmy, gdyby osoba, do której mówimy, nie mogła nas zrozumieć? Moglibyśmy wskazać na osoby lub rzeczy, które próbujemy nazwać. Moglibyśmy także odegrać niektóre sytuacje, udając na przykład, że jemy lub pijemy. Moglibyśmy wreszcie zmieniać wyraz swojej twarzy, okazując radość, strach lub smutek. Wszystkie te działania są formą komunikacji wspomagającej. Rozwinęła się ona z gestów i ruchów ciała używanych przez nas podczas porozumiewania się. Komunikacja jest środkiem wymiany informacji między ludźmi. Porozumiewamy się ze sobą podczas posiłków, kiedy prosimy o podanie nam jedzenia, w miejscach spotkań, gdzie zawieramy nowe znajomości. Są to przykłady konwersacji przy użyciu mowy. Porozumiewamy się także poprzez pisanie i odczytywanie krótkich notatek lub listów oraz dzięki urządzeniom takim jak telefon czy komputer. Miliony ludzi na całym świecie próbują coś powiedzieć, lecz okazuje się, że nie są rozumiani ani przez obcych, ani przez przyjaciół. Nie potrafią mówić wystarczająco wyraźnie, szukają, więc innych sposobów wyrażania swoich myśli. Ci, którzy chodzili do szkoły i nauczyli się czytać, mogą napisać swoją informację. Niektórzy ze względu na ograniczenia wynikające z trudności w nauce lub niesprawność fizyczną nie potrafią czytać lub pisać. Jeszcze inni nie są w stanie utrzymać w ręku długopisu albo też ich pismo jest nieczytelne. Mimo to wielu z nich będzie mogło używać jakiegoś sposobu komunikacji wspomagającej, aby porozumieć się z innymi. Metody porozumiewania się wykorzystywane w komunikowaniu się z osobami głuchymi, głuchoniewidomymi, z głębszym upośledzeniem umysłowym, z autyzmem, z mózgowym porażeniem dziecięcym i innymi zaburzeniami to:

1) Język migowy - składa się z migowych znaków ideograficznych, które określają poszczególne słowa oraz znaków daktylograficznych, na które składa się alfabet palcowy. Wykorzystywany jest przez osoby głuche oraz ich środowisko.
2) Fonogesty - są metodą wspomagającą rozumienie mowy. Specjalne ruchy jednej ręki towarzyszące mówieniu pomagają niesłyszącym dokładnie odczytywać mowę z ust.
3) Uniwersalne metody - wykorzystywane są często przez osoby głuchoniewidome. Jest to np. kreślenie na dłoni liter, alfabet punktowy na dłoni, posługiwanie się brajlowską czarnodrukową tabliczką.

4) Specjalne metody - specyficzne dla głuchoniemych. Możemy zastosować je w postaci:

a. języka migowego odbieranego dotykowo,

b. jednoręcznego alfabetu palcowego, gdzie słuchający kładzie swoją rękę na ręce osoby mówiącej i stara się rozpoznawać układ i jego znaczenie,

c. jednoręcznego brajla do palców lub dwuręcznego brajla do palców.

5) Słownik Makaton - przeznaczony jest do porozumiewania się osób głuchych z upośledzeniem umysłowym. Słownik zawiera 350 znaków.

6) Piktogramy - są zestawem obrazków ideograficznych. Wykorzystywane są w pracy z osobami autystycznymi oraz upośledzonymi umysłowo.

7) Komunikacja symboliczna BLISS - wykorzystywana jest przez osoby z mózgowym porażeniem dziecięcym, osoby afatyczne oraz jako metoda komunikacji i rewalidacji osób z upośledzeniem umysłowym (Dworznikowska, 1998).

Komunikację symboliczną rozwinął w latach 1942-1965 Charles Bliss. Jego zamiarem było utworzenie systemu graficznego, który mógłby być stosowany przez uczestników międzynarodowych konferencji. Symbole Blissa to nazwa systemu porozumiewania się (system komunikacji, który używa rysunków zamiast słów). W systemie tym znaczenie słów przedstawiane jest za pomocą symboli, które składają się z prostych form geometrycznych. Każdy symbol ma określone znaczenie. Symbole mogą być połączone ze sobą tworząc nowe znaczenia. Tak powstaje rozległy system, którym można wyrazić lub nazwać konkrety, ale także pojęcia abstrakcyjne, np. uczucia (...) System symboli eliminuje konieczność łączenia ze sobą różnych dźwięków, nadając pełne znaczenie słowne elementom geometrycznym (...) Dzieci niemówiące są najczęściej w znacznym stopniu niesprawne ruchowo. Nie mogą, więc komunikować się za pomocą gestów. Im właśnie system komunikacji symbolicznej Blissa daje możliwość porozumiewania się z otoczeniem. Obecnie słownik podstawowych symboli Blissa zawiera 2250 symboli wyrażeń, reprezentujących ponad 4000 słów. Symbole Blissa występują w następujących kategoriach: piktogramy, ideogramy, symbole arbitralne, symbole międzynarodowe.

Bibliografia:

Bielecki J. (2010), Psychologiczne problemy dzieci i młodzieży jąkającej się. W: E. Wolnicz-Pawłowska (red.), Zaburzenia tempa i płynności mowy. Warszawa: Wydawnictwo UKSW.

Bochniarz A. (1998), Świat różnych wartości. Warszawa: Michalineum. 1998.

Dembińska M. (1994), Domowe zabawy logopedyczne. Warszawa: WSiP.

Dworznikowska M. (1998), Komunikacja alternatywna w procesie rewalidacji. Warszawa: WSiP.

Gałkowski T., Jastrzębska G. (1999), Logopedia, Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.

Kaczmarek L., Demelowa G. (1979), Elementy logopedii. Warszawa: WSiP.

Kosakowski Cz. (2000), Dziecko o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne.

Nowak J. (1999), Wybrane problemy logopedyczne. Bydgoszcz.

Piszczek M. (red.) (1997), Metody komunikacji alternatywnej w pracy z osobami niepełnosprawnymi. Warszawa: CMPP-MEN.

Rocławski R. (1981), Poradnik fonetyczny dla nauczycieli. Warszawa: WSiP.

Rodak K. (2007), Terapia dziecka z wadą wymowy. Warszawa

Stecko E. (1993), Jąkanie u dzieci z obniżoną aktywnością histydazy. Logepedia, t. 20, s.147 -154.

Styczek I. (1980), Logopedia. Warszawa: PWN.

Wrrick A. (1999), Porozumienie się bez słów. Warszawa: Stowarzyszenie Mówić Bez Słów.

Zaleski T. (1992), Opóźniony rozwój mowy. Warszawa: PZWL.

Dr nauk prawnych, lek. med. Iwona Wrześniewska-Wal
Zakład Ekonomiki, Prawa i Zarządzania
Szkoły Zdrowia Publicznego
Centrum Medycznego Kształcenia Podyplomowego
w Warszawie

Udział rodziców w procesie diagnostyczno-terapeutycznym dziecka

Wprowadzenie

Każde dziecko ma prawo do wychowywania się w rodzinie. Stanowi o tym Konwencja o Prawach Dziecka nazywana światową konstytucją praw dziecka. Już w preambule tego aktu prawnego w czytamy iż: „...dziecko dla pełnego i harmonijnego rozwoju swojej osobowości powinno wychowywać się w środowisku rodzinnym, w atmosferze szczęścia, miłości i zrozumienia”[1]. Potrzeba otoczenia dziecka szczególną troską została wyrażona również w innych aktach prawa międzynrodowego m.in. w Genewskiej Deklaracji Praw Dziecka[2] oraz Deklaracji Praw Dziecka przyjętej przez Zgromadzenie Ogólne ONZ[3] i włączona do Ogólnej Deklaracji Praw Człowieka[4] w Międzynarodowym Pakcie Praw Obywatelskich i Politycznych (w szczególności w artykułach 23 i 24)[5], w Międzynarodowym Pakcie Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych (w szczególności w artykule 10)[6], jak również w statutach i stosownych dokumentach wyspecjalizowanych agencji i międzynarodowych organizacji zajmujących się zapewnieniem dobrobytu dla dzieci. W polskim porządku prawnym na straży wychowania dziecka stoi Konstytucja[7], która w art. 48 pkt. 1 stanowi, że „Rodzice mają prawo do wychowania dzieci zgodnie z własnymi przekonaniami. Wychowanie to powinno uwzględniać stopień dojrzałości dziecka, a także wolność jego sumienia i wyznania oraz jego przekonania”. Natomiast art. 18 ustawy zasadniczej mówi o tym, że rodzina, macierzyństwo i rodzicielstwo znajdują się pod opieką i ochroną Rzeczpospolitej Polskiej. Oba te przepisy - art. 48 i 18 Konstytucji oznaczają, iż to rodzice są w pierwszej kolejności odpowiedzialni za dziecko i mają prawo do jego wychowania.

[1] Konwencja o Prawach Dziecka przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 r. (Dz. U. z dnia 23 grudnia 1991 r.)

[2] Genewska Deklaracja Praw Dziecka stworzona w 1924 roku przez Międzynarodowy Związek Pomocy Dzieciom, a następnie przyjęta przez Ligę Narodów.

[3] Deklaracji Praw Dziecka przyjętej przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych 20 listopada 1959 roku

[4] Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych uchwaliło 10 grudnia 1948 r. Powszechną Deklarację Praw Człowieka.

[5] Międzynarodowy Pakt Praw Obywatelskich i Politycznych otwarty do podpisu w Nowym Jorku dnia 16 grudnia 1966 r. (Dz. U. z 1977 r. nr 38, poz. 167).

[6] Międzynarodowym Pakcie Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych otwarty do podpisu w Nowym Jorku dnia 19 grudnia 1966 r. (Dz. U. z 1977 r. nr 38, poz. 169).

[7] Konstytucja Rzeczpospolitej Polskiej z 2 kwietnia 1997 (Dz.U. z 1997, Nr 78, poz. 483 z póź. zm.

1. Rodzice przedstawicielami ustawowymi dziecka

Zgodnie z Kodeksem rodzinnym i opiekuńczym[8] rodzice są przedstawicielami ustawowymi dziecka. W tej sytuacji czynność dokonana przez rodziców w imieniu dziecka pociąga za sobą skutki bezpośrednio dla dziecka - art. 95 § 2 Kodeksu cywilnego[9]. Dziecko pozostaje aż do pełnoletności pod władzą rodzicielską. Przepisy kodeksu rodzinnego i opiekuńczego nie zawierają definicji władzy rodzicielskiej. Charakter i pojęcie władzy rodzicielskiej ujęte w doktrynie stanowi, że obejmuje ona w szczególności obowiązek i prawo rodziców do wykonywania pieczy nad osobą i majątkiem dziecka oraz do wychowywania dziecka. Ponadto władza rodzicielska powinna być wykonywana z poszanowaniem praw i godności dziecka. *A contrario* wykonywanie władzy rodzicielskiej w sposób naruszający godność dziecka może stać się powodem pozbawienia praw rodzicielskich (Gajda J., 2012). Podobne stanowisko jest w orzecznictwie. Zgodnie z postanowieniem Sądu Najwyższego[10]: „Władza rodzicielska, jak to wynika z całokształtu przepisów kodeksu rodzinnego i opiekuńczego, (....) stanowi ogół obowiązków i praw względem dziecka mających na celu zapewnienie mu należytej pieczy i strzeżenie jego interesów". Natomiast Wojewódzki Sąd Administracyjny w Warszawie uznał, iż „Wykonywanie władzy rodzicielskiej oznacza, że rodzic osobiście zajmuje się sprawami dziecka. Chodzi tu o wykonywanie wszystkich obowiązków, dzięki którym dziecko będzie wychowane w sposób zapewniający jego prawidłowy rozwój"[11]. Władza rodzicielska powinna być wykonywana tak, jak tego wymaga dobro dziecka i interes społeczny[12].

Władza rodzicielska obejmuje między innymi prawo i obowiązek do:

a) pieczy nad dzieckiem,

b) wykonywania zarządu majątkiem dziecka,

c) jego wychowywania.

Jest to jednak wyliczenie niepełne, lecz jedynie przykładowe. Warto wskazać, że podstawą relacji rodziców i dzieci jest obowiązek poszanowania przez rodziców godności i praw dziecka oraz obowiązek wysłuchania dziecka przed powzięciem decyzji w ważniejszych sprawach dotyczących jego osoby lub majątku dziecka, jeżeli rozwój umysłowy, stan zdrowia i stopień dojrzałości dziecka na to pozwala, oraz uwzględnić w miarę możliwości jego rozsądne życzenia. Z kolei art. 95 § 2 k.r.o. wskazuje, że dziecko pozostające pod władzą rodzicielską winno rodzicom posłuszeństwo, a w sprawach, w których może samodzielnie podejmować decyzje i składać oświadczenia woli, powinno wysłuchać opinii i zaleceń rodziców formułowanych dla jego dobra. Nałożony na rodziców obowiązek wysłuchania dziecka przed

[8] Ustawa z 25 lutego 1964 r. Kodeks rodzinny i opiekuńczy (Dz.U. Nr 9, poz. 59 z późn. zm.).

[9] Ustawa z 23 kwietnia 1964 r. Kodeks cywilny (Dz.U. Nr 16, poz. 93 z późn. zm.).

[10] Wyrok Sądu Najwyższego z dnia 5 maja 2000 r., II CKN 761/00, LEX nr 51982

[11] Wyrok Wojewódzkego Sądu Administracyjnego w Warszawie z dnia 10 listopada 2005 r., II SA/Wa 1475/05, LEX nr 192582.

[12] Wyrok Sądu Najwyższego z dnia 13 maja 2015 r., III CZP 19/15, LEX nr 1679823.

powzięciem decyzji w ważniejszych sprawach dotyczących jego osoby lub majątku został sformułowany w nawiązaniu do art. 72 ust. 3 Konstytucji: „W toku ustalania praw dziecka organy władzy publicznej oraz osoby odpowiedzialne za dziecko są obowiązane do wysłuchania i w miarę możliwości uwzględnienia zdania dziecka".

W art. 97 § 1 k.r.o. ustawodawca wprowadził obowiązek i prawo do wykonywania władzy rodzicielskiej przez oboje rodziców. Reprezentacja oznacza, iż każde z rodziców może samodzielnie występować w imieniu dziecka przed wszelkimi organami oraz instytucjami państwowymi, społecznymi we wszelkich sprawach dziecka z wyjątkiem dokonywania czynności prawnych pomiędzy dziećmi pozostającymi pod ich władzą rodzicielską, oraz dzieckiem a jednym z rodziców lub jego małżonkiem (chyba, że chodzi o bezpłatne przysporzenie na rzecz dziecka lub o środki utrzymania i wychowania należne dziecku) (Dukiet-Nagórska, 2008). Reprezentacja dziecka przez rodziców zachodzi także przy wyrażaniu przez rodziców zgody na leczenie dziecka.

2. Zgoda na leczenie. Osoby obowiązane do wyrażenia zgody

Zgodnie z ustawą o prawach pacjenta i Rzeczniku Praw Pacjenta[13] (art. 16 i 17 ust. 1) oraz ustawą o zawodach lekarza i lekarza dentysty[14] (art. 32 ust. 1 i 34 ust. 1) pacjent ma prawo do wyrażenia zgody na udzielenie określonych świadczeń zdrowotnych lub odmowy takiej zgody, po uzyskaniu stosownej informacji. Zgoda pacjenta w istocie stanowi okoliczność wyłączającą bezprawność naruszenia dobra osobistego, jakim jest wolność. Działania lekarskie, polegające na wykonaniu zabiegu bez zgody pacjenta, zostały zaliczone do katalogu przestepstw przeciwko wolności - z art. 192 Kodeksu karnego[15]. Kodeks karny wyraźnie każe nam uznać odpowiedzialność lekarza działajacego bez zgody pacjeta.

Ze względu na wiek osoby wyrażajacej zgodę oraz osoby uprawnione do jej wyrażenia w doktrynie wyróżniane są trzy rodzaje zgody: zgoda właściwa, zgoda równoległa i zgoda zastępcza. Zgodę właściwą reguluje art. 32 ustawy o zawodzie lekarza, który stanowi, że pacjent samodzielnie wyraża zgodę na świadczenie zdrowotne. Mówimy wtedy o pacjencie pełnoletnim, nie ubezwłasnowolnionym. Od tej zasady wyrażania zgody bezpośrednio przez pacjenta w ustawie o zawodzie lekarza i lekarza dentysty przewidziano wyjątki. Jednym z takich wyjątków jest pacjent małoletni tj. ten który nie ukończył 18 lat. Pacjent małoletni jest niezdolny do świadomego wyrażenia zgody, zatem w tym wypadku mówimy o tzw. zgodzie zastępczej. Oznacza to, że za małoletnieniego pacjenta zgodę wyrażają jego przedstwiciele ustawowi, którymi najczęściej są rodzice. Natomiast w sytuacji gdy pacjent nie ma przedstawiciela ustawowego lub porozumienie się z nim jest niemożliwe potrzebna jest zgoda sądu opiekuńczego.

Powstaje jednak pytanie czy zgodę na proces diagnostyczno-terapeutyczny rodzice zawsze muszą wyrazić razem. W praktyce są takie sytuacje, gdzie ojciec dziecka zgadza się na skomplikowany proces diagnostyczno-terapeutyczny a matka nie. Art. 97 § 1 Kodeksu rodzinnego i opiekuńczego zezwala

[13] Ustawa z 6 listopada 2008 r. o prawach pacjenta i Rzeczniku Praw Pacjenta (Dz.U. z 2009 r. Nr 52, poz. 417 z późn. zm.).

[14] Ustawa z 5 grudnia 1996 r. o zawodach lekarza i lekarza dentysty (Dz.U. z 2008 r. Nr 136, poz. 857 z późn. zm.).

[15] Ustawa z 6 czerwca 1997 r. Kodeks karny (Dz.U. Nr 88, poz. 553 z późn. zm.).

każdemu z rodziców na oddzielne wykonywanie władzy rodzicielskiej. Jednakże o istotnych sprawach dziecka rodzice rozstrzygają wspólnie. W razie braku porozumienia między nimi rozstrzyga sąd opiekuńczy (art. 97 § 2 Kodeksu rodzinnego i opiekuńczego). Zatem ustawodawca zakłada dorozumianą zgodę rodzica na czynność dokonaną przez drugiego z nich. Z tego względu zgoda na leczenie wyrażona przez jednego z rodziców będzie prawnie skuteczna i nie jest konieczne wspólne dokonanie tej czynności przez oboje rodziców. Jeżeli lekarz dysponuje zgodą jednego rodzica, a stanowisko drugiego jest mu nieznane, to nie musi poszukiwać tego z rodziców, który nie wyraził swej woli. Wystarczy wówczas zgoda tylko jednego z rodziców (Augustynowicz, Wrześniewska-Wal, 2013).

W praktyce mogą mieć miejsce jeszcze inne sytuacje, gdy rodzice nie są w stanie uzgodnić wspólnego stanowiska, co do proponowanego przez lekarza postępowania diagnostyczno-terapeutycznego. Ten brak porozumienia może przybrać formę zgody jednego z rodziców na konkretne świadczenie zdrowotne przy, znanym lekarzowi, sprzeciwie drugiego. W takiej sytuacji lekarz nie może uznać za wystarczającą zgodę jednego z rodziców i wykonać świadczenie zdrowotne (Augustynowicz, Wrześniewska-Wal, 2013). Wówczas w kwestii przeprowadzenia badania, wykonania zabiegu operacyjnego, zastosowania metody leczenia lub diagnostyki o podwyższonym ryzyku, rozstrzyga sąd opiekuńczy (Karkowska, 2012). Jednak przede wszystkim sami rodzice powinni niezwłocznie wystąpić do sądu opiekuńczego o rozstrzygnięcie spornej „istotnej sprawy dziecka". Do momentu uzyskania zgody na leczenie wyrażonej przez sąd lekarz nie może podjąć w stosunku do dziecka czynności leczniczej, której dotyczy spór.

Inaczej jest w przypadku samego badaniu małoletniego pacjenta. Przez pojęcie badania należy rozumieć czynności lekarza, polegające na oględzinach ciała i badaniu fizykalnym. Tu nie potrzebna jest zgoda przedstawiciela ustawowego. Jeżeli zachodzi potrzeba przeprowadzenia badania małoletniego, zgodę na przeprowadzenie badania może wyrazić także opiekun faktyczny. Opiekunem faktycznym jest osoba sprawująca pieczę bez umocowania prawnego (np. babcia).

Oprócz zgody zastępczej w doktrynie wyróżnia się również zgodę równoległą. Mamy z nią doczynienia w sytacjach, w których zgoda samego pacjenta lub samego przedstawiciela ustawowego nie wystarczy. W przypadku pacjenta, który ukończył 16 lat, wymagana jest także jego zgoda oraz zgoda przedstawiciela ustawowego. Jednak rodzice mogą zgadzać się na wykonanie danego świadczenia medycznego a małoletni, który ukończył 16 lat, sprzeciwia się czynnościom medycznym, co oznacza że doszło do rozbieżności zdań pomiędzy przedstawicielem ustawowym a małoletnim. W tej sytuacji lekarz powinien zwrócić się do sądu opiekuńczego o zezwolenie na interwencję medyczną. Jest to etap pośredni między całkowitym brakiem zdolności do wyrażenia zgody a pełną samodzielnością, pozwalający pogodzić podmiotowość pacjenta i sprawowanie władzy rodzicielskiej nad dzieckiem. Zdolność małoletnich miedzy 16 a 18 rokiem życia to szczególny rodzaj kompetencji do samodzielnego wyrażenia zgody, ale już nie sprzeciwu. Skoro sprzeciw ten może być przełamany decyzją sądu opiekuńczego (Safjan 2000), mając na względzie przedstawione wyżej rozważania uznać także należy, iż kontroli sądu opiekuńczego podlega także przypadek sprzeciwu przedstawiciela ustawowego i małoletniego pacjenta co do dokonania zabiegu (czyli podwójny sprzeciw), którego celowość w opinii lekarza nie budzi wątpliwości (Dukiet-Nagórska, 2008).

3. Szczepienia

Rozprzestrzenianie się chorób zakaźnych stanowiło i stanowi poważne zagrożenie dla zdrowia całej populacji. Jednym z podstawowych instrumentów zwalczania chorób zakaźnych są szczepienia. Szczepionka jest to odpowiednio przygotowany preparat zawierający antygen (lub antygeny) w formie żywych (lecz osłabionych) lub zabitych drobnoustrojów albo ich produktów. Szczepionki powodują powstanie czynnej odporności przez stymulowanie systemu odpornościowego organizmu do produkcji przeciwciał i odporności komórkowej, która chroni przed czynnikiem zakaźnym. Treść ustawy o zapobieganiu oraz zwalczaniu zakażeń i chorób zakaźnych u ludzi[16] pozwala na wyodrębnienie dwóch generalnych rodzajów szczepień ochronnych, tj.: szczepień obowiązkowych i szczepień zalecanych. Szczepienia ochronne, zarówno obowiązkowe jak i zalecane, służą realizacji jednego z podstawowych zadań zdrowia publicznego, jakim jest profilaktyka chorób[17]. W efektywnej realizacji szczepień ochronnych, szczególnie tych mających charakter obowiązkowy, istotną rolę odgrywają nie tylko przepisy prawne regulujące tę problematykę, ważny jest również udział i świadomość rodziców. Obecnie toczy się dyskusja dotycząca zasadności obowiązkowych szczepień ochronnych. Z danych publikowanych przez Narodowy Instytut Zdrowia Publicznego – Państwowy Zakład Higieny odsetek osób zaszczepionych w Polsce kształtuje się na wysokim, bo ponad 90% poziomie. Jednocześnie co roku wzrasta liczba osób uchylających się od szczepień. W przypadku dzieci w 2012 r. była to liczba od 5 do 5,5 tys. (Wojtczak, 2015), natomiast zgodnie z najnowszymi danymi NIZP-PZH na dzień 30 września 2015 r. jest to już liczba 14 612 osób (NIZP-PZH, 2016). W związku z tym w Sejmie odbyła się debata, gdzie większość uczestników opowiedziała się za zmianą systemu szczepień w Polsce w postaci likwidacji obowiązku szczepień lub też przesunięciem w czasie szczepień noworodkow i ograniczeniem ich liczby do minimum (Kronka Sejmowa, 2015). Wobec powyższego warto, aby rodzice dzieci, które są poddawane obowiązkowym szczepieniom ochronnym znali swoje prawa i obowiązki.

4. Obowiązkowe szczepienia ochronne - prawa i obowiązki rodziców

Obowiązek poddawania się określonym szczepieniom ochronnym nakłada na osoby przebywające na terytorium Polski ustawa o zapobieganiu oraz zwalczaniu zakażeń i chorób zakaźnych u ludzi w art. 5 ust. 1 pkt. 1 lit. b w związku z art. 17 ust. 1 tej ustawy. Aktem uszczegółowiającym jest rozporządzenie Ministra Zdrowia w sprawie obowiązkowych szczepień ochronnych[18], które określa: wykaz chorób zakaźnych objętych obowiązkiem szczepień ochronnych, a także osoby lub grupy osób zobowiązane do poddania się obowiązkowym szczepieniom ochronnym, okreslając ich wiek i inne

[16] Ustawa z 5 grudnia 2008 r. o zapobieganiu oraz zwalczaniu zakażeń i chorób zakaźnych u ludzi (Dz. U. Nr 234, poz. 1570 z późn. zm.).

[17] Ustawa z 11 września 2015 r. o zdrowiu publicznym (Dz. U. z 2015 r. poz. 1916).

[18] Rozporządzenie Ministra Zdrowia z 18 sierpnia 2011 r. w sprawie obowiązkowych szczepień ochronnych (Dz.U. Nr 182, poz. 1086).

okoliczności stanowiące przesłankę do ewentualnego wykonania szczepienia. Dodatkowo na podstawie art. 17 ust. 11 ww. ustawy szczegółowy wykaz szczepionek na dany rok ogłasza Główny Inspektor Sanitarny, w formie komunikatu, w dzienniku urzędowym Ministra Zdrowia. Jest to Program Szczepień Ochronnych na dany rok. Program na 2016 r. został opublikowany w komunikacie Głównego Inspektora Sanitarnego z 16 października 2015 r. w sprawie Programu Szczepień Ochronnych na rok 2016[19].

Program Szczepień Ochronnych jest dokumentem technicznym nie mieszczącym się w katalogu źródeł prawa powszechnie obowiązującego. Zawiera informacje oraz wytyczne dla realizatorów szczepień nt. sposobu realizacji obowiązku szczepień ochronnych zgodne z aktualną wiedzą medyczną, w tym wskazuje wiek, przesłanki kliniczne i epidemiologiczne, w którym dane szczepienie powinno być przeprowadzone.

Pojawiły się wątpliwości, czy jeśli ustawa *o zapobieganiu oraz zwalczaniu zakażeń i chorób zakaźnych u ludzi* nakłada obowiązek poddania się określonym szczepieniom ochronnym, to jest konieczne odebrania zgody na jego wykonanie. Czy zatem rodzice muszą wyrazić zgodę na obowiązkowe szczepienia swojego dziecka ? Omawiana wcześniej ustawa o prawach pacjenta i Rzeczniku Praw Pacjenta w art. 15 stanowi, że wymagana jest zgoda pacjenta lub innego uprawnionego podmiotu na udzielenie świadczeń zdrowotnych, jeżeli przepisy innych ustaw nie stanowią inaczej. Tymczasem ustawa o zapobieganiu oraz zwalczaniu chorób zakaźnych i zakażeń u ludzi milczy na temat uzyskiwania zgody w przypadku szczepień ochronnych. W doktrynie prawniczej przyjmuje się, mimo iż jest sformułowany ustawowo obowiązek poddania się szczepieniom ochronnym nie oznacza to, że lekarz może działać bez zgody *(*Zajdel, 2006). Jeżeli władza rodzicielska przysługuje obojgu rodzicom, to zasady udzialania zgody na szczepienia jest identyczna jak w przypadku zgody na pozostałe świadczenia medyczne. Każde z rodziców może podejmować decyzje w sprawach szczepienia dziecka. Lekarz nie jest obowiązany do uzyskania odrębnej zgody obojga rodziców na wykonanie szczepienia ochronnego. Pacjent małoletni, który ukończył 16 rok życia ma także prawo do wyrażenia zgody lub sprzeciwu na szczepienie. Zatem i w tym przypadku wymagana jest zgoda kumulatywna przedstawiciela ustawowego i małoletniego pacjenta.

Natomiast już sam tryb postępowania związanego z wykonaniem obowiązkowych szczepień ochronnych określa art. 17 ustawy o zapobieganiu oraz zwalczaniu zakażeń i chorób zakaźnych u ludzi oraz rozporządzenie w sprawie obowiązkowych szczepień ochronnych. Wykonanie szczepienia ochronnego poprzedza lekarskie badanie kwalifikacyjne. Badanie kwalifikacyjne wykonuje lekarz, który posiada niezbędną wiedzę z zakresu szczepień ochronnych, znajomości wskazań i przeciwwskazań do szczepień, a także niepożądanych odczynów poszczepiennych oraz zasad przeprowadzania i dokumentacji szczepień. Po przeprowadzonym badaniu kwalifikacyjnym lekarz wydaje zaświadczenie ze wskazaniem daty i godziny przeprowadzonego badania. Szczepienia ochronnego nie można przeprowadzić, jeżeli upłynęły 24 godziny od daty i godziny wskazanej w zaświadczeniu. W przypadku gdy lekarskie badanie kwalifikacyjne daje podstawy do długotrwałego odroczenia obowiązkowego szczepienia ochronnego, lekarz kieruje małoletniego objętego obowiązkiem szczepienia ochronnego do konsultacji specjalistycznej.

[19] Komunikat Głównego Inspektora Sanitarnego z 16 października 2015 roku w sprawie Programu Szczepień Ochronnych na rok 2016 (Dz. Urz. MZ poz. 63).

Obowiązkiem lekarza sprawującego profilaktyczną opiekę zdrowotną jest powiadomienie osoby sprawującej prawną pieczę nad osobą małoletnią albo jej opiekuna faktycznego o obowiązku poddania się tym szczepieniom, a także poinformowanie o szczepieniach zalecanych.

Powstaje pytanie w którym momencie aktualizuje się obowiązek szczepienia dziecka ? Obowiązek aktualizuje się we wskazanym przez lekarza w powiadomieniu wysłanym do osoby zobowiązanej terminie zgłoszenia się z dzieckiem do badania kwalifikacyjnego do szczepienia i samego szczepienia pod warunkiem, że w wyniku badania kwalifikacyjnego nie stwierdzono istnienia przesłanek zdrowotnych do czasowego lub długotrwałego odroczenia przeprowadzenia tego szczepienia. Warto podkreślic, że przepisy nie określają szczególnej formy powiadamiania osoby zobowiązanej oraz sposobu udokumentowania dokonania powiadomienia - lecz musi być ono skuteczne (Kucharska, 2015). Odpowiedzialnością za wypełnienie obowiązków określonych w art. 5 ust. 1 ustawy o zapobieganiu oraz zwalczaniu zakażeń i chorób zakaźnych u ludzi, czyli obowiązku poddania szczepieniom ochronnym, w przypadku osób nie posiadających pełnej zdolności do czynności prawnych, ustawodawca obciążył osobę sprawującą prawną pieczę nad osobą małoletnią m.in. rodziców albo opiekuna faktycznego. Jednak w praktyce lekarskiej są takie sytuacje, kiedy przedstawiciele ustawowi małoletniego odmawiają wykonania obowiązku wynikającego bezpośrednio z przepisów ww. ustawy.

Osoba uchylająca się od obowiązku szczepień ochronnych to ta, która:

- nie zgłosiła się z dzieckiem w wyznaczonym terminie w celu przeprowadzenia badań kwalifikującego do szczepień i samego szczepienia,
- nie przedstawiła zaświadczenia o wcześniejszym poddaniu dziecka temu szczepieniu w ramach szczepień zalecanych,
- nie stwierdzono u niej przeciwwskazań do szczepień lub wskazań do czasowego odroczenia ich przeprowadzenia,
- nie zaistniały nieprzewidziane przeszkody organizacyjne przeprowadzenia szczepienia (np. choroba personelu medycznego, brak szczepionki lub inne utrudnienia w przeprowadzeniu szczepienia). (Łuc-Seweryn, 2015)

Uchylanie się rdziców od przeprowadzenia u dziecka obowiązkowego szczepienia ochronnego uprawnia Państwowego Powiatowego Inspektora Sanitarnego do wystawienia upomnienia wzywającego do wykonania obowiązku szczepień ochronnych w ciągu 7 dni. Wykonanie tego obowiązku jest zabezpieczone przymusem administracyjnym oraz odpowiedzialnością regulowaną przepisami ustawy Kodeks wykroczeń[20]. Na podstawie art. 115 ust. 2 Kodeksu wykroczeń kto, sprawując pieczę nad osobą małoletnią, pomimo zastosowania środków egzekucji administracyjnej, nie poddaje jej określonemu obowiązkowemu szczepieniu ochronnemu podlega karze grzywny do 1 500 zł lub karze nagany. Ponadto w ustawie o postępowaniu egzekucyjnym w administracji[21] przewiduje w takiej sytuacji grzywnę w celu przymuszenia. Grzywnę nakłada się, gdy egzekucja dotyczy spełnienia przez zobowiązanego m.in.

[20] Ustawa z 20 maja 1971 r. Kodeks wykroczeń (Dz.U. z 2010r., Nr 46, poz. 275 z późn. zm.).

[21] Ustawa z 17 czerwca 1966 r. o postępowaniu egzekucyjnym w administracji (Dz. U. z 2005 r., Nr 229, poz. 1954 z późn. zm.).

obowiązku wykonania czynności, a w szczególności czynności, której z powodu jej charakteru nie może spełnić inna osoba. W przypadku osoby fizycznej działającej przez przedstawiciela ustawowego grzywna jest nakładana na tegoż lub na osobę, do której należy bezpośrednie czuwanie nad wykonaniem określonych obowiązków. Grzywna w celu przymuszenia ma charakter wyjątkowy i może być stosowana, jeżeli nie jest celowe zastosowanie innego środka egzekucji obowiązków. Jeżeli jednokrotne zastosowanie grzywny nie odniesie skutku może być ona nałożona ponownie w tej samej lub wyższej kwocie.

Podsumowanie

Rodzice dziecka sprawują władzę rodzicielską osobiście na zasadzie wyłączności w zakresie pieczy nad osobą dziecka, zarządu jego majątkiem i reprezentacji, jeżeli takie rozwiązanie służy dobru dziecka. Tylko w tych warunkach rodzice mogą decydować o podstawowych sprawach dotyczących jego osoby. Takimi istotnymi sprawami jest m.in. zgoda na proces diagnostyczno-terapeutyczny dziecka, w tym również zgoda na wykonanie przez presonel medyczny obowiazkowych szczepień ochronnych. Każde działanie personelu medycznego, podjęte w celach diagnostyczno-terapeutycznych, powinno być wykonane według obowiązujących w tej mierze procedur prawnych. Z drugiej strony, brak precyzyjnych przepisów prawnych rodzi wśród rdziców szereg wątpliwości co do przysługujących mu uprawnień i ciążących nań obowiązków. To w konsekwencji może narażać małoletnich pacjentów na niebezpieczeństwo powstania negatywnych skutków dla ich życia i zdrowia a personel medyczny na odpowiedzialność prawną.

Bibliografia:

Augustynowicz A., Wrześniewska-Wal I. (2013) Praktyczne aspekty postępowania lekarza w razie braku zgody opiekunów prawnych na udzielenie świadczenia zdrowotnego, Pediatria Polska, Nr 5, s. 485-490.

Dukiet-Nagórska T.(2008) Autonomia pacjenta a polskie prawo karne, Warszawa.

Gajda J., Ignatowicz J., Pietrzykowski J., Pietrzykowski K., Winiarz J. (2012) Kodeks rodzinny i opiekuńczy. Komentarz, C.H. Beck, Warszawa.

Karkowska D. (2012) Ustawa o prawach pacjenta i Rzeczniku Praw Pacjenta. Komentarz, LEX 2012.

Kronika Sejmowa (2015), Obowiązek szczepień w Polsce, Kancelaria Sejmu nr 92 (817).

Kucharska I. (2015) Debata o szczepieniach. Warszawski Uniwersytet Medyczny; 6 listopad 2015.

Łuc-Seweryn A. (2015) Kontrola realizacji obowiązku szczepień ochronnych przez organy administracji publicznej, IV Kongres Prawa Medycznego, Kraków.

Narodowy Instytut Zdrowia Publicznego-Państwowy Zakład Higieny (NIZP-PZH) (2016) dane niepublikowane.

Safjan M. (2000) Polskie prawo a Europejska Konwencja Bioetyczna, Prawo i Medycyna, Nr 5, s. 3-12.

Wojtczak A. (2015) Szczepienia w Polsce. Konferencja Rynku Zdrowia, Warszawa.

Zajdel J.(2006) Prawo w medycynie. Progress, Łódź.

Mgr Karol Kierzkowski
Doktorant WFCH
Uniwersytet Kardynala Stefana Wyszyńskiego

Problemy dotyczące wychowania uczniów sięgających po narkotyki

Wprowadzenie

Według statystyk Antynarkotykowego Koordynatora Zjednoczonego Królestwa Wielkiej Brytanii z 1999 roku blisko połowa nastolatków w Wielkiej Brytanii sięgała po narkotyk, jeszcze zanim osiągnęła szesnasty rok życia (Web-01, 2000). Zgodnie z utrzymującym się ogólnie trendem, że moda do Polski przychodzi z Europy Zachodniej, należy przypuszczać, że aktualnie sytuacja w polskich szkołach jest podobna. W samych klasach trzecich gimnazjów w Polsce w 2007 roku przetworów z konopi używało ponad 16% uczniów, a należy pamiętać o tym, że badania Centrum Informacji o Narkotykach i Narkomanii Krajowego Biura ds. Przeciwdziałania Narkomanii mają charakter wybiórczy i nie pokazują skali narastającego problemu oraz, że to dopiero młodzież ze szkół ponadgimnazjalnych ma tendencje do częstszego sięgania po używki (Maj, Kowalewicz, 2009).

Nie ma złudzeń, co do tego, że narkotyki łatwo dostępne są prawie w każdej szkole, a ich popularność wśród uczniów nie jest mniejsza niż zainteresowanie alkoholem (Wojcieszek, 2010). Wspólną cechą narkotyków jest modyfikowanie, w rożnym stopniu, procesów myślenia, a nawet postrzegania. Dzieje się tak, dlatego, iż zaburzają one przekaźnictwo nerwowe na poziomie komórki (Richard, 1999). W wyniku tego zaburzenia osoba spożywając narkotyki odczuwa przynajmniej jeden z trzech typów poszukiwanych przez siebie efektów, którymi są stymulacja psychiczna, bądź uspokojenie, albo modyfikacja wrażeń sensorycznych. Dla osoby uzależnionej odczucia te, niezależnie od ich rodzaju, przynoszą tymczasowe ukojenie, przy okazji nieodwracalnie degradując osobowość:„Między używaniem środków odurzających a zmianami osobowości zachodzi relacja przyczynowo-skutkowa (Maxwell, 2000).

Idąc tym tokiem myślenia zrozumiałym staje się, że im więcej narkotyk oferuje poszczególnym jednostkom, im bardziej kamufluje jakąś ich słabość, tym trudniej z niego zrezygnować (Robson, 1997). Wybór środka, od którego człowiek się uzależnia, nie jest przypadkowy, lecz wynika ze specyficznego rozwoju psychicznego i struktury osobowości oraz specyfiki reakcji organizmu na daną substancje (Gaś, 1987). Dobór odpowiedniego narkotyku, który będzie spełniał oczekiwania danego ucznia i od którego się on uzależni, będzie wiązał się z dwoma podstawowymi wymiarami osobowości, wyróżnionymi przez Hansa Jurgena Eysnecka w 1965 roku. Są nimi ekstrawersja oraz introwersja. Ze względu na to, do którego z biegunów tego wymiaru zbliża się uczeń, różnie wyglądają jej podstawowe cechy i sposoby reagowania. Narkomanią dotknięci są zarówno ekstrawertycy, jak i introwertycy, więc trudno stwierdzić, w

jakim stopniu rodzaj osobowości wpływa na uzależnianie się ucznia od narkotyków, a następnie na przebieg tej choroby. Przy dzisiejszym zróżnicowaniu środków odurzających z jednej strony, a złożoności osobowości ucznia z drugiej, uogólnienia mają sens jedynie w przypadku skonkretyzowania środka narkotycznego i ograniczeniu grupy badanych. Przykładem niech będą badania Antynarkotykowego Koordynatora Zjednoczonego Królestwa Wielkiej Brytanii z 1999 roku, które na przestrzeni lat wykazały, że obecność negatywnego obrazu siebie i niskiego poziomu samoakceptacji odgrywają ważną rolę w etiologii i rozwoju uzależnienia. Badani uczniowie brytyjscy uzależnieni od opiatów podkreślali słabą znajomość siebie i potrzebę jej pogłębiania. Dostrzegali w sobie wiele cech negatywnych, przez co pragnęli poprawić własną samoocenę. Obserwacja tych uczniów doprowadziła do spostrzeżeń, że mają oni trudności w przystosowaniu osobowościowym oraz problemy z podejmowaniem decyzji. Grupa badanych uzależnionych miała bardzo niską potrzebę osiągnięć oraz dominowania. Charakteryzowali się słabą wytrwałością oraz upośledzoną umiejętnością współodczuwania. Mieli skłonność do silnych, negatywnych reakcji w obliczu krytyki pod ich adresem. Niski poziom samoakceptacji, negatywny obraz siebie i wygórowane oczekiwania, prowadziły do zachowań dewiacyjnych, czyli regularnego sięgania po narkotyki (za: Gaś, 1987).

Osoby zażywające opiaty mają podwyższoną introwersję, a więc preferują ograniczoną liczbę społecznych interakcji i doświadczają wyraźnych trudności w nawiązywaniu, bardziej intymnych relacji z otoczeniem (tamże). Osobę uzależnioną cechuje ekstrawertyzm, dlatego trudno jednoznacznie ocenić zależność właściwości osobowości w kształtowaniu się uzależnień. Stwierdza się natomiast pewne wspólne cechy większości narkomanów, są nimi: egocentryzm, odrzucanie autorytetów oraz impulsywność. Przy zaawansowaniu uzależnienia zauważa się u nich wysoki poziom tolerancji na dewiacyjne zachowanie otoczenia, zachowanie antyspołeczne oraz patologiczne relacje interpersonalne (tamze). Inne źródła podają, że osobowość uzależnioną charakteryzuje niestabilność emocjonalna i co ważniejsze, gwałtowna potrzeba zaspokajania natychmiast każdego pragnienia oraz brak odporności na frustrację. Z tego punktu widzenia używanie narkotyków jest formą demonstracji postaw roszczeniowych, popisem (Richard, 1999).

1. Pierwsza faza – inicjacja

Uzależnienie jest chorobą postępującą. Aktualnie naukowcy są zgodni, co do tego, że progres tej choroby jest procesem, który przejawia się w czterech fazach, które opisywane są bardzo podobnie, aczkolwiek mają różne nazewnictwo, na przykład okres inkubacji, inicjacji, adaptacji, degradacji (Karpowicz, 2002).

Dolette McDoland w 1982 roku charakteryzował uzależnienie, jako cztery fazy: uczenie się dokonywania zmian nastroju, poszukiwanie zmian nastroju, zaabsorbowanie w poprawę nastroju oraz używanie substancji odurzających po to, aby czuć się „normalnie" (za: Gaś, 1987). Wybe van Dijk dwa lata później stwierdził, że niezależnie od rodzaju narkotyku, jakim odurza się dana osoba, występują cztery etapy rozwoju uzależnienia. Nazywa je kolejno: inicjacją, odurzaniem się eksperymentalnym, używaniem

nadmiernym oraz uzależnieniem (za: tamże). Opisuje też fazę zerową, którą nazwać można okresem inkubacji, kiedy w życiu danej osoby powstają warunki doprowadzające w pewnym momencie do uzależnienia (Karpowicz, 2002). Oczywistym jest, że dzieci, które obserwują ojca i matkę pijących alkohol dla rozluźnienia lub zapomnienia, uczą się od nich takiego właśnie podejścia do problemów (Pasek, 1998). Najważniejszą rolę w kształtowaniu psychiki ucznia odgrywa wpływ rodziny,rozumianej jako dynamika i jakość relacji (Gaś, 1987).

Odurzające używki wcale nie muszą się bezpośrednio pojawiać w domu, a żeby środowisko domowe było zepsute, a stosunki między dzieckiem a rodzicami chore. Narkotyczne substancje zbierają swoje żniwo pośrednio na przestrzeni generacji, zatruwając ludzką psychikę. Wystarczy, że rodzice ucznia są dorosłymi dziećmi alkoholika i choć same nie spożywają alkoholu, większość ich zachowań i wyborów życiowych, może być zdeterminowane przez syndrom DDA. Lęki, niepokoje oraz nabyte wcześniej mechanizmy reagowania na świat i ludzi wpływają w znacznym stopniu na wychowanie dziecka.

Wzorcowy model takich zachowań i ich wpływu na pacjenta opisuje doktor Paweł Karpowicz na konkretnym przykładzie terapeutycznego procesu. Zwraca uwagę na to, że tradycje alkoholowe w opisywanej rodzinie istniały od pokoleń. Matka i ojciec, którzy nieświadomi istniejącego problemu nie leczyli swojego syndromu DDA, niechcący wytworzyli w rodzinie sprzyjające warunki inkubacyjne choroby swojego syna, który zaczął uciekać w narkotyki, gdyż,w domu panowała atmosfera nacechowana wrogością, agresją, nieufnością, częstymi kłótniami rodziców, w których padały wulgarne słowa. Ojciec często poniżał słownie syna, wyśmiewał się z niego, groził (za: Gaś, 1987).

Prowadzona terapia indywidualna i rodzinna w omawianym przypadku pokazała, że młody człowiek w takich warunkach nie ma szans na zaleczenie i normalne funkcjonowanie bez narkotyków. Musiałby opuścić dom rodziców lub oni mieliby niezwłocznie podjąć terapeutyczne kroki w celu zajęcia się własnymi zaburzeniami psychicznymi. Pierwsza faza uzależnienia nazywana bywa okresem rozpoznania i eksperymentu. Bezpośrednią przyczyną zainicjowania tej fazy jest wrodzona czysta ciekawość ucznia, który usłyszał koloryzowane opowieści o fantastycznym działaniu danej substancji od starszych kolegów lub spotkał się z intrygującym przedstawieniem narkotyków w amerykańskim filmie młodzieżowym, gdzie narkotyki są czasami wręcz gloryfikowane. Bombardowany takimi obrazami umysł młodego człowieka często nie jest w stanie oprzeć się pokusie przeżycia czegoś nowego. Okazji do takiego kroku ciekawy świata uczeń ma wiele. Najczęściej następuje to na imprezie, podczas wakacji lub feriach, kiedy to ma kontakt z nowymi ludźmi. Często jednak, co jest jeszcze niebezpieczniejsze, pierwszego papierosa z marihuaną zapali z kolegami, w dobrze mu znanej grupie znajomych szkolnych, bowiem zależy mu na akceptacji rówieśników. To właśnie „trawka", tak często bagatelizowana przez młodych ludzi, jako lekki narkotyk, jest pierwszym krokiem na drabinie uzależnienia. I absolutnie nie jest to żaden stereotyp krzywdzący, przekonanych o swoich racjach palaczy marihuany, którzy nieustannie walczą o legalizację swojej„bezpiecznej" substancji. W ich uznaniu nie jest ona przecież narkotykiem. Powszechnie wiadomo natomiast, co potwierdzają liczne badania, że używanie jednego środka odurzającego ułatwia przechodzenie do innego. Przechodzi się na środek bardziej destrukcyjnie oddziałujący na organizm, a każda inicjacja jednej substancji ułatwia sięganie po następną.

Przeżycia po narkotyku są czasami mniej ważne niż sama sytuacja, w której się to wszystko dzieje. Jest to bardzo charakterystyczne dla wczesnej fazy, gdyż później to nie okoliczności zażycia są istotne, a sam fakt wprowadzenia narkotyków do organizmu. Innym istotnym punktem granicznym oddzielającym fazy jest to, czy uczeń jeszcze nie jest zmuszony kupować sobie narkotyków. Często zadowala się tym, czym zostaje poczęstowany, lecz przy kolejnych kontaktach można mówić już o czymś więcej niż tylko czystej potrzebie zaspokajania ciekawości, namowach otoczenia czy eksperymentowaniu.

2. Druga faza – eksperymentowanie

Kolejna faza, częstszego używania, uwarunkowana jest przekonaniem ucznia o udanym związku między człowiekiem a narkotykiem, wynikającym z pozytywnych doświadczeń po spożyciu choć jednego, z wypróbowanych odmian narkotyków. Jest to nierzadko reakcja łańcuchowa, gdyż ogólną prawidłowością jest to, że osoba używająca jednych środków odurzających, z większym prawdopodobieństwem sięgnie po nowe, niż zrobi to osoba, która niczym się nie odurza. Tak więc uczniowie, którzy popalają papierosy w szkolnej toalecie lub zasmakowali już alkoholu na szkolnej wycieczce, nie będą mieli zahamowani, by kolejnym razem podjąć próbę odurzenia się nowym narkotykiem. Należy ich otoczyć szczególną troską wiedząc, że ich niepokorność czyni z nich grupę zwiększonego ryzyka. Na makrostrukturalne uwarunkowania rozprzestrzeniania się narkomanii zwraca się uwagę, charakteryzując naszą cywilizację jako konsumpcyjną (Karpowicz, 2002). Internet i telewizja satelitarna powodują masowy dostęp do współczesnych trendów kulturowych, które nie zawsze korzystnie wpływają na rozwój psychiki młodych ludzi. Za przykład negatywnych wzorców kultury masowej posłużyć może życie licznych artystów, teksty ich utworów i treści teledysków, które na okrągło emitowane są w większości popularnych stacji muzycznych. Przedstawiają narkotyki w atrakcyjnym świetle. Idole młodzieży śpiewają o narkotykach i nie robią tajemnicy z ich zażywania. Palący skręty i pijący alkohol raperzy wśród rozngliżowanych, kręcących biodrami tancerek pokazują młodemu człowiekowi tylko pozytywny aspekt zażywania używek. Mentalność uczniów, powoduje, że nie poprzestają tylko na popalaniu marihuany, kiedy mają łatwy dostęp również do mocniejszych środków. Chcą być jak ich gwiazdy.

Niejeden uczeń dowiedział się już, co robić, by zmieniać swój nastrój. Nie wymaga to żadnego wysiłku. Właściwości różnych narkotyków spodobały mu się na tyle, że jest w stanie wydawać kolejne pieniądze na własną „działkę" ulubionego narkotyku. Zakupione początkowe ilości opiatów starczają mu na wiele razy, które mogą być rozłożone w czasie. W początkowej euforii i fascynacji narkotykami nie jest w stanie lub nie chce dostrzec zagrożeń, jakie one ze sobą niosą. Intensywne działanie i początkowa spontaniczność zażywania narkotyków spełniają oczekiwania młodego człowieka, więc jego psychika podpowiada mu, aby korzystać z tych środków częściej. Substancje te, które początkowo służyły jako dodatek do zabawy, stają się młodemu człowiekowi wraz z postępem choroby wręcz niezbędne. Podstępnie doprowadzają to sytuacji, w której osoba staje się przez nie zniewolona, a początkowo używała

ich w przekonaniu, że to właśnie używki jej służą. Ostatecznie człowiek„nie potrafi żyć bez narkotyków, tak jak nie potrafi oddychać bez powietrza" (Karpowicz, 2002).

Przez specjalistów narkotyki nazywane są „protezą towarzyską", gdyż oprócz gwarancji lepszego samopoczucia, często są jak synonim bezpieczeństwa w grupie. W zależności od potrzeby, każdy znajduje coś dla siebie. Osoba pewna siebie i nadpobudliwa sięgnie po środki z reguły rozluźniające, jak: marihuana czy heroina, aby trochę się wycofać, wyciszyć lub wyluzować, a człowiek nieśmiały pełen kompleksów zażyje raczej substancje pobudzające, takie jak: amfetamina i kokaina, które pozwolą mu chwilowo zapomnieć o własnych ograniczeniach i choćby na jedną noc stać się odważnym, elokwentnym oraz bez zahamowań. Bardzo często narkotyk daje dojrzewającemu młodzieńcowi złudzenie bycia bardziej dorosłym i niezależnym, co pozwala mu się lepiej odnaleźć w towarzystwie. Paradoksem w życiu nastolatków jest to, iż mimo traktowania swojej narkomani jako sposobu uniezależnienia się o rodziców lub zaznaczenia swojej odmienności, w konsekwencji uzyskują mniej swobody, nadzór nad nimi się zwiększa i tracą przywileje (Rogers, Goldstein, 2007), co z kolei prowadzi do buntu i eskalacji gniewu. Pogłębia się przepaść w porozumiewaniu się między rodzicami, a chorym dzieckiem, które na złość rodzicom zwiększa dawki w tajemnicy zażywanych narkotyków.

W opisywanej tu fazie kluczowym stwierdzeniem jest, że uzależniony zaczyna poszukiwać wrażeń na własną rękę. Zaczyna szukać okazji i towarzystwa, w którym będzie mógł – spokojnie i nieskrępowany, a może nawet wręcz zdopingowany i ośmielony – spożywać narkotyk. Takie towarzystwo wzajemnej adoracji jest śmiertelną pułapką, biorąc za realną groźbę słowa, które dobitnie głoszą, że narkotyki zabijają. Niestety zbyt często są one bagatelizowane i wyśmiewane przez młodzież, która będąc jeszcze na etapie odkrywania, fascynacji i zabawy tymi substancjami zdaje się nie dostrzegać realnego zagrożenia, jakie ze sobą niosą. Uzależnionemu młodemu człowiekowi zgrana paczka zażywających jawi się, jako jedyny słuszny punkt odniesienia. Jeżeli nie ma w swoim otoczeniu takich ludzi, zaczyna ich szukać. Początkowa bierność przemienia się wraz z upływającym czasem, we wzmożoną aktywność. Pasywna i neutralna poza rekreacyjnego palacza marihuany przeobraża się w postawę intensywnie działającego poszukiwacza wrażeń i nowych doznań. Nie jest upraszczającym uogólnieniem, że młoda osoba, która wpadła w sidła nałogu, będzie brała więcej, częściej i coraz mocniejsze środki. Problem pojawia się wtedy, kiedy to osoba, tak bardzo zafascynowana euforycznym, aczkolwiek zdradliwym działaniem tych substancji, nie zauważa, bądź nie dopuszcza do siebie myśli, że ze środków korzysta częściej, niż myślała. Dobre samopoczucie jest już na tym etapie uzależnione od wypalonej na prywatce marihuany, a gwarantem szaleństw dyskotekowych zażyta amfetamina czy ekstaza. Oczywistym jest, że głodny wrażeń człowiek nie czeka już na kolejną imprezę czy następny koncert, nie ma zamiaru być zdanym na uprzejmość innych, nie czeka aż ktoś go poczęstuje. Psychika podpowiada mu, że nie musi polegać na łasce znajomych, kiedy sam jest w stanie zagwarantować sobie to, czego pragnie i potrzebuje.

Młody człowiek chce być samowystarczalny, niczym dorośli. Chce przypodobać się innym, częstując ich narkotykami. Pragnie wtajemniczyć w świat niedozwolonych substancji psychoaktywnych swoich kolegów i koleżanki. Hasło „szkoła uczy i bawi" nabiera w dwudziestym pierwszym wieku nowego znaczenia. Kolega podpowie przecież, jak uprzyjemnić sobie życie szkolne i pozaszkolne zarazem, a zły

nauczyciel nic na to nie poradzi, gdyż tak bardzo zajęty jest realizowaniem podstawy programowej i dbaniem o statystyki. Tak należy rozumieć sformułowanie:„Nauczyciele koncentrują się na efektywności, a nie na szukaniu prawdy" (Wojcieszek, 2010).„Można jednak zaryzykować tezę, że jeśli dobrze zorganizujemy system kształcenia i wychowania, to jego owocem będzie oddalenie dzieci i młodzieży od problemów", a„mądry nauczyciel może być wielkim oparciem dla pozytywnych aspiracji uczniów i stanowi silnie działający czynnik chroniący" (Wojcieszek, 2010).

Warto zadać sobie trud i zwrócić uwagę na zmiany w zachowaniu ucznia, gdyż uzależnienie na tym etapie zmienia psychikę, a wcześniej wychwycone niepokojące sygnały stwarzają okazję do zatrzymania postępującej choroby, która ostatecznie zdegraduje osobowość młodego człowieka. Zafascynowany substancjami psychoaktywnymi uczeń, będzie sporządzał rysunki i napisy związane z narkotykami czy to w zeszycie, ławce czy kartce, co świadczy o tym, że już opanowały one jego umysł. Często może być nieobecny intelektualnie na lekcji, obsesyjnie myśląc o nich lub będąc pod ich wpływem. Alarmująca powinna być zwiększająca się liczba nieusprawiedliwionych godzin i spóźnienia, jak również znaczne pogorszenie się wyników w nauce.

Problem narkotykowy nie od razu powoduje wyniszczenie organizmu, więc zewnętrzne zmiany w wyglądzie ucznia na tym etapie jeszcze nie występują, ale problem narkotykowy objawiać się może kaszlem czy zaczerwienionymi spojówkami, bądź poszerzonymi, niereagującymi na światło źrenicami. Nauczyciel-wychowawca widząc niepokojące sygnały, w trosce o zdrowie swojego podopiecznego zawsze może poprosić rodziców ucznia o indywidualne spotkanie po wywiadówce. Wtedy to właśnie może podzielić się swoimi spostrzeżeniami i zapytać ojca, bądź matkę, czy nie zauważyli podejrzanych zachowań syna lub córki? W literaturze przedmiotu podkreśla się, że „jedynie ścisła współpraca pomiędzy szkołą a domem może zagwarantować pełny sukces w wyprowadzaniu dziecka z uzależnienia" (Moneta-Malewska, 2004).

Młodzież eksperymentująca z narkotykami później wraca do domu, często w nocy. Wśród młodych uzależnionych można zaobserwować wahania skrajnych nastrojów od euforii po stany depresyjne, zmęczenie przeplatające się z nagłą aktywnością, stany lękowe, zaniedbywanie obowiązków domowych i niezdyscyplinowanie. Do najbardziej niepokojących konsekwencji przyjmowania preparatów z konopi jest pojawiający się przy regularnym zażywaniu tej substancji syndrom amotywacyjny i deficyt energetyczny. Może być uwarunkowany zmęczeniem lub przygnębieniem, ale nigdy nie zaszkodzi zastanowić się czy nie wskazuje on na chroniczne zażywnie substancji psychoaktywnych. Jeżeli któryś z wyżej wymienionych objawów występuje u dziecka, nie zaszkodzi polecić zapobiegawczo wzmożoną obserwację w celu sprawdzenia, czy obawy są uzasadnione. Przyczyna zmiany postawy ucznia może być oczywiście inna niż uzależnienie, a nieuzasadnione oskarżenia mogą być krzywdzące i spowodować uraz w psychice młodzieńca albo źle wpłynąć na jego relacje interpersonalne z innymi ludźmi, więc warto zachować się odpowiedzialnie, a w ostateczności zrobić test na zawartość narkotyków w moczu. Ze względu na powszechność problemu narkotykowego, dostępny jest w dzisiejszych czasach już prawie w każdej aptece.

3. Trzecia faza – nadmierne używanie

Ten okres rozwoju uzależnienia dotyczy regularnego zażywania narkotyków. Osoba pogrążona jest w nałogu tak bardzo, że bez interwencji drugiego człowieka wyjście z tej wyniszczającej sytuacji może być dla niej trudne. O ile w przypadku poprzednich faz eksperymentowania oraz częstszego brania terapia ambulatoryjna i grupy wsparcia mogą przynieść oczekiwany rezultat, dla osoby regularnie zażywającej, która chce osiągnąć sukces, wskazane jest już leczenie stacjonarne (Karpowicz, 2002). Oczywistym warunkiem, w pierwszej omawianej możliwości, kiedy to pacjent zostaje w swoich dotychczasowych warunkach domowych, jest zachowywanie bezwzględnej abstynencji. Leczenie w poradni jest nieskuteczne, jeśli pacjent nie ma szczerych chęci zaprzestania brania i notorycznie łamie zakaz sięgania po narkotyki. Cezurą jest okres abstynencji, o którym można mówić po osiągnięciu trzy miesięcznej trzeźwości. Jeżeli młodzieniec bez używek nie potrafi wytrzymać tego czasu, a przerwy w braniu są coraz rzadsze i krótsze, gdyż narkotyk staje się niezbędny w życiu, a nie jak wcześniej mniej lub bardziej potrzebnym dodatkiem, pod uwagę powinna wchodzić druga możliwość, czyli leczenie w ośrodku zamkniętym. Tam z dala od dotychczasowych pokus może skupić się na oddziaływaniu społeczności terapeutycznej. Dla ucznia, który jeszcze nie został wyrzucony ze szkoły leczenie ambulatoryjne jest z pewnością wygodniejszym rozwiązaniem, gdyż nie zaburza dotychczasowego toku nauki i pozwala mu nie porzucać prowadzonego trybu życia. Jeżeli jednak to właśnie ten styl życia, który stwarza ciągle okazje do sięgania po narkotyk, jest przeszkodą w skutecznym leczeniu lub jeżeli dorastający i tak nie potrafi prawidłowo funkcjonować w rodzinie i społeczeństwie, leczenie stacjonarne jest skuteczniejsze, a nawet nie do uniknięcia. Jeżeli uczeń już zaprzepaścił szansę dalszej edukacji w swojej szkole lub ma problemy z prawem, zamknięcie go w ośrodku na okres przynajmniej dwunastu miesięcy nie wydaje się już tak drastycznym środkiem. Należy jednak mieć na uwadze, że ani szkoła, ani dom nie powinny zmuszać dziecka do zaprzestania brania. Powinni zamiast tego motywować je do podjęcia własnej decyzji o nieużywaniu narkotyków (Moneta-Malewska, 2004). Jest to o tyle ważne, że wymuszony pobyt nawet w najlepszym dwuletnim ośrodku, może okazać się dla ucznia tylko straconym czasem.

Aby okres ten był owocny, młody człowiek musi wypracować w sobie wewnętrzną motywację do wyjścia z nałogu. Bez niej grozi mu recydywa ośrodkowa, co znaczy tyle, że w życiu błąka się od ośrodka do ośrodka, ciągle przerywając leczenie i wracając do narkotyków. Istotne jest odpowiednie podejście. Ośrodek zamknięty nie może być traktowany jak więzienie. Jest on kuracją dla psychiki narkomana. Bez uczciwego podejścia do samego siebie i przejęcia odpowiedzialności za swoje leczenie, pobyt w ośrodku zamkniętym nie ma sensu. Tak zwane nabijanie abstynencji przynieść może choremu tylko doraźne działanie. Wymuszona przerwa w zażywaniu substancji psychoaktywnych, regeneracja organizmu zmęczonego narkomańskim trybem życia, jest tylko dobrym początkiem do trzeźwego spojrzenia na swoje dotychczasowe poczynania. Wymuszone leczenie przypomina trochę próbę detoksu organizmu chorego. Odtrucie domowe bez szczegółowego uzgodnienia i przygotowań dalszego leczenia jest niecelowe, przedłuża i pogłębia uzależnienie, a nie leczy (Moneta-Malewska, 2004). Dzieje się tak dlatego, że problem tkwi w psychice chorego, a samo odstawienie, nawet na dłużej środków odurzających nie jest rozwiązaniem problemu, który powraca, często z jeszcze większą siłą. Stąd też znane jest powiedzenie

powtarzane przez wspólnotę anonimowych narkomanów, że uzależnionym jest się już na całe życie, a chory mówi o sobie zaleczony zamiast wyleczony.

Zanim jednak młody człowiek zrozumie, jak ciężko wrócić do normalności, jest jeszcze na etapie fascynacji używkami. Na terapiach uzależnień i mitingach Anonimowych Narkomanów podkreśla się fakt, że narkoman musi osiągnąć własne dno, aby się od niego odbić. Pomaga mu to otrząsnąć się, uświadomić sobie własne straty. Jeżeli tego nie zrobi ciągle będzie zaprzeczał swojej chorobie.

Wraz ze wzrastającą tolerancją organizmu na narkotyk, ilości potrzebne do zaspokojenia głodu systematycznie wzrastają. Głód ten ma zazwyczaj podłoże psychiczne, aczkolwiek, jeżeli ktoś sięgał w ciągu krótkiego czasu częściej po heroinę, odczuwa także głód fizyczny. Choć jest to bardzo intensywny ból cielesny, pozbycie się go nie jest tak trudne, jak próba wyeliminowania bastionu narkotyków z umysłu. Głód występuje u wszystkich chorych z różnym natężeniem i choć przybiera różne formy zawsze jest domaganiem się narkotyku. Próba odwołania się do zdrowego rozsądku uzależnionej osoby zwykle okazuje się daremna, gdyż potrzeba narkotyku jest już zbyt silnie zakorzeniona w jego psychice. Nie wolno nigdy odrzucać uzależnionego ucznia, ale należy manifestować nieakceptację narkomanii.

Ostateczne pozbycie się narkotyków z myślenia chorej osoby może okazać się już niemożliwe, a próby ich zwalczania w postaci leczenia mogą być wielokrotne, trudne i bardzo czasochłonne. Umysł osoby chorej napiętnowany jest do końca życia. Nawroty choroby grożą każdemu, kto zasmakował syntetycznego szczęścia. Mając na uwadze jak gwałtowne mogą być napady głodu oraz, że gdy już się on rozpoczyna, niezwalczany, przybiera na sile i w pewnym momencie staje się nie do zniesienia. Nie należy się dziwić, jak bardzo zmienia to człowieka. Nawet wzorowy uczeń, może stać się złodziejem, kiedy kieszonkowe okażą się niewystarczające, a organizm krzyczy o jeszcze. Budżet ucznia jest ograniczony i ma tendencje do gwałtownego wyczerpywania się w obliczu wydatków na narkotyki. Pochłaniają one nieraz wszystkie oszczędności. Czym więcej ich jest, tym na większe i częstsze dawki osoba uzależniona może sobie pozwolić, dlatego nie dziwi fakt, że dzieci z bogatszych domów bardzo szybko uzależniają się od kokainy, uznawanej za towar z górnej półki.

Dużą rolę odgrywa także umysł osoby chorej, która staje się zachłanna na coraz intensywniejsze i dłuższe stany euforii lub halucynacji. Obiecuje sobie coraz więcej po kontakcie z narkotykiem, który jednakże nie potrafi już niczym nowym zaskoczyć. Siłą rzeczy uzależniony zwiększa dawki. Przy deficycie środków finansowych może popełniać czyny przestępcze. Początkowo mogą znikać różne drobiazgi z domu. Chore dziecko będzie prosiło o pieniądze kłamiąc, na temat ich celu przeznaczenia. Jeżeli nie dostanie kieszonkowych, będzie podbierało pieniądze z portfela rodzica. Uczeń owładnięty rządzą narkotyków, może być też na tyle pomysłowy i lekkomyślny, aby zacząć nimi handlować w szkole. Okazuje się, że przy dłuższym i regularnym zażywaniu narkotyków, zmiany w psychice młodego człowieka są tak daleko posunięte, że postępuje on wbrew sobie. Narkotyki są w stanie zmienić nawet bardzo uczciwą i praworządną osobę, w kłamcę bez zasad. Mówi się nawet o stopniowym zaniku uczuć wyższych (Karpowicz, 2002).

Charakterystycznym dla rozwoju choroby jest to, że osobowość człowieka często podejmuje próbę samoistnej obrony przed deprawującym ją narkotykiem, niejako przeczuwającą postępującą

autodestrukcję. Bez pomocy jednak z zewnątrz, ta rozdarta wewnętrznie tożsamość wcześniej czy później skazana jest na bolesną porażkę w obliczu przytłaczającej siły podstępnego działania narkotyków. Analizując zachowania pacjentów można zaobserwować, że przy próbach uświadomienia chorej osobie jej problemu przez bliskich czy psychoterapeutów, włącza się cały szereg mechanizmów obronnych, takich jak: zaprzeczanie, minimalizowanie, obwinianie, intelektualizacja, racjonalizacja, fantazjowanie, odwracanie uwagi, koloryzowanie wydarzeń i marzeniowe planowanie. Uogólniając przejawiają się one tym, że czym osoba inteligentniejsza tym więcej znajdzie powodów żeby tkwić w nałogu i jeszcze więcej kontrargumentów dla przyjaźnie nastawionych jej ludzi, którzy chcą jej pomóc wyrwać się z szponów uzależnienia. Momentami czuje się, jakby złapał Pana Boga za pięty, więc jakiekolwiek ingerencje z zewnątrz próbujące zburzyć jego harmonię z samym sobą i światem odbiera, jako złą i niechcianą. Najsilniejszym z mechanizmów obronnych uzależnionego dla tej fazy jest zaprzeczanie swojemu problemowi. Uporczywie będzie on twierdził, że takowy nigdy nie istniał, nie miał racji bytu i nigdy się nie pojawi, pomimo oczywistych strat z powodu narkotyków i dowodów na ich szkodliwość w jego życiu, które spostrzega otoczenie. Wymówki takiej osoby są zwykle starannie przemyślane. Ciągle zmuszona jest do pokazywania innym, że wszystko jest w porządku. Usprawiedliwia swoje podejrzane zachowania, jak chociażby późne powroty, czy też noce spędzone poza domem albo coraz większe zaniedbania w szkole, jeżeli jeszcze do niej chodzi. Już nie tylko wahania nastrojów, częste rozkojarzenie, czy łatwe irytowanie się tej osoby wskazują na daleko zaawansowany problem. Także zewnętrzny wygląd wskazuje na wyniszczenie organizmu. Sygnałem ostrzegawczym dla rodzica powinien być brak apetytu, ale także nauczyciel gołym okiem jest w stanie zaobserwować wychudzenie i wyczerpanie organizmu ucznia. Stan osłabionej uwagi z tendencją do zasypiania i uczuciem znużenia, utrzymujący się nawet przez kilka dni i wiele innych zachowań może świadczyć o tym, że dzieje się coś niedobrego. Dziecko zapytane o kontrastowe zmiany w jego zachowaniu potrafi w rozsądny sposób usprawiedliwić dziwne zachowanie. Uczeń zapytany wprost, czy nie ma przypadkiem problemu z narkotykami, prawdopodobnie się nie przyzna, a wręcz przeciwnie godzinami będzie próbował wyprowadzić rozmówcę z błędu i udowadniać mu jak bardzo jest to krzywdzące stwierdzenie i podejrzenie. Człowiek uzależniony manipuluje własnym otoczeniem, próbuje utrzymać status quo, osłabić czujność innych, którzy mogą zabronić mu jego przyjemności (Pasek, 1998). Może starać się wzbudzić u rodziców poczucie winy. Będzie próbował różnych ról i gier, a wygraną będzie kolejna porcja narkotyku. Uzależniony zawsze stara utwierdzać się w przekonaniu, że nie ma tego problemu, co inni narkomani, umniejszając rangę swoich trudności. Świadomość własnego niesłusznego postępowania prawdopodobnie zniszczyłaby jego komfort brania, o który czy to mniej, czy bardziej świadomie zabiega każdy uzależniony, niezależnie od swojego wieku, czy fazy rozwoju własnej choroby. Zawsze szuka powodu, dla którego zażywanie jest w porządku i uzasadnione, a każda okazja ku temu jest dla niego dobra. Ponieważ narkotyki działają na centralny układ nerwowy, dają możliwość wzbudzania i redukowania napięcia w celu osiągnięcia jego optymalnego poziomu. Kolejnego dnia natomiast narkotyki nie wiążą się już z euforią, a wręcz przeciwnie, z cierpieniem. Narkoman zagłusza swoje wielkie nieszczęście, rozczula się nad sobą i oddaje się poczuciu

zapomnienia. Nie bez pewnej dozy ironii należy przytoczyć i porównać ten stan umysłu wielu młodych uzależnionych ludzi z literackim przykładem werterowskiego bólu istnienia.

Wewnętrzne rozdarcie w psychice chorego śmiało można odnieść do pojęcia niemieckiego preromantyzmu „*Weltschmerz*". Werter z powieści „*Cierpienia młodego Wertera*" Johanna Wolfganga von Goethego próbował alkoholem tłumić swoją depresję, smutek oraz apatię, wynikające z myśli o niedoskonałości świata. Takie stany nie są obce uzależnionemu, a sięgniecie przez nastolatka po narkotyk - to często jeden z objawów depresji i niepokoju, które usiłuje w ten sposób pokonać; czasem jest to ekwiwalent zachowań samobójczych (Richard, 1999).

Świat młodych ludzi często jest pełen goryczy. Gdy nie potrafią oni rozwiązać swoich problemów – brak nieumiejętności radzenia sobie z nimi może spowodować, że zaczynają oni poszukiwać środka znieczulającego. Bardzo często uczuciowa i wrażliwa osoba, która rzucona jest w wir sprzeczności i fałszu codziennego świata, swoją bezsilność próbuje tłumić właśnie środkami psychoaktywnymi.

Marek Kotański zwracał uwagę na bezwzględną pogoń za sukcesem w społeczeństwie współczesnym, tak zwany „wyścig szczurów", który powoduje odpadanie i marginalizację słabszych jednostek. Zażywanie narkotyku jest wiec jednym z objawów poczucia zagrożenia, świadczy o nieprzezwyciężonym lęku, o cierpieniu egzystencjalnym i jest poszukiwaniem znieczulenia w dosłownym i przenośnym sensie tego słowa (Richard, 1999). Korzyści psychologiczne, które płyną z takiego tłumienia uczuć i oddalania się od bolesnej rzeczywistości, są oczywiście subiektywne i niekonstruktywne.

Nie bez powodu przytoczono tutaj ten adekwatny przykład literackiego samobójcy. Bohater powieści „*Cierpienia młodego Wertera*", nie radzi sobie z przytłaczającymi go emocjami. Nieudane próby ucieczki od problemów, ostatecznie popychają go do popełnienia wymownego samobójstwa. Młody człowiek zażywający regularnie narkotyki może znajdować się w analogicznej sytuacji - kiedy to nie radzi sobie z swoimi spotęgowanymi przez narkotyki rozdzierającymi jego psychikę uczuciami, umęczony wewnętrzną walką, pełen sprzeczności, niegodzący się na życie w ciągłym zakłamaniu, nierzadko zaczyna myśleć o odebraniu sobie życia, jako o najskuteczniejszym realnym wyjściu. Depresja jest nieodłącznym elementem uzależnienia, a jej poziom często tak wysoki, że prowadzi do samobójstwa, rozumianego jako szansa ucieczki od poczucia winy i beznadziei.

Agresja na zewnątrz i tendencje autodestrukcyjne narkomanów są manifestem własnej bezradności wobec kontrolującej ich życie niszczącej potęgi uzależnienia od narkotyków. W konfrontacji z chorym uczniem należy mieć na uwadze te problemy, ale warto także pamiętać, że narkotyki są dla niego sposobem autoafirmacji. Człowiek uzależnia się nie dlatego, że jest słaby lub silny, lecz w pierwszej kolejności dlatego, iż podoba mu się działanie narkotyków (Pasek, 1998).

Uczeń, który zaczyna brać narkotyki, świadomy jest zagrożeń i powinien się liczyć z uzależnieniem. Problemem jest fakt, że ignoruje te niebezpieczeństwa. Trudno się temu dziwić, kiedy w jego otoczeniu jest powszechne przyzwolenie na zażywanie narkotyków, a osoba, która mówi narkotykom stanowczo „nie", jest ignorowana lub wytykana palcami. Idolami młodzieży stają się osoby, które nie stronią od substancji odurzających. Należy przy tym pamiętać, że wśród przyczyn popadania w

narkomanię wymienia się między innymi niedostatek pozytywnych modeli i wzorców zachowań oraz brak przestrzegania norm moralnych przez zdecydowaną większość społeczeństwa.

Nie można jednak usprawiedliwiać tego typu występków ucznia. Wychowawcy powinni utrzymywać nieugięte stanowisko wobec narkotyków, gdyż osobami naiwnymi i współczującymi narkoman będzie bezwzględnie manipulował. Tylko wyrozumiała i cierpliwa, aczkolwiek stanowcza, konsekwentna i twarda postawa wychowawcy jest w stanie pomóc podopiecznemu, który początkowo będzie wszystko odrzucał i negował. Uzależniony będzie przekonany, że potrafi się obyć bez narkotyków i że ma nad wszystkim kontrolę, gdyż jego obraz samego siebie zatrzymał się na pierwszej fazie uzależnienia. I choć w swojej opinii osoba chora może zachowywać pozory kontrolowania sytuacji, psychoterapeuci zgodnie twierdzą, że uzależniony raz straciwszy kontrolę nad braniem narkotyków, nigdy już jej nie odzyska. Prawdą mogą być zapewnienia ucznia, że jest w stanie odstawić narkotyk na dłuższy czas i nie odczuwać objawów abstynencyjnych, co związane jest z tym, iż wiele narkotyków nie daje objawów fizycznych. Nie jest to jednak dowodem na brak uzależnienia. Trzecia faza charakteryzuje się tym, że chory nie jest w stanie wytrzymać dłuższego czasu w trzeźwości, zastępuje swój ulubiony narkotyk innymi środkami odurzającymi, by tymczasowo zaspokoić swój „głód". Może dojść wtedy do uzależnienia krzyżowego.

Wielu młodych ludzi, aby uspokoić się i móc zasnąć po zabawie z amfetaminą, czy ekstazą zawsze musi zapalić papierosa THC. To kolejny obszar oddziaływania innych substancji. Sięgnięcie po zabawie po alkohol przyniesie ulgę, pomoże przetrwać, aby w kolejny piątek znów móc się bawić. Ten przykładowy schemat kombinowania ze sobą różnych narkotyków, brania jednego środka, aby powstrzymać się przed sięgnięciem po drugi, ostatecznie i tak prowadzi do tego, że chory zażywa wszystkie narkotyki jednocześnie, wszystko, co ma w danej chwili pod ręką. Stan ciągłego upojenia zaczyna być traktowany jako normalny. Czas odstawienia używek wypełniony jest wytęsknionym oczekiwaniem momentu, kiedy osoba ta będzie mogła znów zaspokajać się swoim. Dlatego właśnie najskuteczniejsze ośrodki dla narkomanów oferują program leczenia bazujący między innymi na codziennej pracy, aby osoba taka nie pozostawała bezczynna ze swoimi obsesyjnymi myślami.

Osoba uzależniona w tej trzeciej fazie, zaślepiona rządzą narkotyku, najczęściej nie widzi siebie u psychoterapeuty, na żadnej terapii, a w szczególności w ośrodku zamkniętym. Mechanizmy uzależnienia powodują, że nie dostrzega ona jeszcze strat, jakie narkotyki zaczynają powodować w jej życiu. Ciągle utwierdza się w przekonaniu, że substancje psychoaktywne są pozytywnym elementem codzienności, który warto chronić. Trudno przyjmuje do wiadomości, że miałaby definitywnie się ich pozbyć. Tu należy doszukiwać się przyczyn, które skłaniają taką osobę do skutecznego maskowania swojego problemu. Ważne jest dla niej, aby nikt przypadkiem nie zburzył jej wyidealizowanego obrazu samej siebie. W następstwie takiego nastawienia przy najbliżej nadarzającej się okazji i z najmniejszego nawet powodu chory jest skłonny wrócić do swoich dawnych przyzwyczajeń, a swój powrót do narkotyków potrafi sobie bardzo przekonywująco usprawiedliwić, bezwiednie zanurzając się coraz głębiej w otchłań nałogu. Tej fazie uzależnienia autor poświęca najwięcej uwagi, gdyż jest to czas, kiedy nauczyciel w szkole jest w stanie dostrzec wyraźnie zmianę osobowości ucznia. Może jeszcze zdecydowanie i umiejętnie interweniować, aby

nie było za późno. Ten okres jest w większości przypadków ostatecznym, kiedy pedagog ma jakikolwiek wpływ na swojego wychowanka. Później może się okazać, iż uczeń przerwie edukację w danej placówce.

4. Czwarta faza - uzależnienie

Analizując wcześniejsze stadia rozwoju uzależnienia pojawia się kwestia, czy osoba uzależniona musi brać, czy też bierze, gdyż ma na to ochotę. Bardzo często osoba chora będzie polemizowała z zarzutami innych osób odnośnie do przymusu przyjmowania narkotyków. Sytuacja ta staje się jednoznaczna w kolejnym, ostatnim etapie rozwoju choroby, zwanym też fazą zaawansowania. Niezaprzeczalnie pojawia się już faktor przymusu, co obrazuje stwierdzenie, że nieważna jest cena, jaką trzeba zapłacić, ważny jest tylko narkotyk, choć dawno już przestał być eliksirem szczęścia, czymś, co przynosi lepsze samopoczucie. Teraz pomaga on uniknąć jedynie nieprzyjemnych wrażeń (Pasek, 1998). Substancja psychoaktywna zaczyna odgrywać dominującą rolę w życiu uzależnionego, więc aktualna sytuacja domowa i szkolna schodzą na drugi plan. Przestaje liczyć się cena narkotyku, jaką trzeba za niego zapłacić w dosłownym i przenośnym znaczeniu. Głównym celem życia staje się zażywanie narkotyku. Charakterystycznym jest to, że osoba uzależniona traci kontakt z rzeczywistością, będąc cały czas pod wpływem narkotyków, które zażywa w miarę możliwości codziennie. Wszystko inne jest przy okazji, podporządkowane narkotykom. W myśleniu takiej osoby pojawia się stwierdzenie, jakoby dzień bez narkotyku, był dniem straconym. Najważniejszym zmartwieniem młodego człowieka jest to, aby jego stan odurzenia był jak najczęstszy i trwał jak najdłużej. Przy takim nastawieniu i zaangażowaniu w ciągłe zdobywanie i spożywanie narkotyków trudno utrzymywać ciągłą grę pozorów, na której opierała się egzystencja chorego we wcześniejszych fazach uzależnienia. Smutny fakt o ponoszonych stratach przez narkotyki dociera także do świadomości osoby dotkniętej narkomanią, więc już nie jest w stanie oszukiwać samej siebie i bliskich. Nakręca to kolejny trybik w maszynie uzależnienia. Nawet najmniej czujne i podejrzliwe otoczenie osoby uzależnionej zauważy problemy ze snem, brak apetytu, niepokojące zmiany w wyglądzie, zanik zainteresowań oraz to, że osoba taka nie jest już w stanie wywiązywać się z obowiązków. Pojawiają się patologie w sferze osobowości i funkcjonowaniu interpersonalnym. Często u narkomana zaobserwować można objawy lękowe i tendencje psychopatyczne (Gaś, 1987).

Postawa zaprzeczania przemienia się w obojętność. Sytuacja będzie już tylko coraz bardziej beznadziejna, ale narkomani patrzą na to z innego punktu widzenia. Myślą wprawdzie o bólu i strachu przed chorobą, o samotności i marności życia, wiedzą jednak, że narkotyk zabije ból i pozwoli zapomnieć o chorobie (Robson, 1997). W ten sposób niepokój o odlegle skutki zawsze zastępowany jest natychmiastową nagrodą. Zażywając kolejną dawkę nikt nie myśli o tym, że już w niedalekiej przyszłości może skończyć na dworcu centralnym zarażony wirusem HIV. Narkoman pozwala sobie na coraz więcej nie mając już żadnych zahamowań i barier, co jest naturalnym następstwem zaniku poszanowania zasad i afirmacji wartości. Narkotyk staje się jego bożkiem, za którym uzależniony człowiek podąża ślepo. Jeżeli uzależniony ma jeszcze jakieś inne cele, to są one podporządkowane temu jedynemu, ciągłemu zażywaniu substancji odurzających. Człowiek zaślepiony swoją rządzą, aby zaspokajać coraz silniejszy głód, w

skrajnych przypadkach nie powstrzyma się przed niczym, stąd tyle przestępstw odnotowywanych przez policję związanych jest z narkomanią.

Czwarta faza uzależnienia to całkowity brak kontroli człowieka nad sobą i swoim życiem. Na tym etapie nikt nie ma złudzeń, że to narkotyki odgrywają istotną rolę. Dokonały one podstępnego przewrotu, ponieważ początkowo dawały uzależnionemu poczucie, że to on ma nad nimi władzę, a jest niestety odwrotnie.

Podsumowanie

Wielu ocenia dzisiejszych nastolatków, jako apatyczne pokolenie. Uzależnienia mogą być jedną z przyczyn tego stanu rzeczy. Młodzi ludzie często stwarzają pozory silnych, lecz wewnętrznie czują się niedoceniani i bezwartościowi. Używki umożliwiają im ukrycie swoich wad i niedoskonałości (za: Gaś, 1987). Przedstawienie przebiegu uzależnienia w jej poszczególnych fazach pozwoliło ukazać, jak bardzo używanie narkotyków wpływa na osobowość ucznia. Początkowo uczeń sięga po substancje psychoaktywne dla zabawy. Eksperymentuje. Czasem nie ma już jednak odwrotu. Ostatecznie uzależniona osoba sytuację wyraża w następujący sposób:„żyję po to aby brać, biorę po to, aby żyć".

Bibliografia:

Campbell, R. (1991). *Twój nastolatek potrzebuje ciebie*. Warszawa: Towarzystwo Krzewienia Etyki Chrześcijańskiej.

Gaś, Z.B. (1987). *Agresja a osobowość w uzależnieniach*. Rzeszów: Wyd. Wyższej Szkoły Pedagogicznej.

Karpowicz, P. (2002). *Narkotyki: Jak pomóc człowiekowi i jego rodzinie*. Białystok: Instytut Wydawniczy Kreator.

Maj, Z., Kowalewicz, T. (2009). *Raport z badań MŁODZIEŻ A NARKOTYKI*. Program badań jakościowych zrealizowany na zlecenie Krajowego Biura ds. Przeciwdziałania Narkomanii. Warszawa: Pasad.

Moneta-Malewska, M. (2004). *Narkotyki w szkole i w domu: Zagrożenie*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Pax.

Pasek, M. (1998). *Narkotyki? Na pewno nie moje dziecko!*. Warszawa: Wyd. Toret.

Richard, D. (1999). *Narkotyki*. Katowice: Wyd. Domino.

Robson, P. (1997). *Narkotyki*. Kraków: Medycyna Praktyczna.

Rogers, P.D., Goldstein, L. (2007). *Narkotyki i nastolatki*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Wojcieszek, K.A. (2010) *Człowiek spotyka alkohol*. Kraków: Wydawnictwo Rubikon.

Strony www:

(Web-01) < http://emcdda.europa.eu/publications/country-overviews/uk.> United Kingdom Drug Situation 2000. *The UK report to the European Monitoring Center for Drugs and Drug Addiction (EMCDDA)*, Annual report to the European Monitoring Centre for Drugs and Drug Addiction (EMCDDA), London 2000, dostęp: 22.06.2015.

Mgr Renata Matusiak
doktorantka
Instytut Pedagogiki
Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

Zagrożenie fonoholizmem uczniów klas gimnazjalnych a rola rodziców w profilaktyce zjawiska

1. Uzależnienie a relacje rodzinne

Współczesny świat jest światem gadżetów elektronicznych, otaczają nas zewsząd i wykorzystujemy je w wieku czynnościach życia codziennego. Jednym takich gadżetów jest telefon komórkowy? Jednak czy na pewno to gadżet. Kilkanaście lat temu moglibyśmy tak stwierdzić bez zbędnych rozmyślań. Natomiast obecnie jest to przedmiot podstawowej potrzeby dla wielu osób. Niestety głównie dla dzieci i młodzieży. Młode osoby są tubylcami nowoczesnych technologii. Urodzili się w czasie powszechnej dostępności do telefonów komórkowych. Jednak dla nich to nie jest narzędzie tylko do rozmów telefonicznych czy smsowania, a narzędzie które coraz częściej dominuje w ich życiu i korzystanie z niego jest celem samym w sobie. Nadmierne korzystanie z telefonu komórkowego bez sensownej potrzeby nosi znamiona uzależnienia od telefonu. Pierwszy raz uzależnienie od telefonu zdiagnozowano kilkanaście lat temu w Chinach (Guerreschi, 2006, s. 207). Dziś w krajach Unii Europejskiej jest to plaga (Matusiak, 2014a, s. 625-634). Łatwość dostępu do telefonu komórkowych, oszałamiająca grafika, aplikacje, które służą najdziwniejszym czynnością, niezaprzeczalna przydatność i konkurencyjna cena są siłą napędową sprzedaży telefonów (Jakubowska 2009, s. 161). Wystarczy przeanalizować rynek najbardziej opłacalnych biznesów, a dostrzeżemy, że są to te związane z obsługą nowoczesnych technologii i sieci komórkowych. Używanie telefonu komórkowego stało się tak powszechną czynnością, że ciężko dostrzec granicę kiedy zwykłe używania ewaluuje do stanu określanego niebezpiecznym. Nie bez znaczenia jest tutaj rola rodziny i wychowania w kształtowaniu uzależnień. Liczne opracowania naukowe przedstawiają wnioski mówiące, że to właśnie rodzina, sposób wychowania, sytuacja rodzinna są w stanie uchronić dziecko przed uzależnieniem. Jednak sami rodzice często nie mają świadomości, że fonoholizm to zagrożenie. Niestety też relacje rodzinne, sytuacja rodziny powoduje, że rodzice często nie mają czasu na rozmowę z dzieckiem, a tym samym nie mogą zauważyć problemów dziecka, jeśli ich skutki nie są drastyczne. W niniejszym artykule zostaną przedstawione wyniki badań przeprowadzonych na grupie gimnazjalistów miasta Stalowa Wola podczas których poproszono uczniów o wyrażenia swojej opinii na temat zagrożenia uzależnieniem od telefonu i roli rodziców w zakresie profilaktyki domowej uzależnień.

1. Fonoholizm jako uzależnienie niechemiczne

Pierwsze informacje o uzależnieniach niechemicznych, czyli takich gdzie to nie substancja psychoaktywna staje się środkiem uzależniającym jak w przypadku alkoholu czy narkotyków pojawiły się w latach 90-tych w różnego rodzaju publikacjach z zakresu pedagogiki, socjologii czy psychologii. Współcześnie tych opracowań jest bardzo wiele i szczegółowo opisują już objawy, przebieg i skutki tego uzależnienia. Jest to uzależnienie wreszcie traktowane poważnie ze świadomością jego złych konsekwencji. Jako, że to młodzież i dzieci są głównie użytkownikami tych urządzeń, to oni są najbardziej narażoną grupą społeczną na negatywne skutki, już nie tylko ze względu na młody wiek, ale na masowe posiadanie i używanie nawet kilku telefonów (Łuczak, Łuczak, 2007, s. 221).

Uzależnienia od telefonu jest często określane mianem fonoholizmu, komórkoholizmu. Cechą wszystkich uzależnień jest nie tyle nieświadomość o swoim stanie, nie akceptowanie go, ale nieumiejętność zapanowania nad swoją słabością. Wywołuje to wiele objawów, które pozwalają na rozpoznanie takiego stanu[1].

Do takich objawów należą: nadmierne zainteresowanie posiadaniem aparatu telefonicznego, trudności a wręcz niemożność rozstania się z telefonem, stałe usprawiedliwianie się związane z zaniedbaniami w życiu codziennym spowodowane używaniem telefonu, strach przez innymi ludźmi sięgający fobii społecznej, ciągła potrzeba komunikowania się z kimś, ale tylko przez telefon, zaprzeczanie swojej sytuacji, swojemu uzależnieniu (nawet, gdy zostało już zdiagnozowane), objawy psychosomatyczne spowodowane nagłym problemem z dostępem do telefonu: bóle brzucha, smutek, niepokój, strach, a nawet panika, używanie telefonu nie ma charakteru koniecznego, lecz emocjonalny, telefon może stać się przedmiotem kontroli innych osób. Tych symptomów jest wiele, jednak wystąpienie kilku razem może z dużym prawdopodobieństwem wskazać specjaliście diagnozę[2]. Wszystko to zmierza do izolacji społecznej, utraty dotychczasowych więzi z bliskimi i jak w przypadku innych uzależnień niechemicznych utraty zainteresowania otaczającym światem, środowiskiem na rzecz spędzania czasu korzystając z telefonu. Dostępność i łatwość użytkowania staje się pułapką dla młodego człowieka, z której ciężko uciec, a we współczesnym społeczeństwie informacyjnym nieraz jest to niemożliwe (Levison, 2006, s. 13).

2. Rodzice a profilaktyka

Rodzina jest nie tylko podstawową komórką społeczną, ale miejscem socjalizacji dziecka. Wychowanie jest wielkim wyzwaniem dla rodziców, ale i wielką radością kontaktu i przebywania z dzieckiem[3]. Rodzic dla dziecka jest nie tylko wychowawcą, ale i mistrzem, który pokazuje mu piękno i wyzwania świata. Jednym z takich wyzwań w procesie wychowania są uzależnienia. Niestety nie wszyscy rodzice posiadają wiedzę dotyczącą właściwej edukacji dziecka w tym zakresie. Wiele placówek

[1] http://pkpp.pl/leczenie-uzaleznien/uzalenienia/uzalenienie-od-telefonu.php

[2] http://www.narkotyki.pl/nietypowe-uzaleznienia/uzaleznienie-od-telefonu

[3] http://www.parpa.pl/download/rodzice.pdf

edukacyjnych nie prowadzi zajęć profilaktycznych z rodzicami, jest to dla nich obca i niepotrzebna praktyka. Nic bardziej mylnego. Warto pamiętać, że to rodzice powinni być w najbliższych relacjach z dzieckiem, a więc i rozmawiać z nim. O ile coraz większą popularność zyskują zajęcia dla rodziców związane z uzależnieniami chemicznymi, o tyle te behawioralne pozostają w sferze planowania. Świadomość rodziców dotycząca uzależnień jest także świadomością dzieci. Uzależnienia niechemiczne są ciężkie do zauważanie przez nauczycieli, pedagogów lub wychowawców, jednak już rodzic ma tutaj dużą możliwość zauważenia nieprawidłowości w zachowaniu swojego dziecka.

Jednym z zadań profilaktyki szkolnej jest wspomaganie pracy rodzica z dzieckiem, a więc wspomaganie profilaktyki domowej. Bardzo istotne w edukacji rodziców w zakresie profilaktyki domowej jest współdziałanie szkoły, rodziców i wychowanków. Tak zwany efekt synergii pozwala na wielowymiarowe działania wobec ucznia: prace szkoły, nauczycieli z dzieckiem, prace rodziców z nauczycielami, prace rodziców ze swoimi dziećmi. W ten sposób łatwiej osiągnąć cele profilaktyki przez wychowanie, czy przeciwdziałanie niepożądanym zachowaniom u dziecka. Najczęściej spotkania z rodzicami dotyczące profilaktyki domowej uzależnień prowadzą nauczyciele, którzy pełnią także rolę profilaktyków. Często obserwują różne postawy rodziców od ignorancji do onieśmielenia tematyką uzależnień. Rodzice sami twierdzą, że problem uzależnień nie dotyczy ich dziecka. Głównym celem takich spotkań nie jest tylko informowanie rodziców o tym jakie są uzależnienia, jakie są ich przyczyny, skutki i przebieg, ale przede wszystkim uświadomienie rodzicom, że są to realne zagrożenia, które jeśli dziś nie dotyczą ich dzieci to mogą być przyczyną dużych trudności wychowawczych w przyszłości.

3. Komunikat z badań uczniów klas gimnazjalnych

W kontekście powyższych rozważań podjęto próbę zbadania opinii dotyczących zagrożenia uzależnieniem od telefonu i roli rodziców w zakresie profilaktyki domowej uzależnień. Jak wskazuje Nowy leksykon metodologiczny celem badań naukowych jest dążenie do uzyskania wiarygodnych i sprawdzalnych wyników badanej rzeczywistości (Czarnecki, 2009, s. 32). Celem było ukazanie spostrzeżeń na temat fonoholizmu osób zagrożonych, czyli gimnazjalistów i roli rodziców w zakresie profilaktyki domowej uzależnień. Rodzice pełnią tu szczególną rolę wychowują, a poprzez to uczą i wskazują co jest zle, czego należy się wystrzegać, a tak jest właśnie w przypadku uzależnień. W badaniu udział wzięło 100 uczniów trzecich klas gimnazjum uczących sie w gimnazjach na terenie miasta Stalowa Wola- w tym 36 dziewczynek i 64 chłopców. W niniejszych badaniach podjęto próbę przybliżenia opinii gimnazjalistów na temat zagrożenia uzależnieniem od telefonu komórkowego i roli rodziców w zakresie profilaktyki domowej uzależnień.

Głównym problemem (Łobocki, 2009, s. 15-17) tej części badań było ustalenie jakie są opinie uczniów klas gimnazjalnych na temat zagrożenia uzależnieniem od telefonu komórkowego i roli rodziców w zakresie profilaktyki domowej uzależnień? Badania zostały przeprowadzone za pomocą ankiety w okresie od 1 grudnia 2015 roku do 7 stycznia 2016 roku. Dobór próby badawczej był celowy.

Jako wiodącą metodę gromadzenia materiałów i organizującą badania przyjęto sondaż diagnostyczny. W celu poznania założonej problematyki badanego zjawiska jako technikę badawczą wybrano ankietę, a zastosowane narzędzie badawcze to kwestionariusz ankiety dla uczniów złożony z 13 pytań i metryczki. W badaniach nie brali udziału uczniowie gimnazjum dla osób dorosłych oraz uczniowie gimnazjum specjalnego.

4. Wyniki badań

Od jakiego czasu posiadasz telefon komórkowy?

Respondenci udzielając odpowiedzi na powyższe pytanie mieli do wyboru następujące opcje: krócej niż pół roku, od pół roku do roku, powyżej roku do trzech lat, od trzech do pięciu lat, powyżej pięciu lat. 79% badanych udzieliło odpowiedzi powyżej 5 lat, 18% od trzech do pięciu lat, 3% badanych odpowiedziało powyżej roku do lat trzech. Nikt nie udzielił odpowiedzi krócej niż pół roku, od pół roku do roku. Wyniki sugerują, że badani od najmłodszych lat posiadają na własne użytkowanie telefon komórkowy. Niespełna 1/5 badanych posiada go od 3 do 5 lat. Odpowiedź ta potwierdza hipotezę, że telefon komórkowy jest narzędziem podstawowym i powszechnym dla młodzieży od lat najmłodszych.

Jakiego rodzaju telefon posiadasz?

Respondenci udzielając odpowiedzi na powyższe pytanie mieli do wyboru następujące opcje: telefon z czarno-białym wyświetlaczem, telefon z kolorowym wyświetlaczem, smartfon, inny (jaki). 91% badanych potwierdziło, że posiada telefon typu smartfon, 9% badanych posiada telefon z kolorowym wyświetlaczem. Pytanie potwierdziło hipotezę mówiącą, że ponad połowa ankietowanych posiada telefony typu smartfon. Ponadto jest to dowód na to, że badana grupa jest zaawansowana technologiczne i posiada telefony nowej generacji, które umożliwiają korzystanie w wieku aplikacji mobilnych, a telefon nie jest już urządzeniem do komunikacji w postaci dzwonienia czy smsowania.

Ile telefonów posiadasz?

Badani udzielają odpowiedzi na pytanie mieli do wyboru następujące opcje: 1, 2, 3, 4, 5 i więcej. 71% badanych gimnazjalistów odpowiedziało, że posiada 1 telefon, 25% posiada 2 telefony, 4% badanych posiada 3 telefony. Nikt nie udzielił odpowiedzi, że posiada 4 telefony, 5 lub więcej. Hipoteza badawcza została potwierdzona, że ponad połowa badanych posiada jeden telefon komórkowy.

Kto płaci Twoje rachunki telefoniczne i ponosi koszty związane z korzystaniem z telefonu?

Badani odpowiedzieli na pytanie dotyczące tego kto opłaca koszty rachunków telefonicznych i koszty związane z korzystaniem przez nich z telefonu. Do wyboru mieli następujące odpowiedzi: opłacam sam, rodzice, dziadkowie, rodzeństwo, inne (kto?). 79% uczniów udzieliło odpowiedzi, że rachunki telefoniczne i koszty związane z utrzymaniem telefonu opłacają sami. 18% odpowiedziało, że sama opłaca wspomniane koszty. 3% badanych stwierdziło, że ich rachunki za telefon opłacają dziadkowie. Hipoteza

badawcza mówiąca, że rachunki i koszty utrzymania telefonu ponad połowy badanych ponoszą rodzice została potwierdzona.

Ile czasu dziennie poświęcasz na korzystanie z telefonu?

Badani udzielają odpowiedzi na pytanie mieli do wyboru następujące opcje: mniej niż godzinę, godzinę do dwóch, dwie do trzech godzin, trzy godziny do pięciu godzin, powyżej pięciu godzin. Rozkład odpowiedzi kształtował się następująco: 52% badanych korzysta dzienni z telefonu od dwóch do trzech godzin, 32% badanych korzysta z telefonu godzinę do dwóch godzin dziennie, 9% badanych korzysta od trzech do pięciu godzin dziennie, 5% badanych korzysta z telefonu poniżej godziny dziennie, 2% korzysta powyżej pięciu godzin dziennie. Hipotez badawcza została potwierdzona, że ponad połowa badanych korzysta z telefonu komórkowego od dwóch do trzech godzin. Tak długie korzystanie z telefonu komórkowego może sugerować iż granica bezpiecznego korzystania została przekroczona i w związku z tym u użytkowników może wystąpić zagrożenie uzależnienie od telefonu komórkowego, a także negatywne skutki psychiczne i zdrowotne.

Którą z poniższych czynności wykonujesz najczęściej na telefonie?

Badani udzielają odpowiedzi na pytanie mieli do wyboru następujące opcje: rozmowy telefoniczne, smsowanie, mmsowanie, korzystanie z Internetu, korzystanie z aplikacji obsługujących portale społecznościowe, granie w gry, inne (wymienić jakie). Gimnazjaliści mogli wybrać trzy odpowiedzi. 100% badanych wybrało odpowiedź smsowane, kolejne 87% udzielonych odpowiedzi to rozmowy telefoniczne, 53% odpowiedzi to korzystanie z Internetu, 37% odpowiedzi to korzystanie z aplikacji obsługujących portale społecznościowe, 17% odpowiedzi granie w gry, 6% odpowiedzi to mmsowanie. Hipoteza badawcza mówiąca, że najczęściej wykonywane czynności przy pomocy telefonu komórkowego to smsowanie, rozmowy telefoniczne i korzystanie z Internetu została potwierdzona.

Czy zdarza ci się wyłączyć telefon w ciągu dnia na godzinę lub więcej?

92 % badanych odpowiedziało, że nie zdarza się im wyłączać telefonu w ciągu dnia na godzinę lub więcej. 8% wyłącza telefon w ciągu dnia. Hipoteza, że ponad połowa badanych nie wyłącza telefonu w ciągu dnia została potwierdzona. Odpowiedzi na to pytanie sugerują, że telefon komórkowy jest nieodłącznym sprzętem w życiu młodego człowieka i musi być aktywny cały czas.

W jakich miejscach wyłączasz telefon?

Badani zostali zapytani o to w jakich miejscach wyłączają telefon. Do wyboru mieli następujące opcje: w kościele, w szkole, w kinie/teatrze/operze, na cmentarzu, nie wyłączam wcale, inne (gdzie?). 63% gimnazjalistów odpowiedziało, że nie wyłącza telefonu wcale, 18% wyłącza telefon w kościele, 16% wyłącza telefon na cmentarzu, 3% badanych wyłącza telefon w kinie. Potwierdzono hipotezę badawczą mówiącą, że ponad połowa badanych nie wyłącza telefony komórkowego wcale.

Czy wyobrażasz sobie swoje życie bez telefonu komórkowego?

Spośród badanych 81% badanych nie wyobraża sobie swojego życia bez telefonu komórkowego. Dla 19% brak telefonu w życiu nie byłby problemem. Hipoteza badawcza mówiąca, że ponad 3/4 badanych nie wyobraża sobie swojego życia bez telefonu została potwierdzona.

Czy uważasz, że od telefonu można się uzależnić?

Dane uzyskane z badań wskazują, że 81% gimnazjalistów uważa, że od telefonu komórkowego nie można się uzależnić, 19% potwierdza, że takie uzależnienie jest możliwe. Hipoteza badawcza mówiąca, że ponad połowa badanych nie dostrzega w telefonie zagrożenia uzależnieniem została potwierdzona.

Czy Twoim zdaniem nadmierne korzystanie z telefonu może mieć negatywne skutki dla psychiki lub zdrowia człowieka?

Z badań wynika, że 77% badanych uczniów gimnazjum odpowiedziało, że korzystanie z telefonu komórkowego nie ma negatywnych skutków dla psychiki lub zdrowia człowieka. 23% odpowiedziało, że takie skutki są możliwe. Hipoteza badawcza mówiąca, że ponad połowa uczniów nie ma świadomości zagrożenia zdrowia i psychiki przez nadmierne korzystanie z telefonu komórkowego została potwierdzona. Odpowiedzi udzielone przez większość uczniów sugerują, że profilaktyka szkolna w zakresie uzależnienia od telefonu komórkowego została zaniedbana.

Czy, gdybyś zapomniał telefonu z domu idąc do szkoły na cały dzień miałoby to negatywny wpływ na Twoje samopoczucie?

Badania wskazują, że 93% uczniów uważa, że nie zabranie telefonu ze sobą do szkoły na cały dzień mogłoby spowodować u nich negatywne samopoczucie, tylko 7% nie odczułoby braku telefonu w szkole i nie wiązałoby się to dla nich z negatywnymi uczuciami. Hipoteza badawcza, że ponad 3/4 ankietowanych odczuwa negatywne samopoczucie w przypadku nie zabrania ze sobą telefonu do szkoły została potwierdzona. Pytanie pozwala po raz kolejny przypuszczać, że badana młodzież posiada symptomy uzależnienia od telefonu komórkowego.

O którym z niżej wymienionych zagrożeń uzależnieniami rozmawiałeś/aś z rodzicami?

Badani zostali zapytani o wymienienie zagrożeń uzależnieniami jakie omawiali z rodzicami. Do wyboru mieli następujące warianty: alkoholizm, narkomania, dopalacze, uzależnienie od papierosów, uzależnienie od Internetu, uzależnienie od gier komputerowych, uzależnienie od telefonu, uzależnienie od jedzenia, uzależnienie od opalania się, nie rozmawiałem/am wcale na ten temat, inne (jakie?). Badani mogli wybrać trzy odpowiedzi. 100% badanych odpowiedziało, że rozmawiali ze swoimi rodzicami o uzależnieniu od alkoholu, 98% badanych rozmawiało o narkomani, 67% o uzależnieniu od papierosów, 15% o dopalaczach, 14% o uzależnieniu od Internetu, 6% o uzależnieniu od gier komputerowych. Hipoteza badawcza mówiąca, że ponad połowa badanych rozmawiała z rodzicami o uzależnieniu od alkoholu i narkotyków została potwierdzona. Pozytywna informacja wynikająca z tego pytania jest taka, że

gimnazjaliści rozmawiają z rodzicami o uzależnieniach. Niestety zbyt mało tych rozmów dotyczy uzależnień behawioralnych. Nikt z ankietowanych nie rozmawiał z rodzicami o uzależnieniu od telefonu co sugeruje, że i sami rodzice nie uważają tego za zagrożenie i być może nie mają świadomości, że może skończyć się to uzależnieniem.

Zakończenie

Uzależnienia niechemiczne są obecnie jednym z największych zagrożeń dla dzieci i młodzieży. Problemy wychowawcze, osamotnienie młodych ludzi, brak bliskiego kontaktu z rodzicami powoduje, że dzieci i młodzież spędzają coraz więcej czasy korzystając z różnego rodzaju gadżetów, których posiadanie jest celem w ich życiu. Wszystkie uzależnienia od czynności są wynikiem nieprawidłowości jakie zachodzą w życiu i wychowaniu jednostki. Tutaj dużą rolę odgrywają kontakty z rodziną, wspólne spędzanie wolnego czasu, kontakt z ludźmi, ale także profilaktyka szkolna. Wychowanie jest sztuką i niezwykły trudem, ale też radością i w dużej mierze to właśnie decyduje o predyspozycjach jednostki do uzależnień. Silna rodzina będzie zapobiegać potencjalnemu uzależnieniu przez siłę więzi, rozmowę i miłość rodzicielską. Słaba rodzina, gdzie brak czasu na podstawowe obowiązki i wspólne spędzanie czasu tylko przyspieszą proces uzależnienia.

Nie tylko uczniowie nie mają świadomości, że telefon może stanowić zagrożenia, ale także rodzice. Istotna jest tutaj także rola nauczyciela i szkoły w kreowaniu wiedzy i uczeniu bezpiecznego korzystania z telefonu (Matusiak, 2014b, s.154-163), oraz kształtowaniu w młodych ludziach umiejętności rozwiązywania swoich problemów, które często są podłożem uzależnień i świadomości na temat tego uzależnienia w rodzicach młodych ludzi, oraz gdzie należy szukać fachowej pomocy.

Bibliografia:

Guerreschi C., 2006, *Nowe uzależnienia*, Wyd. Salwator, Kraków.

Czarnecki K. M., 2009, *Nowy leksykon metodologiczny*, Wyd. Humanitas, Sosnowiec, s.32.

Jakubowska J., 2009, *Telefon komórkowy jako źródło uzależnienia*, (w:) *Nowe oblicza uzależnień*, red. E. Łuczak, Wyd. Uniwersytet Warmińsko-Mazurski, Olsztyn, s. 161.

Łobocki M., 2009, *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Wyd. 7, Kraków, s. 15-17.

Levison P, 2006, *Telefon komórkowy: jak zmienił świat najbardziej mobilny ze środków komunikacji,* Wyd. Muza S.A., Warszawa, s. 13-14.

Łuczak E., Łuczak W., 2007, *Zagrożenie młodzieży uzależnieniem od telefonów komórkowych, (w:) Człowiek w sieci zniewolonych dróg. Materiały pokonferencyjne*, red. M. Jędrzejko, W. Bożejewicz, Wyd. Wyższa Szkoła Humanistyczna, Pułtusk, s. 221.

Matusiak R., 2014a*, Uzależnienia jako zagrożenie współczesnego społeczeństwa*, (w:) Współczesne zagrożenia- fakty i mity, red. J. Zimny, Wyd. KUL, Stalowa Wola, s. 625-634.

Matusiak R., 2014b, *Nauczyciel wobec nowoczesnych zagrożeń dzieci i młodzieży*, (w:) *Nauczyciel- wychowawca-pedagog. Wyzwania i zadania*, red. J. Burgerowa, B. Wolny, E. Juśko, B. Niziołek, Wyd. Progress, Tarnów, s. 154-163.

Strony www:

M. Suchocki, *Rodzice a profilaktyka*, dostępny na http://www.parpa.pl/download/rodzice.pdf, (otwarty 12 stycznia 2016)

Uzależnienie od telefonu, dostępny na http://pkpp.pl/leczenie uzaleznien/uzalenienia/ uzalenienie-od-telefonu.php, (otwarty 11 stycznia 2016).

Uzależnienie od telefonu komórkowego, dostępny na http://www.narkotyki.pl/nietypowe-uzaleznienia/uzaleznienie-od-telefonu (otwarty 12 stycznia 2016).

Mgr Katarzyna Nosek
Doktorantka
Wydział Nauk Społecznych
Uniwersytet Warmińsko–Mazurski w Olsztynie

Dylematy wychowawcze matek samotnie wychowujących dzieci. Analiza pedagogiczna blogów internetowych

Wprowadzenie

Rodzina stanowi podstawowe i najbardziej wartościowe środowisko życia dziecka, a także podstawowe środowisko wychowawcze. Nagłe i głębokie zmiany w obrębie życia społeczno - gospodarczego determinują jednak w dużym stopniu życie rodzinne i powodują liczne jego mutacje, dając w efekcie mozaikowy obraz form życia rodzinnego. W końcu XX mamy do czynienia z wieloma transformacjami życia rodzinnego, a jako jedną z nich uznać możemy samotne rodzicielstwo.

Samotne rodzicielstwo jest zjawiskiem coraz częściej spotykanym, nie tylko w Polsce, ale także na całym świecie, a rodziców samotnie wychowujących swoje dzieci ciągle przybywa. Przyczyn powstawania takiego stanu rzeczy jest wiele. Najczęściej jest to śmierć jednego z rodziców, rozwód, separacja lub niezalegalizowany związek, który w wyniku rozpadu powoduje wychowywanie dziecka tylko przez matkę lub tylko przez ojca. We współczesnym społeczeństwie coraz częściej spotykamy się także z przypadkami samotnego rodzicielstwa z wyboru. Są to świadome wybory dorosłych ludzi, którzy chcą mieć dzieci, ale nie koniecznie chcą mieć małżonka czy partnera.

1. Wychowanie dziecka w rodzinie samotnej matki

Samotne matki stanowią znaczną część rodzin w Polsce. Społeczeństwo nie zawsze odnosi się jednak przychylnie do rodzicielstwa samotnych matek, chociaż obecnie sytuacja taka jest coraz powszechniejsza, co wiąże się z większą akceptacją społeczną. Samotne matki bardzo kochają swoje dzieci i najczęściej starają się zrekompensować dziecku brak ojca, budując z nim bliskie relacje, a nawet stwarzając postawę ochraniającą. Matka chce stworzyć dziecku najlepsze warunki wychowawcze, często jednak nie jest w stanie zrealizować swoich zamierzeń (Baum, 1996).

Sytuacja dzieci z rodzin samotnych matek często jest trudna pod względem warunków wychowawczych i materialnych, więc aby proces wychowania dziecka przebiegał właściwie matka musi uzyskać u niego autorytet, okazywać mu swą miłość w zrozumiały dla dziecka sposób i sprawić, aby czuło się ono bezpiecznie. Matki starają się zapewnić dzieciom właściwe warunki materialne, odpowiedni

poziom wykształcenia i chcą wychować swoje dzieci na dobrych ludzi, wykształcając u nich takie cechy jak uczciwość czy wrażliwość (tamże). Samotna matka ma do wypełnienia trudne zadanie, a mianowicie musi nie tylko zająć się domem i wychowaniem dzieci, ale także utrzymaniem rodziny, co często skłania ją do podjęcia dodatkowej pracy. Praca z kolei wymaga od niej poświęcenia czasu, którego często brakuje na opiekę nad dzieckiem, czego efektem mogą być trudności dziecka w nauce oraz zaburzenia jego zachowania (Filas, 1998). A. Szymanowska (2000) twierdzi jednak, że czas poświęcany dziecku nie jest tak ważny dla jego rozwoju jak jakość kontaktów z matką. Brak jej obecności w domu nie może powodować zaburzeń rozwojowych u dziecka jeśli matka jest dla niego autorytetem i ma ono zapewnione odpowiednie warunki (Tamże). Za dodatkowe źródło dochodu w sytuacji rodziny matki niezamężnej uznać można zasiłek alimentacyjny, który nie stanowi jednak stałego źródła dochodu, ponieważ ojciec może je wypłacać nieregularnie lub uchylać się od ich wypłacania. Istnieją także ojcowie, którzy dobrowolnie wpłacają określone kwoty na rzecz swoich dzieci, co wówczas faktycznie poprawia sytuację rodziny samotnej matki niezamężnej (tamże).

Badania Riccitti wskazują, że praca rodzica ma bardzo pozytywny wpływ w rodzinie niepełnej na wyniki edukacyjne dziecka i jakość życia rodzica, który odczuwając spokój ze względu na możliwość zapewnienia rodzinie odpowiednich warunków bytowych, motywuje dziecko do nauki i nieustannie je wspiera (za: Wojciechowska 2006).

Pomimo tego, że samotne matki na ogół wykazują dobry stosunek w stosunku do dzieci, to jednak proces wychowania przeprowadzają często nieświadomie, stosując nie odpowiednie środki wychowawcze - głównie zakazy i nakazy. Zazwyczaj matka ukierunkowuje działalność dziecka, a przy tym stosuje ton rozkazujący lub groźby. Karanie dziecka i silne nagany wywołują niepożądane zachowania i postawy. Matki posiadające odpowiedni zasób wiedzy pedagogicznej mają większą świadomość wychowawczą, dzięki czemu jako główny środek oddziaływania wychowawczego stosują własny przykład, starają się wpływać na zachowania dziecka za pomocą przekonywania, tłumaczenia, odwoływania się do uczuć dzieci i aktywizowaniu ich myślenia. Ważnym elementem w wychowaniu dziecka jest także określenie jego obowiązków, ponieważ pozostawienie zbyt dużej swobody może wywoływać u dziecka poczucie zaniedbania i chęć znalezienia uznania poza domem rodzinnym. Samotna matka musi jednak pamiętać o tym, aby nie obarczać dziecka obowiązkami domowymi, które powinna wykonać sama, ze względu na to że dziecko jest jeszcze nie zdolne do ich wykonania, zagrażają one jego bezpieczeństwu (Szymanowska, 2000). W rodzinach samotnych matek w związku z pomocą dzieci przy wypełnianiu obowiązków domowych obserwuje się zjawisko wcześniejszego usamodzielniania się dzieci. Matka ma obowiązek także zapewnić dziecku odpowiednie warunki do nauki w domu i powinna interesować się jego osiągnięciami, utrzymując kontakt ze szkołą, pomagając mu w rozwiązywaniu zadań, sprawdzając zadania i odpytując dziecko z wymaganych do przyswojenia treści (Filas, 1998). Dziecko nie zawsze jest w stanie dokonać odpowiedniego wyboru dotyczącego formy spędzania czasu wolnego, a więc matka ma także tutaj ważne zadanie do wykonania. Z uwagi na to, że samotne matki pracują zawodowo dzieci większość czasu wolnego spędzają z rówieśnikami na zajęciach pozalekcyjnych i pozaszkolnych, na wspólnych

zabawach lub z babcią czy opiekunką. Ważne jest, aby matka potrafiła dostrzec zainteresowania dziecka i zorganizować mu czas wolny tak, aby mogło je rozwijać.

Rodziny samotnych rodziców utrzymują stałe i przyjazne kontakty z rodziną i przyjaciółmi, którzy często pomagają im w sprawowaniu opieki nad dzieckiem. Najczęściej rodziny spotykają się z okazji różnego rodzaju uroczystości, dzieci spędzają wakacje lub święta u dziadków. Kontakty tych rodzin z sąsiadami zazwyczaj mają charakter przyjazny i oparte są na wzajemnej pomocy. Jedynie nieliczna grupa samotnych matek izoluje się od społeczeństwa, obawiając się wrogiego stosunku do ich sytuacji (Kamiński, Sijka, 2001).

2. Materiał i metody

Badania doświadczeń życiowych samotnych matek przeprowadzono w lutym 2016 roku. Do zgromadzenia materiału empirycznego wykorzystano analizę treści blogów internetowych, tworzonych przez samotne matki. Celem analizy było poznanie doświadczeń życiowych samotnych matek oraz problemów, głównie wychowawczych, z którymi kobiety te borykają się na co dzień. Do zrealizowania celu badawczego wykorzystano wybrane w sposób celowy blogi, prowadzone przez samotne matki. Praca nad tekstem przebiegała według ustalonych kategorii, które stanowiły: konstrukcje, które pozwoliły na wyodrębnienie głównych wątków oraz struktury procesowe, ukazujące sposób postrzegania biegu życia przez autorów tekstów. Uzyskane w trakcie analizy wyniki prezentowane są w ramach artykułu w sposób wybiórczy.

2.1. Doświadczenia życiowe i dylematy wychowawcze samotnych matek - analiza treści blogów internetowych

a) Samotna mama

Blog prowadzony przez mamę dwóch dziewczynek od 2009 roku. 21- letnia kobieta rozpoczyna pisanie bloga w momencie, kiedy starsza z córek ma 4 lata, a druga ma dopiero pojawić się na świecie. Blog tworzony jest z potrzeby podzielenia się doświadczeniem życiowym z jednej strony, a także chęcią wyrzucenia z siebie frustracji i emocji, nagromadzonych przez lata z drugiej strony.

Historia samotnej mamy rozpoczyna się od opowieści o pięknej, młodzieńczej miłości i nastoletniej ciąży. Kiedy na świat przychodzi dziecko czar tej miłości pryska, a w zderzeniu z codziennym życiem mężczyzna okazuje się nieodpowiedzialnym partnerem i nie wykazuje zainteresowania dzieckiem. W końcu dochodzi do rozpadu związku, a młoda mama wiedzie szczęśliwe życie, wychowując córkę przy wsparciu rodziców. Dwa lata później w jej życiu pojawia się kolejny mężczyzna. Tym razem troskliwy, odpowiedzialny, kochający kobietę, a przede wszystkim akceptujący i kochający jej dziecko. Sielanka nie trwa długo i wraz z pojawieniem się pierwszych problemów pojawiają się także niedomówienia między partnerami, dochodzi także do aktów przemocy domowej. Związek się rozpada i kiedy młoda kobieta zostaje sama, okazuje się, że jest po raz kolejny w ciąży. Rodzice nie są już w stanie pomóc przy kolejnym

dziecku, pojawiają się wątpliwości, jak będzie wyglądała przyszłość? Pojawienie się drugiej córki okazuje się niezwykłym momentem, przepełnionym miłością i wiarą w lepsze jutro. Młoda mama świetnie radzi sobie z wychowaniem córek, pracuje i utrzymuje się samodzielnie. Dzisiaj córki są całym jej światem i największym szczęściem, jakie mogło ją spotkać. Jak każdy człowiek boryka się z problemami dnia codziennego, do których należą finanse, czasem nieposłuszne dzieci czy walka z otoczeniem, które ocenia ludzi zwyczajnie nie znając ich życiowych historii, mimo to jest szczęśliwą i świetnie spełniającą się w swojej roli matką.

b) W domach z betonu … samotna mama

Blok to takie specyficzne miejsce. Idziesz, mijasz drzwi za drzwiami, nie zastanawiając się co tam się dzieje... Za każdymi drzwiami są ludzie i ich życie. Życie czasem pełne miłości, smutku, radości, skomplikowanych decyzji czy wielkich nadziei. Każde życie to osobna historia, którą warto poznać. Niektóre historie dzieją się teraz inne są z przeszłości…Blok jest swoistym przekrojem społeczeństwa... Wiele lat mieszkałam w domach z betonu, w kilku miastach, większych i mniejszych. Życie pchało mnie w różnych kierunkach. Każda spisana historia jest prawdziwa. Wydarzyła się, lub dzieje obok mnie.

Tak autorka bloga przedstawia siebie i zachęca do przeczytania treści bloga we wstępie. Wiemy o niej tyle, że jest mamą i studentką, spełnioną kobietą, która uważnie obserwuje ludzi wokół siebie, a przede wszystkim samotne mamy, które tak jak ona borykają się z trudami wychowania dziecka w pojedynkę.

Jedną z jej historii jest opowieść o życiu samotnej mamy, walczącej w każdej sekundzie o życie swojego dziecka. Kobieta, mieszkająca w niebogatym mieszkaniu w bloku, która przed laty urodziła syna, dla którego wymarzyła cudowną przyszłość, kiedy nagle okazało się, że dziecko ma poważną wadę genetyczną. Pojawiła się wtedy bezsilność, strach i przerażenie.

Z czasem jednak ta kobieta nauczyła się żyć inaczej i walczyć o dziecko i jego dobro. Jej dzień to inhalacje, leki, masaże, ochrona wątłego organizmu syna przed wirusami i bakteriami. Ojciec dziecka zniknął, kiedy okazało się, że jest ono chore. Matka została z najprawdziwszą miłością i oddaniem. Jest jej ciężko i czasem zwykły dzień ją przerasta, jednak:

- Kiedy wiesz, że czas dziecka jest ograniczony, jesteś świadoma, że zgaśnie niebawem robisz wszystko by było szczęśliwe.

Swoje potrzeby mama ograniczyła do minimum. Brakuje jej silnego, męskiego wsparcia u boku, miłości, rozmowy, bliskości drugiego człowieka. Nie poddaje się jednak i każdego dnia ma nadzieję, że zdąży jeszcze ich los odmienić się na lepsze, że jeszcze nauczy syna wszystkiego, czego inne mamy uczą swoje dzieci i zdąży jeszcze pokazać mu zachód słońca nad morzem i wiele innych, cudownych zjawisk. Jest niezniszczalna, jak każda kochająca dziecko matka. Choć jest mamą samotną, to ma wokół siebie masę życzliwych ludzi i prawdziwych przyjaciół.

Autorka bloga nie skupia się na sobie i swoim życiu, ale głównie na problemach innych ludzi, innych samotnych matek, co ukazuje jej dużą dojrzałość emocjonalną i umiejętności radzenia sobie z trudnymi sytuacjami życiowymi.

c) Życie – od początku będę silna

Blog prowadzony od 2007 roku. Zaczyna go tworzyć zrozpaczona kobieta, której świat lega w gruzach, kiedy dwa lata po ślubie oznajmia mężowi, że jest w ciąży. On jednak jej radości nie podziela i sugeruje usunięcie ciąży. Nagle staje się zupełnie innym człowiekiem. Tak kobieta zostaje sama z dzieckiem w drodze. Wspiera ją rodzina i najbliżsi przyjaciele, choć przeżycia ostatnich tygodni przyprawiają ją o ogromny ból emocjonalny, stara się być silna…dla siebie i dla dziecka. Wsparcie stanowią także wizyty u psychologa. Mąż wyjeżdża na wycieczki, mieszka w pokoju obok i traktuje kobietę jak powietrze. Im bliżej do rozwiązania tym więcej gróźb z jego strony i niechęci do dziecka. Jak układać sobie życie, kiedy nie poznaje się najbliższej, wydawać by się mogło osoby? Młoda kobieta przy wsparciu życzliwych ludzi przechodzi przez poród, urlop macierzyński, powrót do pracy i w końcu rozwód. Kupuje mieszkanie i stopniowo układa swoje życie z córką, która z dnia na dzień daje jej wiele radości. Wiedzie spokojne życie, córka nie ma kontaktu z ojcem, który przynajmniej łoży na nią finansowo. W chwili obecnej kobieta jest ambitną, spełniającą się zawodowo, zorganizowaną i obdarzającą córkę ogromem miłości mamą. Mamą samodzielną, ale nie samotną.

Ja nie czuję, że ja się poświęciłam, że ja coś straciłam, że ja jestem ta biedna, zarobiona, samotna…… itd. NIE i jeszcze raz NIE. Ja jestem zwyczajna, normalna, szczęśliwa kobieta i mama. I to czego mi brakuje, to „więcej czasu" ale tego brakuje prawie wszystkim.

Czy społeczeństwo ma prawo negatywnie oceniać samotnych rodziców, którzy dobrze prosperują i pracują na przyszłość swoich dzieci?

d) Misiowa mama … blog o życiu, pasji i macierzyństwie.

21 letnia mama, która od 2013 roku samotnie wychowuje synka. Jest studiującą, pracującą i zabieganą mamą, ale szczęśliwą.

3 lipca 2012 roku na świat przyszedł Fabian, największe szczęście swojej mamy. Po ciąży z problemami chłopiec urodził się zdrowy i otrzymał 9 punktów w skali Apgar. Blog w bardzo dokładny sposób opisuje rozwój chłopca, najciekawsze i najważniejsze chwilę z życia Małego Misia i jego mamy. Początkowo życiu tej dwójki towarzyszy także tata, jednak przychodzi moment, w którym rodzice w pierwszym roku życia dziecka decydują się na rozstanie. Jest to rozstanie w pełni świadome. Para dochodzi do wniosku, że dziecku nie jest potrzebna rodzina, która każdego dnia przechodzi przez kłótnię i awantury. Zostają więc przyjaciółmi, co nie zmienia faktu, że od tej chwili młoda mama i dziecko wyprowadzają się z domu i muszą poradzić sobie samodzielnie z codziennością, ponieważ taty, który wspierał i pomagał w obowiązkach już przy nich nie ma.

Razem z Misiowym tatą podjęliśmy decyzję. Bardzo ważną i dorosłą decyzję. Rozstaliśmy się…Wszystko to dla dobra dziecka i własnego. Bo Miś nie potrzebował oglądać kłócących się rodziców. Lepiej było zakończyć związek póki

między nami został szacunek do własnych osób. Więc stało się...Razem z Misiowym tatą zostaliśmy przyjaciółmi. Takimi dobrymi, których łączy coś bardzo pięknego: dziecko. I chociaż teraz nasze drogi zmierzają w innych kierunkach, to mimo wszystko w jakiś sposób się łączą i łączyć będą.

Mama może jednak liczyć na wsparcie rodziny i rodziców, którzy pomagają w opiece nad dzieckiem, a ona sama dzięki temu może rozpocząć wymarzone studia. Choć kobieta jest samotna, to nie sama, nie poddaje się i każdego dnia realizuje siebie. Przy tym wszystkim na blogu zdaje dokładne sprawozdania z życia swojego syna i ważnych w nim wydarzeń. Ważną częścią jej bloga jest także wsparcie, które oferuje innym mamom oraz liczne porady, dotyczące produktów dla dzieci i samego procesu wychowania dziecka.

Choć na co dzień mama wychowuje syna sama, tata pojawia się od czasu do czasu w ich życiu.

e) Smutki i radości samotnej mamy

To blog prowadzony przez 26 – letnią samotną mamę od 2011 roku, wychowującą Kubusia i borykającą się z trudami codzienności.

Blog kobieta traktuje jako pamiętnik, związany z wychowaniem syna i zmaganiem się z życiowymi problemami. Kobieta wychowuje samodzielnie syna i ma problemy ze znalezieniem pracy, co dodatkowo utrudnia jej sytuację. Przez pewien czas w jej życiu istnieje mężczyzna, pracujący za granicą, który jednak ani nie wspiera rodziny, ani nie pomaga w wychowaniu dziecka, co doprowadza do rozpadu związku. Okazuje się także, że syn ma autyzm, a mama zmaga się z chorobą nowotworową. Dzięki wsparciu wielu instytucji mogą w miarę normalnie funkcjonować. Przy trudzie wychowania chorego dziecka i własnej choroby mama dodatkowo jest wolontariuszką i poświęca się innym oraz zajmuje się rękodziełem i znajduje czas na każde ze swoich zajęć. Momentami jest jej ciężko kiedy brakuje pieniędzy, kiedy choroba nie daje spokoju, kiedy czuje się nie potrzebna innym i samotna. Syn – to cała jej życiowa ostoja, radość i mały człowiek, dający chęci do życia.

f) Mama blog'uje

To blog prowadzony od 2014 roku przez młodą, 24 – letnią mamę, która opowiada o swoim synu i ich wspólnym życiu. Tata? Był, pojawiał się i znikał, aż wreszcie zniknął na dobre. Samotna mama bardzo dobrze radzi sobie z życiem- wychowuje syna, pracuje, rozwija swoje pasje i zainteresowania. Przez siedem lat była w związku z ojcem dziecka, który od tak pewnego dnia znikł i w tej chwili ma odebrane prawa rodzicielskie. Nie mniej jednak ma jeszcze szansę na powrót i pokazanie synowi, że mu na nim zależy, ponieważ mimo wszystko, matka nie przekreśla ojca swojego dziecka i gdyby się pojawił, nie będzie utrudniać mu kontaktów z synem. Poza tym w ich życiu pojawił się ktoś, kto doskonale zdaje sobie sprawę z tego, że mama i syn to jedność i nie można pokochać ich osobno. Człowiek ten nie chce ujawniać się na blogu, w związku z czym niewiele o nim wiemy. Największy dylemat mamy? To sprawa ojca, którego nie ma w życiu dziecka. Czy dawać nadzieję małemu człowiekowi na powrót kogoś, kogo w jego życiu zabrakło czy może nie dawać mu złudnych nadziei? Jak każdej mamie, tak i tej mamie

momentami brakuje czasu, czasu dla dziecka, dla siebie, ale tego czasu brakuje większości z nas i nie tylko samotne mamy mają w tej kwestii deficyty.

Podsumowanie i wnioski

Dzieci z rodzin samotnych matek pozostają w bardzo bliskich relacjach z matkami, które poświęcają im swój czas, budują w nich poczucie własnej wartości i stanowią dla dzieci wzór do naśladowania. Dezorganizacja życia rodzinnego nie wpływa więc w większym stopniu na powstawanie trudności wychowawczych, ponieważ zaangażowanie rodzica w wychowanie dziecka, poświęcanie mu czasu i dojrzała opieka oraz korzystna atmosfera domu rodzinnego mają pozytywny wpływ na rozwój dziecka.

Samotne matki zwalczają w miarę możliwości pojawiające się w ich życiu problemy, głównie przy pomocy bliskich im osób. Problemy z którymi borykają się na co dzień to w dużej mierze finanse, często choroby dziecka lub samego rodzica, nieprzyjazne nastawienie otoczenia i trudności z wyjaśnieniem dziecku powodu nieobecności drugiego rodziców, w przypadku przeanalizowanych blogów – nieobecności ojca. W związku z powyższym rodzina samotnej matki może być środowiskiem korzystnym wychowawczo. W większości tych rodzin realizacja funkcji opiekuńczo- wychowawczych odbywa się w ten sam sposób, co w rodzinach pełnych. Nie ma także większych trudności z prowadzeniem procesu wychowawczego.

Rodzin samotnych matek, a także samotnych ojców ciągle przybywa. Są to rodziny bardzo przyjazne i niezwykle otwarte, które nie izolują się od społeczeństwa. Wychowywanie dziecka w pojedynkę jest najczęściej spowodowane przez bieg wydarzeń życia.

Bibliografia:

Baum M. (1996), Samotne rodzicielstwo, Edukacja i Dialog, nr 6, s. 27-29.

Bizdan M. (2007), Nastoletnie matki: psychologiczne aspekty ciąży, porodu i połogu, Kraków, Wydawnictwo Impuls.

Filas A. (1998), Matka czyli ojciec, Wprost, nr 39, s. 62-63.

Kamiński R., Sójka A. (2001), Model 1 +1, Wprost, nr 6, s. 44-46.

Kozdrowicz E. (1989), Sytuacja dziecka w rodzinie matki samotnej: skrypt dla studentów pedagogiki, Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.

Koźmińska I. (2002), Bez ojców, Niebieska Linia, nr 5, s. 17-19.

Maciarz A. (2004), Macierzyństwo w kontekście zmian społecznych, Warszawa: Wydawnictwo ŻAK.

Szymanowska A. (2000), Dziecko w rodzinie niepełnej, (w☺ Rodzice i dzieci psychologiczny obraz sytuacji problemowych, E. Milewska, A. Szymanowska (red.), Rodzice i dzieci psychologiczny obraz sytuacji problemowych, Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej Ministerstwa Edukacji Narodowej.

Wojciechowska J. (2006), Gdy Jaś ma tylko tatę, Psychologia w Szkole, nr 4, s. 89-94.

mgr Justyna Anna Gutka
Katolicki Uniwersytet Lubelski

Dziecko w sytuacji rozwodu rodziców

Wprowadzenie

Tytułem wstępu wyjaśnione zostaną pojęcia małżeństwo, rodzina i rozwód, gdyż to wokół nich oscyluje tematyka niniejszego tekstu. Małżeństwo jest to „uznany i regulowany przez prawo związek mężczyzny i kobiety zawarty dla utworzenia rodziny" (Dunaj, 2003, s. 253). Idąc dalej rodzina to „wspólnota składająca się z małżonków i ich dzieci oraz osób związanych pokrewieństwem" (Tamże, s. 500). Zaspokaja ona takie potrzeby człowieka jak potrzeba miłości, potrzeba bezpieczeństwa, potrzeba przynależności i potrzeba samorealizacji (Szczepański, 1970, s. 305-306). Ostatnim pojęciem jest rozwód, czyli „sądowne rozwiązanie związku małżeńskiego" (tamże, s. 517).

Problematyka małżeństwa i rodziny, do której zalicza się między innymi zjawisko rozwodu pozostaje zawsze aktualna bez względu na to, w jakich czasach żyjemy. Każde pokolenie, a więc każdy pojedynczy człowiek rodzi się, rozwija i wychowuje w rodzinie. Następnie jako osoba dorosła zakłada własną rodzinę, gdyż „nie jest dobrze być samemu" (Rdz 2, 18). Obecnie świat przemysłowy nie docenia wartości małżeństwa i rodziny. Człowiek zajęty swoimi potrzebami traci kontakt z osobami najbliższymi, a później już tylko krok od tragedii jaką jest rozbita rodzina. Skutek to nieszczęśliwi małżonkowie oraz nieszczęśliwe dzieci (Skrzydlewski, 1991, s. 7-11).

Dzisiejsze czasy są niezwykle trudne dla małżeństwa i rodziny. Obserwuje się niedomagania tej podstawowej komórki społecznej. Z coraz większą łatwością małżonkowie decydują się na zerwanie łączącej ich wspólnoty całego życia. Odchodzą od siebie raniąc się nawzajem oraz zadając ból swoim dzieciom. Kryzys małżeństwa i rodziny, którego skutkiem może być rozwód powoduje, że naukowcy wielu dziedzin zadają pytanie o przyszłość tej podstawowej komórki społecznej (Adamski, 2013, s. 148). Święty Jan Paweł II wskazywał na przyczyny kryzysu małżeństwa i rodziny wymieniając brak szacunku dla życia ludzkiego, rozpad jedności i nierozerwalności małżeństwa, czy rezygnację z prawdziwej miłości na rzecz tak zwanych „wolnych związków". Wobec zagrożeń papież nawoływał do podejmowania trudu ratowania, popierania i wskazywania wartości rodziny (Rosset, 1986, s. 162-163).

Na potrzeby niniejszego tekstu podjęta została tematyka sytuacji dzieci rozwiedzionych rodziców. Stanowi on jeden z głosów w dyskusji. Dziecko jako niewinna ofiara dramatu rodzinnego zostaje postawione przed faktem dokonanym. Rodzice nie tylko nie pytają go o zdanie, ale bardzo często informują o podjętej decyzji, czy wręcz wciągają już kilkuletnie dziecko we wzajemne przepychanki. Warto, a wręcz konieczne jest podejmowanie problematyki rozwodu z perspektywy dzieci uświadamiając

osobom dorosłym jak wielki dramat rozgrywa się w sercu małego człowieka, którego rodzice postanowili rozstać się na zawsze. Rozwód to porażka małżonków. Nic nie usunie krzywdy zadanej drugiemu człowiekowi poprzez złamanie przysięgi małżeńskiej, w której ślubowało się miłość, szacunek i wierność do śmierci (Wallerstein, Blakeslee, przeł. Urbański, 2005, s. 179). Krzywdząc siebie wzajemnie zadają ciosy także dzieciom, gdyż często nie potrafią oddzielić emocji związanych z rozpadem małżeństwa od troski o dobro najmłodszych. Zapominają, że małżeństwo i rodzicielstwo to osobne sprawy, gdyż rozstanie małżonków ze sobą nie jest rozstaniem z dzieckiem (Cudak, 2005, s. 36-37).

1. Rodzina w życiu człowieka

Rodzina to miejsce, w którym człowiek rodzi się i dorasta. W jej skład wchodzą rodzice i dzieci. Kiedyś byli to także dziadkowie, czy nawet pradziadkowie. Obecnie odchodzi się od wspólnego zamieszkiwania kilku pokoleń w jednym gospodarstwie domowym. Dzieci wychowywane są, a przynajmniej powinny być w atmosferze miłości, zaufania, troski, serdeczności i wiele innych. Jako pierwsza wskazana jest miłość, która najpierw łączy mężczyznę i kobietę, a więc małżonków. Następnie małżonkowie-rodzice przelewają ją na dzieci, którymi Bóg ich obdarzy. Nowy człowiek to dar Stwórcy. Dziecko jako istota niekompletna oraz bezbronna potrzebuje osób dorosłych, aby obdarzyli je miłością i opieką (Rubinkiewicz, 1995, s. 39). W pierwszej kolejności rola ta została zadana rodzicom.

Dom rodzinny stanowi pierwsze i najważniejsze miejsce wzrastania, rozwoju, wychowania i edukacji człowieka (Izdebska, 2006, s. 24). Relacje na płaszczyźnie rodzice-dziecko oraz relacje z osobami bliskimi wspólnie zamieszkującymi jak na przykład dziadkowie, czy rodzeństwo to prototyp wszystkich późniejszych relacji międzyludzkich. Dlatego ważne jest, aby dziecko w rodzinie doświadczało miłości, akceptacji, szacunku, radości, czy zrozumienia. Tym sposobem dziecko nauczy się kochać innych ludzi, pomagać im, współodczuwać ich emocje, a przede wszystkim dobrze im życzyć wystrzegając się zadawania bólu drugiemu człowiekowi. Pierwsza i najważniejsza jest miłość do dziecka, która „wyraża się w tym, że dajemy mu dom; tę cudowną rzeczywistość, która w swym materialnym wymiarze staje się przestrzenią zakorzenienia, wymiany uczuć i poczucia bezpieczeństwa a zarazem zamienia się na wartość duchową, która niesie człowieka poprzez życie, dając mu punkt oparcia i odniesienia, czyniąc go bogatym i radosnym" (Wilk, za: Izdebska, 2006, s. 11). Dziecko to dar, a małżonkowie współdziałają w akcie stworzenia z samym Bogiem. Mężczyzna i kobieta stają się na zawsze odpowiedzialni za nowego człowieka – za jego życie, rozwój i wychowanie (Skrzydlewski, 1994, s. 188-193). We wspomnianą odpowiedzialność za dziecko wpisuje się także odpowiedzialność za trwałość i jedność małżeństwa i rodziny.

Reasumując rodzina to miejsce, w którym kształtuje się osobowość człowieka (Cudak, 2010, s. 44). Rodzice to osoby odpowiedzialne za rozwój i wychowanie dziecka. To od nich zależy z jakim „bagażem" wyruszy ono w życie oraz czy będzie szczęśliwym lub przegranym człowiekiem. Stosunek do życia, innych ludzi, czy rzeczy formułuje się w domu rodzinnym. Normy i wartości, którymi dziecko będzie żyło to często te same normy i wartości, którymi żyje jego rodzina generacyjna. Postawy społeczne

również kształtują się w rodzinie oraz charakteryzują się trwałością nawet w wyniku konfrontacji z innymi postawami reprezentowanymi przez osoby z różnych środowisk, w które człowiek wchodzi na dalszych etapach życia. Rodzice to osoby znaczące w życiu dziecka, gdyż łączą ich najmocniejsze więzi emocjonalne. To, co przekazują potomstwu, czyli wartości i normy społeczne, postawy, czy role społeczne to wzorce funkcjonowania osoby w dorosłym życiu (tamże, s. 158-159). Czas, miejsca, wspólne rytuały, czy uroczystości rodzinne chronią i scalają rodzinę (Pipher, przeł. Horosiewicz, 1999, s. 310-330). Obecne czasy stawiają na indywidualizm oraz tworzą człowieka tak zwanego „konsumenta". Liczy się, aby więcej mieć niż być. Ludzie bliscy oraz dbałość o budowanie więzi schodzą na dalszy plan. W tym wszystkim znajdują się dzieci, które nie otrzymując odpowiednich wzorców idą w dorosłe życie „nieuświadomieni" jak budować szczęśliwe i trwałe relacje międzyludzkie. Wobec zagrożenia rodziny, jakim jest wzrastająca liczba rozwodów należy podejmować się trudu „reklamowania" wartości i ważności małżeństwa i rodziny.

2. Wpływ rozwodu na małoletnie dzieci

W zdecydowanej większości przypadków małoletnie dzieci po rozwodzie pozostają przy matce. Sytuacja ekonomiczna mężczyzny i kobiety w znaczny sposób wpływa na ustalenie warunków dalszego życia rodziny niepełnej. Trudności finansowe wpływają na sytuację mieszkalną rodziny, gdyż zdarza się, że po orzeczeniu przez sąd ustania związku małżeńskiego partnerzy nadal zamieszkują pod wspólnym dachem. Napięcia oraz kłótnie, których nie sposób uniknąć mają negatywny wpływ na małoletnie dzieci (Graniewska, 1986, s. 74-77).

Dziecko to niewinna ofiara dramatu rozpadu rodziny. Jako osoba nieletnia nie jest w stanie bronić się przed zaistniałą sytuacją. W zależności od wieku najmłodsi w indywidualny sobie sposób próbują przetrwać. Poważnie zagrożony jest psychiczny rozwój dziecka. Również po rozwodzie, kiedy wydaje się, że teraz zapanuje spokój i będzie łatwiej mały człowiek odczuwa brak ojca lub matki (Tamże, s. 78). Rozwód rodziców stanowi dla dziecka traumę. Często nie rozumie ono powodów rozpadu rodziny, gdyż jego świat jest prosty. Jeśli mama i tata kłócą się to mogą przestać to robić. Jeśli mama i tata przestali się kochać to mogą pokochać się na nowo. Jednak pomimo takiego pojmowania dziecko doświadcza wielu negatywnych konsekwencji sytuacji, w której rodzice postanowili rozwiązać wspólnotę życia rodzinnego.

Małoletnie dziecko pomimo, że rodzice odchodzą od siebie a nie od niego doświadcza uczucia odrzucenia i porzucenia. Rozwód jest dla niego czymś w rodzaju śmierci, a więc podobnie jak po śmierci bliskiej osoby także po rozpadzie rodziny przeżywa okres żałoby. Dziecko bardzo często żywi nadzieję, że rodzice wrócą do siebie, a nawet podejmuje działania zmierzające do scalenia małżeństwa rodziców i rodziny. Jeżeli tak się nie dzieje, a rodzice nie tylko żyją osobno, ale także układają sobie życie z nowym partnerem odczuwa do nich złość. Poważną trudność stanowi fakt, gdy rodzice rozstają się a następnie do siebie wracają. W dziecku zostaje rozbudzona nadzieja. Natomiast ponowne rozejście się rodziców sprawia im zawód i duży ból (Herbert, przeł. Sawicka-Chrapkowicz, 2005, s. 12-15).

Sposób przeżywania rozstania rodziców przez dziecko jest zależny od jego wieku. Po krótce zostaną opisane poszczególne etapy życia dziecka, w trakcie których zmienia się jego podejście do rozwodu. Pierwszy etap to *okres 1-3 lat*. Istotne dla dziecka jest zapewnienie mu bezpieczeństwa, opieki i ochrony oraz zaspokojenie podstawowych potrzeb. Kłótnie rodziców powodują lęk, problemy ze snem, brak apetytu, czy płacz. Dziecko utożsamia się z uczuciami matki, czy rodzeństwa dlatego jeśli odczuwają oni smutek to staje się on także ich smutkiem. Dorośli powinni dołożyć wszelkich starań, aby nie dochodziło do sporów w obecności dziecka. Ważne jest zapewnianie dziecka o ich miłości i trosce, które nie zmienią się również po rozwodzie. Kolejny *etap 3-6 lat*. Dziecko doświadcza poczucia winy z powodu rozwodu rodziców. Żyje na zasadzie tu i teraz dlatego martwi się, gdzie przebywa rodzic, który odszedł. Ich troski oscylują wokół tego, czy ma gdzie spać, co jeść i kiedy go zobaczą. Ważne, aby rodzice spędzali z dzieckiem czas. Ponadto należy pomóc mu rozróżnić rzeczywistość od wyobrażeń. *Okres 6-9 lat* to czas, kiedy dziecko zaczyna uczyć się empatii, co wpływa na jego chęć niesienia pomocy innym ludziom. Jednak pojawia się tutaj ryzyko, że nie wykształci w sobie postawy asertywności oraz szacunku dla swoich potrzeb. Istotne jest, aby rodzice dołożyli starań celem uniknięcia stawiania dziecka w sytuacji wyboru pomiędzy nimi, gdyż konflikt lojalności może stanowić trudności w nawiązywaniu prawidłowych relacji z rówieśnikami. *Od 9 do 12 roku życia* dziecko staje się bardziej samodzielne, dlatego potrzebuje wsparcia oraz uznania ze strony osób bliskich. Rozwód rodziców w tym okresie życia sprawia, że dziecko wstydzi się przed rówieśnikami z tego powodu oraz stawia pod znakiem zapytania poczucie własnej wartości. *12-15 lat* to czas, kiedy dziecko i młody człowiek jest zajęty sobą. Ważniejsze od relacji rodzinnych stają się kontakty z rówieśnikami. Zdarza się, że przejmuje odpowiedzialność za rodzica, z którym mieszka. Ponadto, jeśli w życiu rodzica pojawia się nowy partner reakcją dziecka jest gniew i sprzeciw. Oddźwięk dziecka na rozwód rodziców może być różny. Często wydaje się, że problem został już przepracowany podczas, gdy w kolejnym okresie życia oraz związanych z nim zmian odżywa na nowo (Jaede, przeł. Kleszcz, 2007, s. 16-21). Należy zaznaczyć, że sposób w jaki dziecko upora się z rozstaniem rodziców zależy od nich samych. To oni jako pierwsi wychowawcy są odpowiedzialni za przygotowanie dziecka do „pójścia w świat". Zdolności, w które je wyposażą gwarantują mu szczęśliwe życie lub klęskę. Łatwiej będzie dziecku uporać się z rozwodem, jeśli w domu będzie mniej kłótni, panowanie nad konfliktami, wzajemny szacunek oraz właściwa postawa wychowawcza zakładająca szacunek dla dziecka, zainteresowanie jego sprawami, okazywanie zrozumienia, stawianie granic, ustalanie reguł i zadań w rodzinie (Jaede, przeł. Kleszcz, 2007, s. 63-76).

Rodzice rozdzierając serce dziecka nie będą mogli sprawować opieki i wychowania swoich dzieci w odpowiedni sposób dopóki nie dojdą do harmonii w swoich wnętrzach. Po rozwodzie już zawsze będą to inni rodzice niż przed. Kobieta, czy mężczyzna po rozpadzie związku z wieloma problemami również z wychowaniem dzieci będzie musiała radzić sobie sama (Wallerstein, Blakeslee, przeł. Urbański, s. 20-22). Rodzic, który zostaje z dzieckiem, czy dziećmi nie może już liczyć na pomoc drugiego rodzica tak jak wcześniej. W sytuacji choroby, trudności wychowawczych, czy innych trosk jest zdany tylko na siebie. Ponadto to on jest tym opiekunem, który musi trzymać dyscyplinę stając się w oczach dziecka rodzicem „surowszym" niż ten, który nie mieszka z dzieckiem (tamże, s. 22-23). Rodzina niepełna jako skutek

rozwodu małżonków nadal stanowi dla dziecka miejsce wychowania. Odejście jednego z rodziców częściej ojca niż matki powoduje brak jego wzorca w życiu dziecka. Kontakt z rodzicem niemieszkającym z dzieckiem bardzo często jest sporadyczny, co powoduje ograniczone w sposób znaczący oddziaływanie wychowawcze.

3. Jak pomóc dziecku, którego rodzice rozstali się?

Rozwód to katastrofa dla dziecka, gdyż burzy jego dotychczasowy świat. Jednak nie samo zjawisko rozpadu rodziny stanowi zdarzenie traumatyczne. Tragedia zaczyna się już o wiele wcześniej, kiedy w domu rodzinnym panuje atmosfera wzajemnej niechęci, pretensji, kłótni, czy nawet przemocy fizycznej i/ lub psychicznej. Zanim nastąpi formalne zakończenie związku małżeńskiego, a co za tym idzie rodziny następuje rozpad więzi emocjonalnych. Natomiast świat, w którym dziecko może czuć się dobrze to szczęśliwa i kochająca rodzina (Cudak, 2010, s. 36).

W sytuacji rozwodu rodziców dziecko nigdy nie może być pozostawione samo sobie. Musi wiedzieć, że rodzice rozstają się ze sobą a nie z nim. Ponadto ich miłość do niego nadal trwa i nigdy nie przeminie. Pewność, że zawsze może liczyć na wsparcie ze strony mamy i taty jest bardzo ważna. Dzieciom często udziela się pomocy poprzez ich rodziców, czy opiekunów. Należy uświadamiać rodziców, aby nigdy nie zmuszali swojego potomstwa do wybierania pomiędzy nimi. Konflikt lojalności powoduje, że dziecko musi nauczyć się nowych sposobów odnoszenia się do mamy i taty. Często jest to trudne, gdyż każde z rodziców stara się okazać w oczach dziecka tym „fajniejszym". Szczególnie tragiczne w skutkach jest, kiedy syn, czy córka staje się tak zwaną kartą przetargową (Herbert, przeł. Sawicka-Chrapkowicz, 2005, s. 30-31). Ponadto dziecko potrzebuje wsparcia informacyjnego. Ważne jest, aby wiedziało, co dzieje się w jego domu rodzinnym. Dorośli często mylnie sądzą, że dziecko jest małe więc nie rozumie, co się dzieje i nie należy mu nic tłumaczyć. Jednak człowiek we wczesnych etapach życia pomimo, że wielu rzeczy nie rozumie to posiada serce, które czuje. Widząc i słysząc konflikty rodziców, łzy, oskarżenia, szantaże, czy wiele innych złych i bolesnych zachowań czuje, że dzieje się coś złego. Świadome jest, że dotychczasowy świat legł w gruzach, gdyż w umyśle w wielu przypadkach istnieje obraz rodziny z czasów, kiedy wszystko układało się dobrze.

Pomóc dziecku w przeżyciu rozpadu rodziny mogą, a nawet często powinni także nauczyciele z placówki, do której dziecko uczęszcza. Nie należy, jeśli tylko jest to możliwe zmieniać przedszkola, czy szkoły. Rodzice powinni o ile istnieje sposobność poinformować wychowawcę syna, czy córki o ich decyzji rozstania oraz trudnościach, które może wykazywać uczeń. Tym sposobem nie zostanie on uznany przez nauczycieli za „trudnego", ale będą oni starali się być dla niego bardziej wyrozumiali. Jednak należy pamiętać, że każda sytuacja jest indywidualna i koniecznie podchodzić do niej z wyczuciem, gdyż zdarza się, że wychowanek może wykorzystywać swoją sytuację rodzinną dla korzyści szkolnych (Jaede, przeł. Kleszcz, 2007, s. 112-113).

Jedną z metod pracy z dzieckiem, którego rodzice rozstają się jest arteterapia, która zawiera w sobie muzykoterapię, choreoterapię, biblioterapię i działania terapeutyczne wykorzystujące teatr, sztukę,

sztuki plastyczne, czy film. Natomiast do biblioterapii zaliczana jest bajkoterapia, która może posłużyć do pracy z dzieckiem, którego rodzina rozpadła się. Bohaterzy bajek to ludzie, zwierzęta, czy przedmioty dające czytelnikowi rady jak postępować, w danej sytuacji nakreślając pewne prawdy, czy zasady etyczne. Świat, który prezentują bajki widziany jest z perspektywy dziecka. Skierowane są one do osób w wieku 4-9 lat. Celem bajkoterapii jest rozwiązanie problemów emocjonalnych oraz wyciszenie negatywnych emocji. Sukces gwarantuje tylko systematyczne stosowanie. Bajki relaksacyjne zakładają wyciszenie gniewu, złości, czy agresji, których dziecko doświadcza. Troski związane z rozwodem rodziców schodzą na dalszy plan. Kolejny rodzaj bajek terapeutycznych to bajki psychoedukacyjne, które mają na celu wprowadzenie zmian w niektórych zachowaniach za pośrednictwem bohatera mającego taki sam problem jak odbiorca. Ponadto akcentowane są pozytywne podejście do ludzi i otaczającego świata oraz wartość więzi z innymi osobami. Bajki psychoterapeutyczne umożliwiają identyfikację z bohaterem oraz naśladownictwo. Z pomocą postaci bajek dziecko może poczuć się zrozumiane, czy akceptowane oraz może odnaleźć nadzieję. Głównym celem tego rodzaju bajek jest niwelowanie lęku, zwiększenie poczucia własnej wartości, wiary w siebie i wypracowanie umiejętności pozytywnego myślenia. Doskonałym elementem terapeutycznym bajek jest szczęśliwe zakończenie. Ukazuje ono dziecku, że chociaż istnieje zło to jest także dobro. Pozwala wierzyć, że z każdej sytuacji jest wyjście i jest to rozwiązanie szczęśliwe (Korona, 2015, s. 114, 122-127). Ponadto bajki wspomagają ocieranie łez spowodowanych informacją, że rodzice zdecydowali się rozstać, rozłąką z jednym z rodziców, czy kłótniami pomiędzy mamą i tatą.

Zakończenie

Obecnie coraz częściej dom rodzinny może być dla dziecka miejscem szczęścia, ale również może stanowić źródło bolesnych doświadczeń. Jedną z takich trudnych prób jest rozwód (Izdebska, 2006, s. 12). Stanowi cios dla rodziny, z którego bardzo trudno, a czasami wręcz niemożliwe jest pozbieranie się. Dotyka on małżonków i dzieci. Również dla dorosłego potomstwa stanowi doświadczenie trudne i bolesne. Małżeństwo rodziców i rodzina to dla dzieci pewne stałe w życiu, które w ich opinii nigdy nie ulegną rozkładowi. Życie pokazuje, że coraz częściej dzieje się zupełnie inaczej. To, co miało być ostoją, czy warownią która nigdy nie upadnie nagle przestaje istnieć. Małoletnie dzieci rozwiedzionych rodziców bardzo często pozostają same z doświadczanymi emocjami. Rodzice zajęci wzajemną walką nie wspierają swojego potomstwa (Herbert, przeł. Sawicka-Chrapkowicz, 2005, s. 9, 12). Ponadto małżonkowie skonfliktowani ze sobą i darzący się ogromną niechęcią, a wręcz nienawiścią nie potrafią hamować swoich negatywnych uczuć w obecności dziecka. Przykre jest także wciąganie go w konflikty poprzez manipulację, walkę o nie, czy zmuszanie do wybierania pomiędzy dwoma osobami, które kocha najbardziej na świecie (Lewicka-Zelent, Wąsik, 2015, s. 88-89).

Rozbicie rodziny pozostawia głębokie urazy w psychice małżonków oraz ich dzieci. Świadomość posiadania obydwojga rodziców jest dla dziecka istotna. Ich obecność jest tak ważna, że nawet założenie nowej rodziny przez rodzica, w której dziecko będzie funkcjonowało nie jest w stanie zastąpić braku ojca/ matki. Nie zastąpi jego nieobecności najlepszy ojczym, czy macocha. Skutki rozpadu rodziny dla małego

człowieka bywają tragiczne. Różnorodne trudności, niepowodzenia życiowe, czy uzależnienia to tylko niektóre konsekwencje rozpadu rodziny. Żadna rodzina nie jest idealna, gdyż każda ma swoje wady i zalety, ale jeśli panuje w niej miłość wzajemna to stanowi najlepsze środowisko wychowawcze dla dzieci (Skrzydlewski, 1994, s. 204-210).

Reasumując każde dziecko pragnie mieć pełną rodzinę. Mały człowiek nie rozumie sytuacji rozwodowej tak jak osoby dorosłe, ale bez wątpienia psychicznie bardzo ją przeżywa. Dzisiejsze czasy coraz częściej można scharakteryzować jako te, w których wielu małżonków nie walczy o rodzinę. Już po kilku latach małżeństwa, a więc na samym starcie poddają się szukając szczęścia w innych związkach. W tej sytuacji tkwią dzieci, które są zdezorientowane, nieszczęśliwe oraz pragnące z całego serca, żeby rodzina ocalała.

Bibliografia:

Adamski F., (2013), *Człowiek istota religijna i rodzinna,* Kraków: Wydawnictwo Petrus.

Cudak H., (2005), *Funkcjonowanie dzieci z małżeństw rozwiedzionych*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

Cudak H., (2010), *Zagrożenia emocjonalne i społeczne dzieci z rodzin rozwiedzionych*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

Graniewska D., (1986), *Część druga. Rozwód – przyczyny i skutki*, (W:) *Samotne matki, samotni ojcowie. O rodzinach niepełnych w Polsce*, Graniewska D., Krupa K., Balcerzak-Paradowska B. (red.), s. 51 – 78, Warszawa: Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych.

Herbert M., (2005), *Rozwód w rodzinie. Jak wesprzeć dzieci*, przeł. A. Sawicka-Chrapkowicz, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Izdebska J., (2006), *Dom rodzinny postrzegany przez dzieci*, Białystok: Trans Humana.

Jaede W., (2007), *Jak uchronić dziecko przed skutkami rozwodu rodziców. Poradnik dla rodziców,* przeł. A. Kleszcz, Kraków: Wydawnictwo WAM.

Korona K., (2015), *Arteterapia jako metoda pracy z dzieckiem w sytuacji rozwodu rodziców,* (W:) *Dziecko a rozwód. Bajki dla dzieci rozwodzących się rodziców*, Lewicka-Zelent A. (red.), s. 113-134, Warszawa: Wydawnictwo Difin.

Lewicka-Zelent A., Wąsik M., (2015), *Funkcjonowanie psychospołeczne dzieci rozwodzących się rodziców,* (W:) *Dziecko a rozwód. Bajki dla dzieci rozwodzących się rodziców*, Lewicka-Zelent A. (red.), s. 86-99, Warszawa: Wydawnictwo Difin.

Marynowicz-Hetka E., (1980), *Praca socjalno-wychowawcza z rodziną niepełną*, Warszawa: Instytut Wydawniczy CRZZ.

Pipher M., (1999), *Bezpieczny dom. Dlaczego warto walczyć o rodzinę*, przeł. B. Horosiewicz, Poznań: Wydawnictwo Media Rodzina.

Rosset E., (1986), *Rozwody,* Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Ekonomiczne.

Rubinkiewicz R., (1995), *Rodzina jako środowisko wychowawcze*, (W:) *Biblia o rodzinie,* Witaszek G. (red.), s. 37-46, Lublin: Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.

Skrzydlewski W.B., (1994), *Chrześcijańska wizja miłości, małżeństwa i rodziny*, Wrocław: Wydawnictwo Wrocławskiej Księgarni Archidiecezjalnej.

Szczepański J., (1970), *Elementarne pojęcia socjologii,* Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Wallerstein J. S., Blakeslee S., (2005), *Rozwód, a co z dziećmi?,* przeł. C. E. Urbański, Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.

Dr Renata Sikora
Prof. UKSW, dr hab. Elżbieta Trzęsowska-Greszta
Katedra Psychologii Małżeństwa i Rodziny
Instytut Psychologii
Wydział Filozofii Chrześcijańskiej
Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego
w Warszawie

Opieka naprzemienna - w kontekście rozwodu rodziców i kosztów psychicznych ponoszonych przez dzieci

Ciepła emocjonalnie, otwarta, spójna komunikacyjnie i wspierająca się rodzina jest najkorzystniejszym kontekstem rozwojowym dla dzieci (Bee 2004). Ciepło emocjonalne matki i ojca jest podstawą swobodnej eksploracji i poznawania świata, przyzwolenia rodziców na popełnianie błędów przez dzieci, uczy ufności i stanowi o bezpiecznym przywiązaniu (Ainsworth, 1969; Davies i Cummings, 1994).

Wsparcie społeczne rozumiane jako pomoc dostępna dzieciom stanowi podstawę do funkcjonowania dziecka w świecie, w którym wymogi kontekstu przez długi czas przekraczają osobiste zasoby do poradzenia sobie z nimi. Nawet jeśli w toku rozwoju dzieci stopniowo samodzielnie radzą sobie z trudnościami i wyzwaniami, pomoc rodziców pozostaje jednym z najważniejszych zasobów radzenia sobie aż do okresu wczesnej dorosłości i stopniowego usamodzielniania się dzieci (Inguglia, Ingoglia, LoCoco, 2013).

Głęboki, naruszający homeostazę psychiczną wszystkich członków rodziny konflikt między matką a ojcem – stanowiący początek procesu rozpadania się małżeństwa, w takim kształcie i formie, w jakim istniało ono dotychczas – w dużym stopniu lub całkowicie burzy te korzystne warunki rozwojowe (Hart, 2006). Rozwód rodziców stanowiący koniec pierwszej fazy konfliktu otwiera często kolejny – tj. spór o opiekę nad dziećmi. Rozpad diady małżeńskiej - a w szczególności - intensywność, głębokość i środki poprzez które się wyraża (agresja werbalna i fizyczna, dystansowanie się, milczenie, uwikłanie dzieci, nadużywanie alkoholu lub używek) wiążą się z przebiegiem sporu o opiekę nad dzieckiem lub dziećmi. Obie fazy konfliktu mogą - i często prowadzą - do kolejnej, tj. zakłóceń związanych z opieką nad dziećmi po rozwodzie lub rozstaniu się rodziców (Brinig, Frederick i Drozd, 2014).

Rozwód stanowi bardzo silne obciążenie dla psychiki dziecka. Wiąże się to z wieloma czynnikami. Do najważniejszych należą: cechy konfliktu między rodzicami (intensywność, formy), więź między dzieckiem i rodzicem, wiek i płeć dziecka, jakość opieki ze strony rodzica/ów rozumiana jako zaangażowanie się w sprawy dziecka, poświęcanie mu uwagi oraz czasu przed i w trakcie rozpadu rodziny. Istotne z punktu widzenia kosztów psychicznych, ponoszonych po rozwodzie są także strategie radzenia sobie z sytuacją trudną jakie podejmują dzieci (Falci, 2006; Schaffer, 2006).

Radzenie sobie z konfliktem i rozpadem rodziny przebiega często w oparciu o procesy nieświadome (Satir 2000). W początkowej fazie dziecko jest biernym (rzadziej czynnym) uczestnikiem agresji rodziców wobec siebie. Konflikt narasta i staje się stresorem chronicznym. Stanowi on bardzo silne obciążenie dla dziecka, które pozbawione jest poczucia bezpieczeństwa, stanowiącego filar uniwersalnych rozwojowych potrzeb ludzkich. Niedorosły, często najsłabszy członek systemu rodzinnego, może być też uwikłany w wewnętrzny konflikt, w którym musi – choć tego nie chce – opowiedzieć się po którejś ze stron tj. ojca lub matki.

Wiek dziecka związany jest z kosztami psychicznymi rozwodu rodziców (Hart, 2006). Im dziecko jest młodsze tym trudniejsze jest poradzenie sobie z obciążeniami. W miesiącach następujących bezpośrednio po rozwodzie u większości dzieci pojawiają się problemy przyjmujące różne formy. Somatyzacja przeżytych trudności wyraża się bólami głowy lub brzucha czemu towarzyszy zmiana wzorca odżywiania – tj. dziecko chudnie lub tyje. Częste - u młodszych dzieci - jest moczenie nocne, które nie jest adekwatne do wieku dziecka lub jego fazy rozwojowej (dziecko przeszło już z powodzeniem trening czystości). Pojawiać się może rozchwianie emocjonalne, nadwrażliwość na bodźce wzrokowe, słuchowe, zapachowe. Dzieci stają się płaczliwe, trudno im wyrazić to, co czują. Lęk o przyszłość, o rodzinę towarzyszy dziecku nieustannie, przy czym niski wiek dziecka i wypowiadane przez rodziców komunikaty (często szantaż matki lub ojca) przyczyniają się do mniejszej możliwość redukcji lęku (Bee, 2004; Hart, 2006; Schaffer, 2006). Niepokój, smutek, utrata zainteresowania zabawą i inne symptomy depresji takie jak zmiana wzorca snu, odsunięcie się od kontaktów społecznych, wyższa drażliwość, poczucie winy i inne, stanowią znaczną grupę kosztów psychicznych ponoszonych przez dzieci rozwodzących się rodziców (Vousoura i wsp., 2012). Szczególnie destrukcyjnie działać może poczucie winy, które jest odpowiedzią na kłótnie między rodzicami. U chłopców może się pojawiać pragnienie ratowania matki i wejścia w rolę opiekuna. Podejmowanie ról nieadekwatnych do wieku i możliwości dzieci jest kolejną konsekwencją i próbą radzenia sobie z rozchodzeniem się rodziców (Pospiszyl, 2007). U starszych, dorastających dzieci, w rodzinach gdzie rodzeństwo jest młodsze i/lub liczne, starsze dzieci przejmują część obowiązków nieobecnego lub skłóconego rodzica. Skraca to okres stosunkowo beztroskiego dorastania, blokuje część możliwości, których realizacja odbywa się w tym wieku np. wchodzenia w relacje społeczne (paczki), romantyczne i inne. Dorastający próbują też radzić sobie z konfliktem i rozwodem przez rozmaite formy ucieczek – w używki, fizyczne przebywanie poza domem, ucieczkę w świat wirtualny. Część młodzieży ma problemy z przystosowaniem się do wymogów szkoły (źle się uczy, chociaż wcześniej nie miało takich problemów, występują problemy z zachowaniem, przejawy buntu i zachowań opozycyjnych). Dziewczęta mogą się angażować w przedwczesne związki miłosne, szukać starszych partnerów (Meier 2007, Pospiszyl 2000).

Rozwód ma także wpływ długofalowy na życie dziecka. Taina Huurre, Hanna Junkkari i Hillevi Aro (2006) prosiły osoby w wieku około trzydziestu lat, których rodzice rozwiedli się przed ukończeniem przez nich 16 r.ż. o wypełnienie kwestionariuszy mierzących poziom symptomów depresji, somatyzacji (bóle głowy, brzucha, sztywnienie karku, zawroty itp.) oraz zachowań prozdrowotnych i ryzykownych. Mierzono także zmienne demograficzne, ekonomiczne i społeczne. Wyniki badania jednoznacznie

pokazują, że osoby dorosłe, których rodzice rozstali się wiele lat temu w życiu dorosłym ponoszą konsekwencje tego faktu. Kobiety biorące udział w badaniu miały wyższe wskaźniki depresji, więcej symptomów somatyzacji stresowej niż kobiety z grupy kontrolnej. W grupie tej było też więcej zachowań ryzykownych i antyzdrowotnych (picie alkoholu, palenie, stosowanie leków, używek). Poziom wymienionych wskaźników nie był wyższy w grupie mężczyzn, których rodzice rozwiedli się, w porównaniu do grupy kontrolnej. Mężczyźni ponieśli inne koszty. Zarówno oni, jak i kobiety z grupy badanych z doświadczeniem rozwodu rodziców mieli niższe dochody (mniejsze kobiety - niż mężczyźni), ich edukacja była krótsza i częściej rozwodzili się niż osoby, które rozwijały się w rodzinach nuklearnych. Badani deklarowali też wyższy poziom stresu wyrażający się liczbą trudnych wydarzeń (*nagative life events*), częściej też pozostawali bezrobotni niż 30-latkowie z grupy kontrolnej. Jakkolwiek uzyskane wyniki mogły zależeć od innych czynników np. od jakości kontekstu społecznego, w którym badani rozwijali się w dzieciństwie przed rozejściem się biologicznych rodziców, nie sposób podważyć uzyskanych danych wskazujących na długofalowe koszty rozwodu w rodzinie (Huurre, Junkkari, Aro, 2006). W podobnym projekcie, w którym badano ryzyko wystąpienia rozwodu ze względu na występowanie depresji u ojca lub matki, stwierdzono niekorzystne skutki rozwodu dla potomstwa nawet w trzecim pokoleniu (Vousoura i wsp. 2012).

Po rozwodzie rodziców, ze względu na praktykowane rozwiązania prawne, dziecko najczęściej mieszka z jednym z nich tj. matką; rzadziej ojcem (Gluza, Kołakowska-Halbersztadt i Tański, 2013). Część takich diad przekształca się z czasem w rodzinę odtworzoną i wówczas do systemu rodzinnego dołącza niebiologiczny opiekun. W takiej sytuacji dziecko ma stosunkowo rzadki kontakt z rodzicem, z którym nie mieszka. Znacznie mniejsza część dzieci mieszka naprzemiennie z obojgiem biologicznych rodziców.

Konsekwencje psychiczne i społeczne rozwodu lub rozstania się rodziców są znaczące z punktu widzenia funkcjonowania psychospołecznego dziecka, dlatego też w wielu krajach podejmuje się próby choćby częściowego ich niwelowania. Jak dotąd, najczęstszą stosowaną w odpowiedzi na ten cel praktyką jest opieka naprzemienna rodziców. Uznaje się, że ta forma sprawowania pieczy nad dzieckiem ma miejsce wówczas, gdy od 30 % do 70% czasu dziecko spędza z jednym z rodziców, a pozostałą część czasu spędza z drugim (Bastaits, Ponnet i Mortelmans, 2012). Postuluje się, by w przypadku opieki raz jednego, raz drugiego rodzica czas spędzany z każdym z rodziców był co najmniej znaczący – przybierając formę okresowego, systematycznego i wspólnego zamieszkiwania z jednym z nich (Bergrström i wsp. 2013). Szczególnie w krajach skandynawskich, ale także w Australii i Kanadzie opieka naprzemienna ma formę równego podziału czasowego tj. formy 50/50, gdy dziecko mieszka przez tydzień z jednym z rodziców, a przez kolejny tydzień z drugim; przy czym jest ona realizowana niezależnie od tego, czy któreś z rodziców założyło nową rodzinę, czy też pozostaje samotne. Badania wskazują na koszty, jakie ponosi dziecko pozostające w tej formie opieki, jak i na korzyści dla dobrostanu psychicznego dziecka rodziców po rozwodzie.

Trudności wiążą się z koniecznością ciągłych przeprowadzek, co z kolei łączy się z potrzebą wysiłku przystosowania do nowych warunków, przynajmniej przez pierwszy okres po rozwodzie rodziców (Vanassche i wsp. 2013). Pewnym wyzwaniem jest też brak stabilności otoczenia (McInnes i wsp., 2003).

Kiedy dziecko przywykło do np. określonego stylu rodzicielskiego i strukturalizacji dnia preferowanego przez rodzica, z którymi przebywa, sytuacja zmienia się i następuje potrzeba ponownego przystosowania się. Taka destabilizacja – otoczenia i zmienności kontekstu oraz opieki rodzicielskiej skutkuje też z trudnością w przewidywalności i możliwości kontroli pojawiających się wyzwań np. wówczas gdy dziecko odnosi się do czworga rodziców tj. dwojga rodziców biologicznych i dwójki nowych partnerów rodziców biologicznych. Zdarza się też, że opieka naprzemienna nie wygasza konfliktu rodziców, lecz sprzyja jego podtrzymaniu (Bergström i wsp. 2013, Reinhold, Kneip i Bauer, 2013). Te niekorzystne czynniki mogą być znacząco redukowane, jeśli komunikacja między rodzicami dziecka jest efektywna, a każde z nich podejmuje wysiłek, by wspierać dziecko w nowej dla niego sytuacji (Bastaits, Ponnet i Mortelmans, 2012).

Funkcjonowanie dzieci pozostających w opiece naprzemiennej w porównaniu do dzieci mieszkających z jednym rodzicem jest korzystniejsze, co pokazują wskaźniki zdrowia psychicznego i fizycznego dzieci pozostających w tej formie opieki i dzieci mieszkających tylko z jednym rodzicem, którym najczęściej jest matka (Fabricius i Luecken, 2007).

Malin Bergström wraz ze współautorami (2013) podjęła się analizy wybranych obszarów funkcjonowania dzieci rozwijających się w różnych kontekstach rodzinnych. W grupie badanych, których wyniki poddano analizie znalazły się osoby w wieku 12-15 lat: (1) mieszkające z jednym rodzicem; (2) mieszkające z dwójką biologicznych rodziców; (3) mieszkające raz z jednym raz z drugim rodzicem (opieka naprzemienna). Do badania wykorzystano KIDSCREEN, narzędzie opracowane przez dużą grupę specjalistów tj. lekarzy, psychologów, socjologów i pedagogów (por. Bergström i wsp. 2013; str. 4), w którym zamieszczono 10 podskal: Skala I. „Zdrowie" zawiera pytania o fizyczne samopoczucie dziecka; Skala II. „Psychologiczny dobrostan" składa się z pytań o satysfakcję i zadowolenie z życia; Skala III. „Nastrój i emocje" to pytania o walencję emocji i pojawiające się nastroje; Skala IV. „Spostrzeganie siebie" – zadowolenie z tego, jak się wygląda i kim się jest; Skala V. „Autonomia" zawiera pytania o możliwość decydowania o sobie np. w wolnym czasie; Skala VI. „Relacja z rodzicem" – bada komunikację i jakość relacji z ojcem i matką; Skala VII. „Zasoby materialne" – to pytania np. o to, czy dziecko ma podobne rzeczy, co inni rówieśnicy z jego otoczenia; Skala VIII. „Relacje z rówieśnikami" – pytania czy ma przyjaciół i może na nich polegać;.Skala IX. „Satysfakcja ze szkoły" – czy chodzenie do szkoły sprawia satysfakcję; Skala X. „Akceptacja społeczna" – czy nie jest ofiarą prześladowań w szkole. Dzieci rozwijające się w opiece naprzemiennej (JPC - *Joint Physical Custody,* JLC - *Joint Law Custody*) w porównaniu z dziećmi mieszkającymi z jednym rodzicem, miały korzystniejsze wskaźniki w wynikach wszystkich skal, z wyjątkiem skali „Relacja z rodzicem". Dzieci, które mieszkają z jednym rodzicem lub większość czasu tylko z jednym rodzicem mają jednak jeszcze uboższe relacje z rodzicem/ami. Z innego badania wynika, że dzieci wychowywane w opiece naprzemiennej mają bardziej satysfakcjonujące kontakty z ojcem w porównaniu z dziećmi, które mieszkają z jednym lub prawie wyłącznie z jednym rodzicem (Bastaits, Ponnet i Mortelmans, 2012).

Kim Bastaits, Koen Ponnet i Dimitri Mortelmans (2012) badali z kolei znaczenie opieki naprzemiennej dla dobrostanu psychicznego dzieci. W badaniu przyjęto, że dwa wymiary rodzicielstwa tj. udzielanie przez rodziców wsparcia i kontrola rodzicielska pozostają w związku z dobrostanem dzieci

wyrażanym przez samoocenę, samoakceptację i poczucie własnej wartości. Analizowano dane z grup dzieci: (1) mieszkających z ojcem w rodzinie nuklearnej; (2) mieszkających z ojcem w opiece naprzemiennej oraz (3) dzieci, które nie mieszkały z ojcem po rozwodzie. Wsparcie i kontrolę rodzicielską mierzono za pomocą Inwentarza Stylu Rodzicielskiego (*Parenting Style Inventory*, Darling i Toyokawa, 1997; za: Bastaits i wsp., 2012), a samoocenę Skalą Samooceny Dziecka autorstwa Rosenberg (1965; za: Bastaits i wsp., 2012). Jakość wsparcia spostrzeganego przez dzieci miała związek z samooceną, natomiast zależności takiej nie stwierdzono w odniesieniu do kontroli rodzicielskiej reprezentowanej między innymi przez następujące pytania testowe: „*Mama/ tata karzą mnie, jeśli źle się zachowuję*"; „*Mama / tata mówią mi, co mogłabym robić lepiej*". Wsparcie ojców mieszkających z dziećmi w ramach opieki naprzemiennej było wyższe, niż ojców nie mieszkających z dziećmi po rozstaniu rodziców. Najwyższy poziom wsparcia ojcowskiego miały dzieci mieszkające w rodzinach nuklearnych. W modelu wyjaśniającym określono ścieżki zależności między zmienną zależną (tj. samooceną dziecka) a zmiennymi niezależnymi (wykształcenie rodziców, wiek, płeć dziecka, poziom wsparcia rodzica i poziom kontroli). Korzystny wpływ na samoocenę u dzieci miało średnie lub wyższe wykształcenie ojców, poziom wsparcia matki (im wyższy tym korzystniej oddziaływało to na dziecko), poziom wsparcia ojców (podobna zależność, jak u matek), a także płeć dziecka. Wymienione czynniki wpływu miały najwyższe znaczenie w odniesieniu do chłopców (Bastaits, Ponnet i Mortelmans, 2012).

Analizowano także znaczenie opieki naprzemiennej w kontekście komunikacji między dziećmi i rodzicami. Dobrostanowi psychicznemu i korzystnym uwarunkowaniom dla rozwoju dzieci sprzyja efektywna komunikacja, umożliwiająca dziecku możliwość poruszenia istotnych dla niego kwestii. Komunikacja realizuje wówczas ważne funkcje związane ze wspieraniem (Tucker i Rodriguez, 2014). Rozwód lub rozstanie rodziców nie sprzyja efektywnej i służącej wspieraniu komunikacji, przekładając się na zwiększenie liczby trudności, z którymi dziecko musi zmierzyć się samo. Jest to związane nie tylko z gwałtownie malejącym czasem, w jakim dziecko przebywa z rodzicem, ale także z silnymi emocjami i poczuciem zagubienia, jakie często odczuwają dzieci po rozstaniu rodziców. Zubożenie spowodowane brakiem komunikacji lub jej niższą jakością (tj. poruszaniem błahych i nieistotnych kwestii, brak czasu na rozmowę) występuje szczególnie w sytuacji, gdy dziecko mieszka tylko z jednym opiekunem. Sara Låftman (2010) w badaniu z udziałem dzieci z 24 krajów z Ameryki północnej i Europy stwierdziła, że z wyjątkiem Danii dzieci mieszkające po rozstaniu rodziców tylko z matką, oceniały, że ich komunikacja z ojcem pogorszyła się. W innym projekcie obejmującym aż 36 krajów – w tym Kanadę, USA oraz kraje europejskie także badano skutki rozwodu w odniesieniu do komunikowania się dzieci z rodzicami po ich rozwodzie (Bjarnason i Arnarsson, 2011). Uzyskane do analizy porównawczej dane pochodziły z narodowych programów Światowej Organizacji Zdrowia, dotyczących zachowań ryzykownych i zdrowotnych (Health Behaviour in School-Age Children). Pytano w nich m.in. dzieci o to „*Jak łatwo Ci porozmawiać z matką/ojcem na temat spraw, które Cię trapią*?" (Bjarnason i Arnarsson, 2011, s. 875). Wykorzystano też pytania związane z poziomem odczuwanego przez dorastających stresu, stosowaniem używek, także z niezadowoleniem z wagi u badanych. Przeprowadzone analizy ujawniły, że dzieci mieszkające naprzemiennie z rodzicami mają podobnie korzystny wskaźnik satysfakcjonującej komunikacji

z matką i ojcem, co dzieci z rodzin nuklearnych. Najmniej korzystnie na komunikację z rodzicem biologicznym (ojcem) wpływał fakt zamieszkiwania tylko z jednym rodzicem po rozwodzie lub z rodzicem w rodzinie odtworzonej. Także zamieszkiwanie z samym ojcem było związane z podobnie niesatysfakcjonującą komunikacją, co wydawać się może dość zaskakującym wynikiem. Jak zauważają Thorddur Bjarnanson i Arsaell Arnarson (2011) komunikacja z rodzicami jest w okresie dorastania związana z wiekiem i płcią adolescentów. Młodsze dziewczynki informują o lepszej komunikacji, chłopcy są mniej z niej zadowoleni. Dorastające dziewczęta częściej niż chłopcy deklarują mniej satysfakcjonujące komunikowanie się z ojcami, co może być związane z tym, że matki są bardziej wspierające od ojców (Alldous, Mulligan i Bjarnason, 1998, za: Bjarnanson i Arnason, 2011). Niższe niż u matek wsparcie udzielane przez ojców może być przyczyną mniejszego zadowolenia dorastających dzieci, a sytuację tę pogłębia jeszcze konflikt między rodzicami. Jednak, jak wynika z badań, opieka naprzemienna sprzyja komunikacji miedzy rodzicami i dziećmi, mimo, że w adolescencji często występują w niej zakłócenia i jest ona bardziej efektywna i satysfakcjonująca dla dzieci, niż ma to miejsce w przypadku, gdy dziecko ma znacznie ograniczony kontakt z jednym z rodziców (por. King 2006, King i Heard, 1999).

W świetle uzyskanych wyników można więc mówić o pewnych korzyściach płynących z takiej relacji między biologicznymi rodzicami a dzieckiem po ich rozwodzie- zwłaszcza w odniesieniu do warunków dzieci mieszkających z jednym rodzicem. Nie oznacza to jednak, iż brak jest wątpliwości związanych z funkcjonowaniem dzieci w opiece dzielonej. Pytania dotyczą na przykład tego, czy podobne korzyści z opieki naprzemiennej uzyskują dzieci nie mające bliskiej więzi z rodzicem i jeżeli tak jest, czy przebywanie z rodzicem, z którym ta więź nie jest silna, jest szansą na jej poprawę. Najtrudniejsze z pytań, na które brak jest satysfakcjonującej odpowiedzi dotyczy opieki naprzemiennej w rodzinach, w których wystąpiła przemoc.

Margaret Brinig, Loretta Frederick i Leslie Drozd (2014) śledząc losy dzieci z tzw. rodzinach przemocowych, w których miał miejsce rozwód zauważyły, że przemoc w rodzinie przejawia się na wiele sposobów, a w procesie rozchodzenia się rodziców jest właściwie nieunikniona. Przemoc może mieć charakter werbalny, fizyczny i psychiczny. Zwłaszcza ten ostatni jej rodzaj jest trudny do mierzenia i opisania. Napięcia między partnerami powodują, że jedno z nich lub oboje przenoszą frustrację związaną z konfliktem - na dzieci. Są one wówczas piętnowane; częściej, mocniej i nieadekwatnie karane, odsuwane, niezauważane, kontrolowane. Stosujący przemoc rodzice zwykle niewystarczająco angażują się w rodzicielstwo, a jeśli już to robią, wówczas prawdopodobieństwo wystąpienia agresji w relacji rodzic-dziecko jest bardzo wysokie (por. Pospiszyl 2000). Zauważono też, że ojcowie, którzy stosowali przemoc wobec matki, w odniesieniu do dzieci częściej stosowali klapsy (w swoim przekonaniu jako formę dyscyplinowania dziecka), podważali autorytet drugiego rodzica, krzyczeli, okazywali gniew i zawstydzali dzieci (Jaffe, Johnston, Crooks i Bala, 2008). Niskie umiejętności społeczne i komunikacyjne, nieefektywne strategie radzenia sobie z emocjami przekładają się więc na zagrażające dla dobrostanu dziecka rodzicielstwo. Powstaje wówczas pytanie, czy rodzice dopuszczający się przemocy mogą opiekować się dzieckiem w ramach systemu opieki naprzemiennej. Jak zauważają Brinig, Frederick i Drozd (2014) w takich okolicznościach zwykle nie ma jednego dobrego rozwiązania. Jeśli sąd rodzinny

przyznaje prawo do opieki jednemu z rodziców, to i tak nie znika ryzyko agresji. Od 30 do 50% dzieci, których rodzice rozstali się (a jeden z rodziców stosował przemoc wobec matki lub wobec matki i dziecka/dzieci) nadal doświadcza agresji rodzica, który się wyprowadził (często ma tu miejsce tzw. nachodzenie). Z kolei w wielu wypadkach zastosowanie opieki naprzemiennej wraz z przymusowym skierowaniem z sądu na terapię przynosiło rezultaty korzystne dla rodzica i dla dzieci (Brining, Frederick i Drozd, 2014). Tak więc indywidualne rozważanie każdej sytuacji rodzinnej wydaję się w tym przypadku najbardziej zasadne.

Pozostawanie dziecka przy matce, inna forma opieki nad dzieckiem lub dziećmi po rozwodzie lub rozstaniu rodziców, zasądzana w niektórych krajach m.in. w Polsce przez większość sędziów, powoduje że po rozstaniu rodziców dziecko traci kontakt z biologicznym ojcem lub jest on sporadyczny. W takim toku myślenia pomija się znaczenie ojca i sprawowanych przez niego funkcji (opiekuna, modela, przewodnika, nauczyciela) dla rozwoju i dobrostanu potomstwa (Amato 2000; Gluza, Kołakowska-Halbersztadt i Tański, 2013).

Przeprowadzone badania porównawcze wskazują jednoznacznie – w sposób pośredni i bezpośredni – na znaczenie funkcji ojcowskich pełnionych przez biologicznego ojca. Na znaczenie ojca w sposób pośredni wskazują niższe wskaźniki dobrostanu, wsparcia, jakości komunikacji oraz obecność przemocy - u dzieci mieszkających bez biologicznych ojców (por. Amato, 2000; Bastaits, Ponnet i Mortelmansa, 2012; Bjarnason i Arnarsson, 2011). W sposób bezpośredni - dowodzą tego wyniki wspomnianych zmiennych w badaniach porównawczych i podłużnych. Wynika z nich, że dzieci mieszkające z biologicznym ojcem i dzieci w opiece naprzemiennej mają korzystniejszy dobrostan psychiczny, lepszą komunikację i wyższy poziom bliskości emocjonalnej z ojcem w porównaniu z dziećmi, które nie mieszkają z ojcem i mają z nim tylko okazjonalny kontakt (Bjarnasson i Arnasson, 2011; Hart, 2006). Funkcje ojcowskie są nieco inne w odniesieniu do córek i w odniesieniu do synów. Modelowanie zachowań męskich nie zachodzi w diadzie matka – syn. Matce jest także trudniej dyscyplinować i monitorować syna, zwłaszcza dorastającego.

Kazimierz Pospiszyl (2007) naszkicował wnikliwe psychologiczne charakterystyki synów „porzuconych" przez ojców. Autor zauważa rozmaite przyczyny ich odejścia (nie tylko fizycznego) od dzieci i opisuje – na bazie własnych doświadczeń, badań i literatury – los synów dorastających bez ich udziału. Część z takich synów, pragnąc udowodnić sobie i otoczeniu, że zasługuje na miłość, uwagę i uznanie staje się *Bohaterami* lub *Dobrymi chłopcami* narzucającymi sobie obowiązki i powinności w odniesieniu do siebie i otoczenia ponad miarę. Inni z kolei koncentrują się na sobie i swoich potrzebach. Należą do nich mężczyźni opisani przez Pospiszyla jako *Wieczny Młodzieniec* czy *Narcyz*. U chłopców pozbawionych udziału ojca w dorastaniu może się też pojawić specyficzne wyrażanie potrzeb miłości i przynależności, typy te stają się *Podrywaczami, Feministami, Homoseksualistami*. Ostatnia grupa, nie radząc sobie z przeżywaną wobec otoczenia złością, wikła się w auto- lub egzo- destrukcyjny świat stając się *Buntownikami, Desperatami, Nałogowcami*. Pospiszyl pokazuje też, w jaki sposób na nieobecności ojca tracą córki. Ponosząc podobne jak synowie koszty, tj. poszukując miłości i uwagi, łatwo nawiązują przypadkowe

i destrukcyjne dla psychiki relacje romantyczne, także seksualne. One też stają się często ofiarami agresji lub same stają się agresywnymi, kontrolującymi żonami i matkami (Pospiszyl, 2007).

Christina Falci (2006) wykazała znaczenie obecności ojca (także matki) dla dobrostanu psychicznego dzieci rozumianego jako nieobecność symptomów depresji i subiektywnie wyrażanego poczucia zadowolenia bądź szczęścia. Najniższą bliskość emocjonalną z ojcem, determinującą te wskaźniki deklarowały dzieci z rodzin, z którymi nie mieszkał ojciec. Z dużej grupy rozmaitych uwarunkowań (zmienne społeczne, ekonomiczne, psychologiczne) to właśnie bliskość emocjonalna z matką i z ojcem (z każdym rodzicem oceniana przez dziecko osobno) była predyktorem braku depresji i wskaźników nieprzystosowania u dzieci. Także dobrostan ojców był w tym badaniu związany z możliwością sprawowania funkcji ojcowskich w rodzinie, w której mieszka ojciec lub przynajmniej sprawuje opiekę naprzemienną (Falci, 2006). Oznacza to, że ojcowie oddzieleni od dzieci nie tylko sami ponoszą koszty – polegające na ucieczce fizycznej (przeprowadzka, rozpoczęcie „nowego" życia) i psychicznej (obniżony nastrój, stosowanie używek, zachowania ryzykowne), ale brak opieki sprawowanej bezpośrednio przez ojca biologicznego przekłada się równocześnie na poczucie smutku, samotności i braku radości u dziecka (Falci 2006). Falci zaobserwowała też, że bliskość emocjonalna ojca jest kluczowa w utrzymaniu dobrostanu psychicznego dziecka żyjącego w rodzinie odtworzonej. Być może biologiczny ojciec kompensuje wówczas deficyty związane z brakiem bliskości z matką zaabsorbowanej nowym związkiem. Bez względu na typ rozwiązania opieki nad dziećmi, przyjętego przez rodziców lub narzuconego przez sąd, znaczenie ojca dla korzystnej jakości życia dziecka nie ulega więc wątpliwości.

Kiedy dziecko, po rozstaniu rodziców zamieszkuje tylko z matką, do kosztów psychologicznych jakie ponosi, dołączają także te związane z naruszeniem bądź spadkiem tzw. kapitału społecznego. Dwa źródła zasobów wsparcia dostępnego na co dzień, jakimi byli matka i ojciec ograniczają się do jednego. Ograniczony przez nieobecność ojca kapitał społeczny u dzieci z rozwiedzionych rodzin mieszkających tylko z ojcem wyraża się m.in. trudniejszą sytuacją ekonomiczną rodziny. Z ustaleń Paula Amato (2000) wynika, że wskaźnik pracujących po rozwodzie kobiet jest wyższy, niż w grupie kobiet nierozwiedzionych. Wiąże się to z koniecznością utrzymania rodziny w gospodarstwie, w którym pracuje tylko jeden rodzic, czasami także z braku wywiązywania się z zobowiązań finansowych przez drugiego rodzica (Gluza, Kołakowska-Halbersztadt i Tański 2013). Dzieci rozwiedzionych rodziców krócej uczą się, zdobywając niższe wykształcenie i szybciej rozpoczynają pracę – co wiąże się zarówno z chęcią pomocy matce, jak i z potrzebą szybkiego usamodzielnienia się (Amato 2000; Huurre, Junkkari i Aro 2006). Ich kapitał społeczny jest więc niższy niż u dzieci wychowujących się w rodzinach, w których rodzice nie rozstali się.

Podsumowanie

Celem artykułu była odpowiedź na pytanie, jakie teoretyczne i empiryczne przesłanki przemawiają za wyborem określonego modelu opieki nad dzieckiem, w sytuacjach po rozwodzie, separacji czy rozpadzie związku rodziców. Istnieją dwa główne modele opieki sprawowanej nad dzieckiem po

rozpadzie diady rodzicielskiej: opieka naprzemienna (dzielona względnie równo między oboje rodziców) oraz opieka nierównoważna (z dysproporcjonalną przewagą opieki jednego z rodziców).

Liczne badania, przeprowadzone w wielu krajach na świecie, pokazały, że dzieci w opiece naprzemiennej wykazują lepsze wyniki we wszystkich badanych obszarach, zarówno w psychologicznym dobrostanie, jak fizycznym samopoczuciu, a także - w poziomie sytuacji ekonomicznej. Wykazano, że dzieci objęte opieką naprzemienną – w porównaniu do dzieci objętych przeważającą opieką jednego z rodziców - odczuwają większe zadowolenie i satysfakcję z życia, są bardziej zadowolone z tego, jak wyglądają i kim są (wyższa samoocena), mają większe poczucie autonomii, lepszą komunikację i jakość relacji z ojcem i matką, odczuwają wyższe wsparcie psychiczne ze strony obojga rodziców, mają lepsze relacje z rówieśnikami, odczuwają większą satysfakcję z uczęszczania do szkoły, nie są ofiarami prześladowań wśród rówieśników, wykazują niższy odsetek problemów i zaburzeń psychicznych, mają także większe zasoby materialne (Bauserman 2002;Vanassche, Matthijs i Swicegood 2013, Videon 2002). Tak więc, wyniki licznych badań zgodnie pokazują, że opieka naprzemienna nad dziećmi – po rozwodzie ich rodziców - jest zdecydowanie bardziej korzystna niż inne typy opieki. Badania nad dziećmi wychowywanymi głównie przez jednego z rodziców, pokazały, że z kolei taki model wpływa negatywnie na rozwój emocjonalny dziecka, obniża poczucie jego wartości, zwiększa zapadalność dziecka na zaburzenia psychiczne i fizyczne oraz pociąga za sobą wiele innych negatywnych konsekwencji (Bergstrom i wsp. 2013, Fabricius i Luecken, 2007).

Sądy lub rodzice, decydujący o modelu opieki naprzemiennej nad dziećmi odwołują się do ogólnie znanych kryteriów, które muszą być spełnione, aby taki model opieki zastosować. Wymienia się następujące zasady przyznawania opieki naprzemiennej: (1) zdolność rodziców do podejmowania wspólnych decyzji, pomimo nadal istniejących między nimi negatywnych emocji; (2) istnienie choćby minimalnej zdolności do współpracy lub porozumienia; (3) wspólna opieka nad dzieckiem nie powinna być przyznawana w sytuacjach występowania poważnego konfliktu między rodzicami lub wystąpienia wcześniej aktów przemocy domowej wobec dziecka (za: Kosińska-Wiercińska, 2011).

Na koniec warto zaznaczyć, że nie ma jednego uniwersalnego rozwiązania, które byłoby odpowiednie dla każdej rodziny. Należy więc dostosować model opieki do konkretnej sytuacji. Jednakże pozbawienie dziecka jednego z rodziców jest najmniej korzystnym dla niego rozwiązaniem, od którego są tylko nieliczne wyjątki (np. choroba psychiczna, przemoc, brak więzi, inne - nie poddające się terapii).

Wskaźnik rozwodów lub rozstań rodziców jest wysoki i stale rośnie (Amato 2000, Bergström i wsp., 2013). Oznacza to konieczność – z jednej strony dalszego badania konsekwencji płynących z opieki naprzemiennej dla dzieci i rodziców, a z drugiej potrzebę intensywnej prewencji psychologicznej, społecznej i ekonomicznej skupionej na promowaniu trwałości rodziny nuklearnej.

Bibliografia:

Ainsworth M.D.S. (1969). Object relations, dependency and attachment: a theoretical review of the infant mother relationship. *Child Development*, 40, 969-1025.

Amato P. (2000). The consequences of divorce for adults and children. *Journal of Marriage & the Family*, 62, 1269-1287.

Bastaits K., Ponnet K., Mortelmans D. (2012). Parenting of divorced fathers and the association with children's self-esteem. *Journal of Youth and Adolescence*, 41, 1643-1656.

Bauserman R. (2002). Child adjustment in joint-custody versus sole-custody arrangements: a meta-analytic review. *Journal of Family Psychology,* 16, 91–102.

Bee H. (2004). Psychologia rozwoju człowieka. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.

Bender W. N. (1994). Joint custody: The option of choice. *Journal of Divorce and Remarriage*, 21, 115-131.

Bergström M., Modin B., Fransson E., Rajmil L., Berlin M., Gustafsson, Hjern A. (2013). Living in two homes – a Swedish national survey of wellbeing in 12-15 years olds' with Joint Physical Custody. *Public Health*, 13, 1471-1490.

Bjarnason T., Arnarsson A. (2011). Joint Physical Custody and communication with parents: a cross national study of children in 36 western countries. *Journal of Comparative Family Studies*, 6, 871-890.

Brining M., Frederick L., Drozd L. (2014). Perspectives on joint custody presumptions as applied to domestic violence cases. *Family Court Review,* 52, 271-281.

Davies P.T., Cummings E.M. (1994). Marital conflict and child adjustment: an emotional security hypothesis. *Psychological Bulletin*, 116, 387-411.

Fabricius, W.V., Luecken, L.J. (2007). Post-divorce living arrangements, parent conflict, and long-term physical health correlates for children of divorce. *Journal of Family Psychology*, 21, 195-205.

Falci Ch. (2006). *The effects of family structure and family process on the psychological well-being of children: from the children point of view*. Master Thesis: Virginia Polytechnic Institute. Virginia: Blacksburg. https://theses.lib.vt.edu/theses/available/etd-182516659751561/unrestricted/Falci.pdf

Gluza P., Kołakowska-Halbersztadt Z., Tański M. (2013). *Dziecko w rozstaniu rodziców*. Warszawa: wyd. Lexis-Nexis

Hart A. (2006). *Rozwód. Jak ratować dzieci*. Poznań: wyd. W drodze.

Huurre T., Junkkari H., Aro H. (2006). Long term psychosocial effects of parental divorce. A follow-up study from adolescence to adulthood. *European Archives of Psychiatry and Clinical Neuroscience*, 2, 256-263.

Inguglia C. Ingoglia S., LoCoco A. (2013). The relations between emotional support, self-concept and social functioning among school aged children. *Bolletino di Psychologia Applicata 29*, 175-186.

Jaffe P. G., Johnston J., Crooks C., Bala N. (2008). Custody disputes involving allegations of domestic violence: Toward a differentiated approach to parenting plans. *Family Court Review,* 46, 500–522.

King V. (2006). The antecedents and consequences of adolescents' relationships with stepfathers and nonresident fathers. *Journal of Marriage and the Family*, 68, 910-928.

King, V., Heard H.E. (1999). Nonresident father visitation, parental conflict, and mother's satisfaction: what's best for child well-being? *Journal of Marriage and the Family*, 61, 385-396.

Kosińska-Wiercińska J. (2011). Władza rodzicielska nad małoletnim dzieckiem w razie rozwodu rodziców na tle prawa amerykańskiego. *Rodzina i Prawo*, 19, 12-32.

Låftman, S.B. (2010). Family structure and children's living conditions: A comparative study of 24 countries, *Child Indicators Research*, 3, 127–147.

McInnes E., Orkin G., Flood M., Swinbourne K. (2003). What's wrong with a presumption of joint custody? *Family Matters*, 65, 62-65.

Meier A. (2007). Adolescent First Sex and Subsequent Mental Health. *American Journal of Sociology,* 6, 1811-1847.

Pospiszyl I. (2000). *Przemoc w rodzinie*. Warszawa: WSZiP.

Pospiszyl K. (2007). *Ojciec a wychowanie dziecka*. Warszawa: Wydwnictwo Akademickie Żak.

Reinhold S., Kneip T., Bauer G. (2013). The long run consequences of unilateral divorce laws on children – evidence from SHARELIFE. *Journal of Population Economics*, 26, 1035-1056.

Satir V. (2000). *Terapia rodziny. Teoria i praktyka*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Schaffer H.R. (2006). *Psychologia dziecka*. Warszawa: PWN.

Tucker M.C., Rodriguez C.M. (2014). Family dysfunction and social isolation as moderators between stress and child physical abuse risk. *Journal of Family Violence*, *29*, 175-186.

Vanassche S., Sodermans A. K., Matthijs K., Swicegood G. (2013). Commuting between two parental households: The association between joint physical custody and adolescent wellbeing following divorce. *Journal of Family Studies*, 19, 139-158.

Videon T. M. (2002). The effects of parent-adolescent relationships and parental separation on adolescent well-being. *Journal of Marriage and the Family*, 64, 489-503.

Vousoura E., Verdeli H., Warner V., Wickramaratne P. Baily Ch. (2012). Parental divorce, familial risk for depression and psychopathology in offspring: a 3 generation study. *Journal of Child and Family Study*, 21, 718-725.

Dr Małgorzata Starzomska
Instytut Psychologii, WFCH
Uniwersytet Kard. Stefana Wyszyńskiego
W Warszawie

Psychologiczna charakterystyka matek z zaburzeniami odżywiania

Wprowadzenie

W ostatnich latach, odnotowuje się coraz więcej przypadków matek z zaburzeniami odżywiania. Te choroby wywierają wysoce niekorzystny wpływ nie tylko na jednostkę nimi dotkniętą, lecz również na jej rodzinę, włączając w to dzieci. Rodzice z zaburzeniami odżywiania stanowią zaniedbaną przez zarówno klinicystów, jak i badaczy grupę. Chociaż istnieje wiele badań na temat wpływu zaburzenia odżywiania na życie chorego, mniej wiadomo o wpływie matki z zaburzeniem jedzenia lub historią tego zaburzenia, na potomstwo. Zaburzenia odżywiania takie, jak anoreksja, bulimia i kompulsywne przejadanie się, wiążą się ze skrajnymi emocjami, postawami i zachowaniami w zakresie wagi, pokarmu i obrazu ciała, co może mieć niekorzystny wpływ na dzieci chorej matki.

1. Wyniki badań rodziców z zaburzeniami psychicznymi

Chociaż istnieją doniesienia o kilku badaniach o charakterze jakościowym, dotyczących wpływu zaburzenia psychicznego rodzica na dzieci, to zazwyczaj przeprowadzano je na grupach rodziców z chorobą dwubiegunową, depresją lub schizofrenią, a ponadto nie rozróżniały one między poszczególnymi schorzeniami. Nie ulega wątpliwości, że rodziny, gdzie matka lub ojciec cierpią na zaburzenia psychiczne, niezależnie od szczegółowej diagnozy, łączą pewne podobne problemy, na przykład wpływ rodzicielstwa na poczucie sensu życia (Montgomery i in., 2006; Dolman, Jones i Howard, 2013), stygmatyzowanie, którego nieuchronnym następstwem jest społeczna izolacja takich rodzin (Diaz-Caneja i Johnson, 2004), niechęć chorych matek do poszukiwania pomocy psychologicznej, u której podłoża leży najczęściej lęk przed zaangażowaniem się w sprawy rodziny opieki społecznej (Dolman, Jones i Howward, 2013). Niektóre matki traktują priorytetowo dobro dziecka, zaniedbując własne zdrowie, na przykład nie przyjmują leków, gdyż chciałyby z większą wrażliwością reagować na potrzeby dzieci (Montgomery i in., 2006). Czasami można zauważyć ich uwikłanie w niesymetryczną relację z dzieckiem, kiedy to matka jest w stosunku do niego albo niedbała, albo nadmiernie pobłażliwa, gdyż w ten sposób próbuje rekompensować dzieciom, cierpienie, którego muszą doświadczać w związku z jej chorobą (Ackerson, 2003).

2. Potomstwo matek z zaburzeniami jedzenia jako grupa ryzyka problemów rozwojowych

Istnieją mocne dowody, że dzieci rozdziców z zaburzeniami psychicznymi same znajdują się w grupie ryzyka zaburzeń rozwoju. Chociaż istnieją badania na temat różnych chorób rodziców takich, jak depresja, alkoholizm, badania nad dziećmi rodziców z zaburzeniami jedzenia rozpoczęły się stosunkowo niedawno (Patel i in., 2002). Warto podkreślić, że badania te przeważnie miały charakter ilościowy i nie koncentrowały się na subiektywnych doświadczeniach rodzin, w których jeden z rodziców cierpi na zaburzenie odżywiania. Te badania przeważnie koncentrowały się na wpływie choroby matki na masę urodzeniową dziecka, jego rozwój oraz zasady dotyczące pory karmienia. Dzieci matek z zaburzeniami są w o wiele większym stopniu niż dzieci zdrowych matek podatne na komplikacje zdrowotne podczas ciąży i dzieciństwa, włączając w to zbyt mały lub zbyt duży w stosunku do wieku ciążowego ciężar ciała, wysokie wskaźniki okołoporodowej śmiertelności, poronień, przedwczesnych porodów, cesarskich cięć, urodzenie martwego dziecka, przedwczesny poród, zaburzenia rozwojowe różnego typu, ponadto dzieci te są rzadziej niż dzieci zdrowych matek karmione piersią. Wykazano, że dzieci kobiet z anoreksją i bulimią, miały niższe wagi urodzeniowe w porównaniu z dziećmi zdrowych kobiet (Waugh i Bulik, 1999, Patel i in., 2002, Campol, 2011), na przykład Stein i współpracownicy (1994) wykazali, że dzieci te cechuje niższa waga w wieku 12 miesięcy w przeciwieństwie do dzieci zdrowych matek. Z kolei inne badanie ujawniło, że dzieci matek z historią bulimii miały nadwagę w wieku 9 miesięcy (Micali, Simonoff i Treasure, 2007). Badania wykazały, że potomstwo matek z zaburzeniami jedzenia znajduje się w grupie wysokiego ryzyka wrodzonych wad (Patel i in., 2002), a także trudności w przybieraniu na wadze, nie będących następstwem nieprawidłowości organicznych (Mazzeo i in., 2005). Dzieci te częściej niż dzieci zdrowych matek, rozwijają podczas adolescencji dysfunkcjonalne nawyki, zachowania i postawy związane z odżywianiem. Możliwy wpływ choroby matki na wychowanie dziecka, obejmuje ograniczenie pokarmu dla dziecka, używanie jedzenia, aby nagradzać lub karać dziecko, zaabsorbowanie własną wagą, co zmniejsza wrażliwość matki na potrzeby dziecka, powoduje niepowodzenie matki w wyrażaniu pozytywnych postaw wobec jedzenia oraz wyższe napięcie emocjonalne w porach posiłków. Z powodu interakcji wielu rozmaitych czynników, konsekwencje wpływu choroby matki na dziecko, są trudne do przewidzenia (Campol, 2011).

Celem przeglądu literatury, które wykonali Patel i współpracownicy (2002) było poszukiwanie dowodów wpływu matek z zaburzeniami odżywiania na ryzyko rozwinięcia zaburzeń rozwojowych u ich dzieci, włączając w to czynniki genetyczne, okres ciąży, okres po porodzie, niemowlęctwo i wczesne lata życia dziecka. Analiza koncentrowała się na karmieniu i porach posiłków, ogólnych praktykach wychowawczych i rozwoju dziecka. Następnie badacze analizowali psychologiczne problemy dzieci, postawy chorych matek wobec kształtu ciała i wagi dzieci, w szczególności skupiając się na okresie adolescencji. Chociaż istnieje wiele studiów przypadku, a nawet serii studiów, liczba systematycznych i przeprowadzonych w kontrolowanych warunkach badań jest stosunkowo niewielka. Co ważne, niemal wszystkie badania dotyczyły matek z zaburzeniami jedzenia, pomijano rolę ojców w tym kontekście.

Zaburzenie jedzenia u rodzica może wpływać na rozwój dziecka w różny sposób, co zależy częściowo od typu zaburzenia, a częściowo od stadium rozwojowego, w którym aktualnie znajduje się dziecko. Metaanaliza badań umożliwiła autorom wyodrębnienie pięciu kategorii mechanizmów, poprzez które choroba rodzica może wpływać na rozwój dziecka.

1) Czynniki genetyczne – wyniki badań dotyczące rozmiaru i natury wpływów genetycznych i konkretne aspekty, które zostały odziedziczone, są niekonkluzywne, co więcej można domniemywać, że największą rolę mogą tutaj odgrywać interakcje między genami a środowiskiem, co pozostaje do wyjaśnienia,
2) Bezpośredni wpływ psychopatologii rodzica na wychowanie dziecka, na przykład rodzice mogą oczekiwać, aby ich dzieci były szczuplejsze i próbują ograniczyć ilość podawanego dzieciom jedzenia lub wpływać na to, aby dziecko nie miało możliwości zakupienia jedzenia poza domem. Czynią oczywiście to, co uważają za najlepsze dla dziecka, przecież sami także ograniczają ilość przyjmowanego jedzenia, najbardziej takie zachowanie jest zauważalne u matek z anoreksją (por. Russell, Treasure i Eisler, 1998),
3) Niebezpośredni wpływ zaburzenia jedzenia rodzica na dziecko poprzez zaburzenia funkcjonowania w różnych obszarach, na przykład rodzic zamartwia się jedzeniem, sylwetką, wagą, w ten sposób staje się mniej wrażliwy na potrzeby dziecka, taki rodzic może doprowadzać do konfliktów w dziećmi dotyczących czasu posiłków, co może wpływać negatywnie na przyjmowanie pokarmów przez dziecko w wieku niemowlęcym, czy na przykład radość ze wspólnego obiadu, gdy dziecko jest już starsze,
4) Rodzic z zaburzeniem jedzenia może być dla dziecka słabym wzorem do naśladowania, gdyż widoczne są jego nieprawidłowe postawy w stosunku do jedzenia, na przykład w postaci ostrej diety,
5) Zaburzenie jedzenia rodzica może wiązać się ze złymi relacjami między małżonkami, co wpływa negatywnie na rodzinę i rozwój dziecka.

3. Jak matki z zaburzeniami jedzenia karmią swoje dzieci?

Zaobserwowano, że matki z zaburzeniami jedzenia karmiły swoje dzieci mniej regularnie i miały tendencję do instrumentalnego używania pokarmu, a mianowicie karmiły dziecko nie w celach żywieniowych, lecz aby je uspokoić albo wynagrodzić (Agras, Hammer i McNicholas, 1999). Odkryto również, że w porównaniu z matkami bez zaburzeń odżywiania, chore matki cechowała większa intruzywność w stosunku do swoich dzieci podczas karmienia (Stein i in., 1994) i formułowały one o wiele mniej pozytywnych komentarzy o pokarmie i jedzeniu (tamże). Stein i współpracownicy (tamże) odkryli, że dzieci, których matki cierpią na zaburzenie odżywiania, zaadoptowały nieprawidłowe nawyki związane z jedzeniem oraz w ich przypadku ryzyko rozwinięcia psychopatologii zaburzeń odżywiania było większe niż w przypadku potomstwa matek bez zaburzeń jedzenia. Pionierskie badanie, które przeprowadzili Hoffman i współpracownicy (2014) dotyczyło praktyk związanych z karmieniem dzieci wśród matek z

historią zaburzeń jedzenia. Celem badań było poznanie stylów karmienia, składu posiłków przygotowywanych dla dziecka oraz nietypowego, restryktywnego podejścia tych matek do karmienia. Przebadano nierandomizowaną grupę dwudziestu pięciu matek z historią zaburzeń jedzenia i równoliczną grupę matek bez takiej historii, wiek dzieci wynosił od 6 do 36 miesięcy, grupy były dopasowane pod względem wieku i płci dziecka. Matki badano za pomocą kwestionariuszy samoopisowych i dwie wyżej wymienione grupy porównywano pod względem stylów karmienia (używając the Infant Feeding Styles Questionnaire), składu diety dziecka i podejścia do karmienia (używając the Toddler Diet Questionnaire from the Women, Infants, and Children Program). Matki z historią zaburzeń odżywiania częściej niż zdrowe matki przyznawały, że cechuje je sztywne podejście do karmienia dziecka, przejawiające się na przykład w ograniczaniu ilości podawnych dziecku przetworzonych pokarmów czy stosowaniu wyłącznie pokarmów organicznych. Pomimo tego, chociaż matki z historią zaburzeń odżywiania nie różniły się istotnie od matek z grupy kontrolnej pod względem składu diety dziecka (mniejsze efekty mogły nie być wykryte z powodu ograniczonej liczebności próby), to jednak osiągały one istotnie wyższe niż kobiety z grupy kontrolnej wyniki w zakresie restrykcyjnego podejścia do karmienia. Badane matki przyznawały, że cechuje je bardzo uwrażliwiony, można powiedzieć „wyczulony" styl karmienia dzieci, zupełnie odmienny od tego, charakteryzującego zdrowe matki. Ten wynik znajduje odzwierciedlenie z zasadach karmienia dziecka, przypominających te, których przestrzegają osoby z zaburzeniami odżywiania. Warto jednak nadmienić, że matki z zaburzeniami jedzenia osiągnęły istotnie niższe wyniki pod względem restrykcyjnego stylu karmienia w porównaniu ze zdrowymi matkami, co można uznać za wynik sprzeczny z doniesieniami matek odnośnie ich podejścia do karmienia. Podsumowując, wyniki badania prezentują unikalny wzór karmienia u matek z historią zaburzeń odżywiania, które uprawomocniają do dalszych badań. Łącząc te wyniki z danymi na temat zaabsorbowania chorych na zaburzenia jedzenia tematem jedzenia i wysokich wskaźników ogólnego lęku, można wysunąć wniosek, że matki z zaburzeniami jedzenia są bardziej zaangażowane w karmienie ich dzieci. Niezbędne wydają się badania odpowiadające na pytanie, czy zwiększona wrażliwość matki podczas karmienia, sprzyja lepszej samoregulacji jedzenia i stosowaniu zdrowszych diet, czy skutkuje bardziej sztywnymi zasadami dietetycznymi, które są postrzegane przez dzieci jako restrykcyjne. Koubaa, Hallstrom i Hirschberg (2008), stosując kwestionariusze samoopisowe, odkryli, że 92% kobiet z zaburzeniami jedzenia przyznaje, iż trudno im przystosować się do roli matki oraz nie cieszą się z karmienia swojego dziecka. Bryant-Waugh i współpracownicy (2007a) analizowały wywiady z siedmioma matkami z zaburzeniami odżywiania, które posiadały dzieci poniżej piątego roku życia. Zaobserwowano, że badane obawiały się, iż przekażą swoim dzieciom nieprawidłowe wzorce jedzenia, przyznawały się do trudności, jakich doświadczają podczas przygotowania jedzenia oraz do braku wiedzy na temat prawidłowego odżywiania się podczas ciąży.

W badaniu, które przeprowadzili Sadeh-Sharvit i współpracownicy (2015), wzięło udział 29 matek z zaburzeniami jedzenia, które były zdiagnozowane zanim zostały matkami i w momencie badania ich dzieci znajdowały się w wieku szkolnym. Badacze przeprowadzili częściowo ustrukturalizowany wywiad, mający zbadać funkcjonowanie matki i sposób karmienia dziecka. Wypowiedzi matek, które

uzyskano, zostały posortowane przy użyciu interpretacyjnej analizy fenomenologicznej (Smith i Osborn 2004) w następujące centralne tematy i subkategorie:

1) Związek trosk matki dotyczących jedzenia, kształtu ciała i wagi dziecka ze ścisłą kontrolą nad jego karmieniem (oczekiwanie, aby dziecko było szczupłe, dylematy związane z karmieniem dziecka),
2) Unikanie jedzenia w kontekście rodzinnym (brak dbałości o karmienie dziecka, ubogie pod względem ilości posiłki),
3) Kumulowanie się wpływu zaburzenia jedzenia matki w dziecku (świadomość dziecka co do choroby matki, intensywność trosk i zachowań kontrolujących w stosunku do córek).

Spostrzeżenia matek z zaburzeniami jedzenia mogą nam pomóc w rozumieniu ich motywów i potencjalnych barier utrudniających wyleczenie i w udoskonaleniu odpowiednich interwencji przeznaczonych dla matek z zaburzeniami jedzenia lub ich historią oraz dla ich dzieci (por. Bryant-Waugh i in.,2007a, 2007b; Tuval-Mashiach i in., 2012, Runfola i in., 2014). Generalnie wykazano, że intencje matek z zaburzeniami jedzenia są dobre i one próbują zapewnić ich dzieciom jak najkorzystniejsze dla rozwoju środowisko, jednakże zaburzenie jedzenia sprawia, że czują się niepewne w osiąganiu tego celu. Matki przyznawały, że ich choroba, a zwłaszcza nieprawidłowości w zakresie jedzenia, przekładają się na niekorzystny dla dziecka sposób karmienia, na przykład ograniczanie ilości podawanego jedzenia (por. Farrow i Blissett, 2009; Squires i in., 2014). Jak wiadomo, dzieci internalizują postawy i zachowania rodziców w ukrytym procesie uczenia (Grolnick, Deci i Ryan, 1997). Pomimo dobrych intencji, wiele matek z zaburzeniami jedzenia nie zdaje sobie sprawy z nieintencjonalnego modelowania i wyrażają zdziwienie, kiedy ich dzieci imitują ich zachowania, które nie były im celowo pokazywane (por. Palfreyman, Haycraft i Meyer, 2013). Ponadto ubogie posiłki rodzinne mogą sygnalizować dziecku, że jedzenie nie jest aktywnością przynoszącą radość, nawet kiedy matka nie wypowiada się otwarcie na temat jedzenia czy wagi (por. Ackard i Neumark-Sztainer, 2001). Zatem choroba matki może istotnie wpływać na praktyki wychowawcze i stanowić czynnik ryzyka rozwoju zaburzeń psychicznych u dzieci, abstrahując od czynników genetycznych (por. Boyle i Pickles, 1997). Ze względu na to, że jedzenie jest stale powracającą aktywnością, zwłaszcza w kontekście relacji matka-dziecko, zaburzenie jedzenie rodzica, może wpływać bardzo destrukcyjnie zwłaszcza na małe dzieci, co jest zgodne z odkryciami, które opisała Satter (1990), a które wskazywały na zdezorganizowany podział odpowiedzialności za karmienie między niektórymi matkami z zaburzeniami jedzenia i ich małymi dziećmi. Karmienie w takich przypadkach opiera się w większym stopniu na poznawczych konstrukcjach, doświadczeniach i przyzwyczajeniach matki niż na samoregulacji dziecka (np. Watkins, Cooper i Lask, 2012), co może przyspieszać pojawienie się zaburzenia jedzenia u dziecka (tamże). Ponadto relacje matka-córka są szczególnie nacechowane negatywnym obrazem ciała, a u dziecka pojawia się symptomatologia zaburzeń jedzenia (Cooley i in., 2008). Opisywane badania mają szereg ograniczeń, na przykład analizowano jedynie wypowiedzi matek na temat karmienia dziecka, a nie ich rzeczywiste doświadczenia, odczucia, ponadto nie porównywano badanych kobiet ze zdrowymi kobietami Badania nie rozpatrywały takich czynników pośredniczących, jak na przykład wsparcie rodziny i społeczności, a przecież przykład ojcowie, jeśli są zaangażowani i

wspierający, mogą stanowić czynnik chroniący dziecko przed chorobą (Goodman i Gotlib, 1999). Co więcej, badane matki znajdowały się w dość poważnym stanie, zatem wyników nie można generalizować na przykład na grupę pacjentek, które nie są w ostrej fazie choroby. Większość matek, z którymi badacze przeprowadzali wywiady, miała długą historię zaburzeń jedzenia i część nadal była chora. Warto dodać, że rozmiar grupy był mały i nie wiemy, czy dane spełniły warunek nasycenia. Co więcej, nie wiadomo, czy matki, uczestniczące w leczeniu w chwili badania, odpowiadały odmiennie od matek, które nie były leczone. Podsumowując, wykazano, że matki z zaburzeniami jedzenia, sa zabsorbowane posiłkami, kształtem ciała i wagą ich dziecka oraz odczuwają wiele dylematów związanych z karmieniem dziecka. Matki te mówią również o rzadkich posiłkach, a także o wczesnej świadomości dzieci co do choroby rodzica. Zatroskanie odżywianiem dziecka, kształtem ciała i wagą było intensywniejsze w stosunku do córek. Wypowiedzi matek z zaburzeniami jedzenia wyjaśniają procesy psychologiczne zachodzące u nich, które leżą u podłoża problemów z jedzeniem (także we wczesnym okresie karmienia przez matkę) u ich dzieci. Te odkrycia powinny być wykorzystane w leczeniu dorosłych dzieci matek z zaburzeniami jedzenia.

4. Próby fenomenologicznej analizy doświadczeń matek z zaburzeniami jedzenia

Chociaż z roku na rok wzrasta nasza wiedza na ten doświadczeń matek z zaburzeniami odżywiania, jednak dotychczasowe badania koncentrowały się przede wszystkim na wpływie choroby matki na rozwój dziecka i jego dobrostan, natomiast w mniejszym stopniu na wyzwaniach, jakim musi sprostać matka i na jej dobrostanie. W ostatnich latach przeprowadzono kilka badań, które uzupełniły w pewnym stopniu ten deficyt.

Tuval-Mashiach i współpracownicy (2012) podjęli próbę zbadania doświadczeń chorych na zaburzenia jedzenia matek. One zastosowały w swoim badaniu metodologię grupy dyskusyjnej (ang. focus group), aby zbadać, jak matki z zaburzeniami jedzenia postrzegają wpływ ich choroby na ich dzieci, relację z nimi oraz jak macierzyństwo wpływa na ich chorobę. Ponadto badacze chcieli poznać, jakich trudności związanych z macierzyństwem doświadczają matki z zaburzeniami jedzenia, na ile świadome są one wpływu ich choroby na dzieci i rodzinę i jak radzą sobie z taką świadomością. Zamierzali dowiedzieć się, jak matki z zaburzeniami jedzenia konstruują tożsamość siebie jako matki w kontekście ich choroby. W badaniu uczestniczyło trzynaście matek (pierwsza grupa składała się z siedmiu matek, zaś druga - z sześciu) z zaburzeniami jedzenia, które od wielu lat (średnia 15 lat) zmagały się z chorobą i były uczestnikami programu terapeutycznego jednej z klinik w Izraelu (wszystkie badane poza jedną, były hospitalizowane podczas trwania badania), prawie wszystkie badane były zamężne podczas trwania badania, jedna była rozwiedziona. Trzy badane cierpiały na bulimię, cztery na anoreksję ograniczającą, sześć na niespecyficzne zaburzenia jedzenia. Badane były w wieku 23 a 48 lat, a ich dzieci były w wieku od siedmiu miesięcy do dwudziestu czterech lat, liczba dzieci oscylowała między 1 a 7. Wszystkie matki wyraziły zgodę na udział w badaniu i zapewniono je o anonimowości, ich uczestnictwo w badaniu było dobrowolne i mogło być przerwane przez nie w dowolnym momencie. Dwie kobiety z pierwszej grupy opuściły ją po dwóch spotkaniach. zorganizowano 10 spotkań, każde trwające 1,5 godziny, które

poprowadzili psychiatra i dietetyk, zatrudnieni w klinice, specjalizujący się w leczeniu zaburzeń jedzenia. Podobnie jak w przypadku standardowych grup dyskusyjnych, ideą spotkań było, aby ich uczestnicy wymieniali i zgłębiali ich poglądy i doświadczenia dotyczące macierzyństwa i zaburzeń odżywiania (por. Kitzinger, 1994). Różnica między spotkaniami a grupami dyskusyjnymi polegała na tym, że w przypadku tych ostatnich badani spotykali się tylko raz, zaś w ramach omawianego badania, grupy spotykały się wielokrotnie, ze względu na bogactwo podejmowanej tematyki, jak i ubóstwo danych dotyczących tej problematyki w literaturze przedmiotu. Podczas każdej sesji mediatorzy grupowi prezentowali jeden temat związany z macierzyństwem i chorobą (np. samoocena matki, relacja matka-dziecko, modelowanie zachowań matki, etc.), a członkowie grupy opisywali własne doświadczenia w tym zakresie i w ten sposób rozpoczynała się wymiana tychże doświadczeń oraz dyskusja. Organizatorzy spotkań dali uczestnikom możliwość omawiania jednego tematu podczas więcej niż jednej sesji, dlatego kilka tematów było omawianych bardziej szczegółowo. Warto podkreślić, że podczas hospitalizacji badanych okazało się, że macierzyństwo powoduje, iż u matek z zaburzeniami jedzenia pojawiają się specyficzne potrzeby, które nie są w odbiorze matek spełniane przez pracowników kliniki. Z tego względu badacze zaoferowali tym pacjentkom, które były matkami, możliwość przyłączenia się do grupy dyskusyjnej, zogniskowanej na tematach związanych z macierzyństwem, aby w ten sposób dowiedzieć się, jakie są ich potrzeby oraz jakim wyzwaniom próbują sprostać i na tej podstawie stworzyć unikalny program leczenia zaprojektowany z myślą o tej specyficznej grupie pacjentów. Wszystkie sesje były nagrywane i podlegały transkrypcji, z kolei zapisane treści analizowano, wyłaniając pewne kategorie, w oparciu o model narracyjnej analizy, który zaproponowały Lieblich, Tuval-Mashiach, and Zilber (1998). To badanie rzuciło światło na doświadczenia matek z zaburzeniami jedzenia, dzięki czemu można było poznać, jak konstruują one swoje macierzyństwo w kontekście ich zaburzenia jedzenia i jaki jest charakter związku między zaburzeniem jedzenia matki a pełnieniem przez nią roli macierzyńskiej. Badane matki przyznawały, że choroba wpływa na nie i na ich dzieci. W trakcie badań, wyłoniono dwie główne kategorie tematyczne. Były to:

1) Macierzyństwo

Do tej kategorii zaliczono tutaj takie tematy, jak:

a) „Dyskutowanie z dziećmi o chorobie" (jedna z matek powiedziała o swoim synu: „wiem, że on domyśla się wszystkiego, lecz nie rozmawiamy o tym. Kiedy jestem w łazience (wymiotuję), on wie, że nie może mówić lub martwić mnie. Wie o wszystkim, lecz nie powiedziałby ani słowa"),

b) „Dziecko jako opiekun matki" (jedna z badanych powiedziała: „próbowałam trzymać córkę z dala od mojej choroby, lecz bez względu na to, co robię, ona jest w to zaangażowana. Bardzo chce pomóc, pomimo tego, że ja nie chcę. Pewnego dnia, kiedy miałam atak przejadania się i ona mnie widziała, bardzo się zdenerwowałam. To ja chcę jej pomagać, nie odwrotnie. Boję się, że ona również zachoruje. Boję się, że chcąc nie chcąc, zabieram jej energię. Sądzę, że rodzic nie powinien obarczać dziecka swoimi problemami, nie wypada, aby była moim partnerem w tym procesie, z drugiej strony, ona rzeczywiście chce mi pomóc"),

c) „Lęk przed modelowaniem przez dziecko zachowań matki" (jedna z matek wyznała: „czuję się winna powodu mojej sytuacji. Chcę być wzorem dla mojej córki, a jestem negatywnym wzorem, to nie jest dla niej dobry przykład dla dziecka w jej wieku. Nie wiem, co ona naprawdę, w głębi, myśli o mojej chorobie, o tej kobiecie obok niej, którą jestem. Czy chce również dojść do tego miejsca, w którym jestem? Boję się, ponieważ kilka lat temu, nie chciała sobie zrobić ze mną zdjęcia, ponieważ była grubsza, większa ode mnie"),

d) „Strategie pomagające sprostać wyzwaniom, jakie stwarza macierzyństwo" (jedna z matek wyznała: „jeśli spojrzałabyś na moje dzieci pełne radości życia, nie uwierzyłabyś, że jest to możliwe z taką matką jak ja, jednak to wszystko zasługa ich ojca, który jest ciepły, kochający, dający wsparcie").

2) Macierzyństwo jako czynnik definiujący tożsamość

Do tej kategorii zaliczono takie tematy, jak:

a) „Motywujący do zdrowienia wpływ dziecka" (jako ilustrację tego tematu można przytoczyć następujące słowa matki: „czasami jestem zmęczona myśleniem i mówieniem tylko o mnie. Jeśli nie miałabym rodziny, z ludźmi, którzy mnie kochają, byłoby mi o wiele łatwiej być chorą, lecz ponieważ są inni, i oni cierpią, o wiele trudniej poddać się"),

b) „Macierzyństwo jako doświadczenie normalizujące sytuację rodzinną" (jedna z matek powiedziała o swoim synu: „Przed tygodniem udałam się z Jackiem do dietetyczki. Ona prosiła mnie o zabranie przekąsek i herbatników (…) Aż do dzisiaj, ponieważ urodził się on przedwcześnie, je wyłącznie zmiksowane jedzenie. Kiedy przyszliśmy tutaj, próbowaliśmy dać mu Bambę – bardzo kaloryczną przekąskę – lecz nie mógł jej zjeść. Dietetyczka powiedziała mi – zjedz to, kiedy on zobaczy, że to robisz, sam również spróbuje. Powiedziałam wówczas do siebie – jak zdołam to zjeść, Bamba w centrum mojego zaplanowanego posiłku? Jak myślisz, co zrobiłam? Zjadłam ją"),

c) „poczucie niepełnowartościowego macierzyństwa" (jedna z matek wyznała: „czuję, że chociaż mam męża i dzieci, i pracuję, wewnątrz wciąż czuję się jak dziecko i czasami mówię sobie – co ja tu robię?, a w weekendy, izoluję się i trzymam się z daleka od swoich dzieci, i nie czynię tego z premedytacją, po prostu, tak jest").

Wszystkie z wyłonionych w ramach dwóch kategorii tematów, badacze powiązali w jeden metatemat, który nazwali „negocjowaniem macierzyńskiej tożsamości", a który rozumieli jako walkę badanych, aby podtrzymać pozytywną koncepcję siebie jako matki, wbrew temu, co postrzegały one jako deficyty i komplikacje, spowodowane chorobą. Bycie dobrą matką okazało się dla badanych najważniejsze pomimo powagi ich stanu psychofizycznego (por. Rørtveit, Åström i Severinsson, 2009). Warto w tym miejscu podkreślić, że zaburzenie jedzenia jest zazwyczaj postrzegane jako istotnie różniące się od innych fizycznych czy psychicznych schorzeń, a mianowicie uważa się je za rezultat naśladownictwa i wyboru chorego, z tego względu odpowiedzialnością za chorobę i brak poprawy stanu zdrowia obciąża się zazwyczaj samego chorego. Badane kobiety zdawały sobie sprawę ze społecznej percepcji ich choroby i

odczuwały frustrację z tego powodu. Niemniej jednak ich dyskurs odzwierciedlał internalizację tych samym norm, czego dowodziło silne poczucie winy, autostygmatyzacja i lęk przed kontaminacją ich dzieci przez ich nieprawidłowe nawyki związane z żywieniem i chorobą. Okazało się, że badane matki postrzegają swoje macierzyństwo zarówno jako źródło stresu, jak i wzmocnienia w radzeniu sobie z chorobą. Z jednej strony choroba wpływa na dzieci nawet wówczas, gdy matka jest bardzo opiekuńcza i stara się być dla nich jak najlepszym wzorem do naśladowania, z drugiej zaś strony dzieci wpływają na matkę i jej chorobę. Matki biorące udział w opisywanym badaniu wyrażały obawę, że ich choroba może ranić ich dzieci, lecz jednocześnie przyznawały, że pragnienie bycia dobrą matką, bardzo pomaga im w pokonaniu choroby (por. von Soest i Wichstrom, 2008). W świetle opisywanego badania, macierzyństwo ma pozytywny wpływ na przebieg zaburzenia odżywiania, badane przyznawały, iż czują, że dziecko „ma na nie oko" i z tego względu zmieniają w sensie pozytywnym swoje nawyki związane z jedzeniem i zaczynają myśleć więcej o dzieciach, mniej zaś o sobie samych. Co więcej, dzieci są postrzegane jako przyczyna poszukiwania pomocy specjalistycznej i matki uważają, że inspirują je one, „uskrzydlają" do wyzdrowienia. Być może macierzyństwo pomaga kobiecie w odnalezieniu zasobów i motywacji koniecznej do walki o swoje zdrowie. Omawiane badanie umożliwiło odkrycie, że macierzyństwo może wpływać pozytywnie na chorobę, normalizując życie rodzinne oraz inspirując do wyzdrowienia. Vallido i współpracownicy (2010) w następujący sposób nazwali te doświadczenia „żyć, aby być matką, być matką, aby żyć".

Z kolei celem badania, które przeprowadziły Stitt i Reupert (2014) było poznanie, jak zaburzenie odżywiania matki może wpływać na życie rodzinne i jak macierzyństwo, w szczególności badacze chcieli poznać, jak rodzice postrzegają wpływ ich choroby na ich dzieci i na ich wychowanie oraz czy można mówić o wzajemnym oddziaływaniu choroby i roli rodzicielskiej. Badacze przeprowadzili indywidualne wywiady z dziewięcioma matkami, liczbę badanych uznano za wystarczającą do tego, aby wyłonić ważne dla celu badania tematy (Strauss i Corbin, 1990). Badane w przeciwieństwie do wielu innych badań, nie były hospitalizowane, a rekrutacja odbywała się poprzez ogłoszenia w lokalnych gazetach i strony dotyczące zaburzeń odżywiania, co zwiększyło prawdopodobieństwo, że wypowiedzi uczestniczek badania będą bardziej autentyczne oraz umożliwiło generalizację uzyskanych wyników na środowisko rodzinne. Chociaż poszukiwano również ochotników wśród ojców, jednak ostatecznie żaden mężczyzna nie wziął udziału w badaniu. Średnia wieku badanych wynosiła 36,1 lat, a wiek dzieci oscylował między piątym a dwudziestym siódmym rokiem życia. Wszystkie dzieci, poza czterema najstarszymi, mieszkały z matkami. Na podstawie kwestionariusza samoopisowego ustalono, że wszystkie badane miały postawioną przez psychologa klinicznego lub psychiatrę jedną z trzech następujących diagnoz: anoreksja, bulimia lub niespecyficzne zaburzenie odżywiania, wszystkie z nich miały także zdiagnozowane wtórne w stosunku do zaburzenia jedzenia, inne zaburzenia psychiczne. Wszystkie badane były leczone, wszystkie były w przeszłości hospitalizowane, siedem badanych nadal było chorych i pozostawały w leczeniu. Wywiady przeprowadzano telefonicznie za zgodą badanych i miały one charakter częściowo-ustrukturyzowany. W badaniu zastosowano serię otwartych pytań, przygotowanych na podstawie przeglądu literatury tak, aby analiza odpowiedzi na nie umożliwiła uzyskanie celu badania, jednak zostały one tak skonstruowane, aby

umożliwić uczestnikom przedyskutowanie wszystkich ważnych według nich tematów dotyczących bycia rodzicem z zaburzeniem jedzenia i wychowywania dzieci. Po przeprowadzeniu wywiadów, badaczki razem słuchały nagrań, dokonywały wraz z badanymi ich transkrypcji, a następnie przeprowadziły analizę 133 stron danych pochodzących z wywiadów za pomocą interpretacyjnej analizy fenomenologicznej. Ten typ eksploracji nazywa się analizą fenomenologiczną, ponieważ jej celem nie jest utworzenie obiektywnego opisu faktów oparciu o wcześniejsze założenia badawcze, a raczej koncentracja na wyjątkowości myśli i spostrzeżeń jednostki. Zatem badacz musi niejako „zanurzyć się" w wewnętrzny, prywatny świat badanego. Jednocześnie ten typ analizy ma charakter interpretacyjny ponieważ badacz musi również określić sens doświadczenia badanego w taki sposób, że będzie możliwa odpowiedź na poszczególne pytanie badawcze. Chociaż doświadczenia badanych opisywane podczas wywiadów były bardzo różnorodne, jednak badaczom udało się wyodrębnić sześć głównych tematów:

1) Wpływ zaburzenia jedzenia rodziców na dzieci

Do tego obszaru zaliczono takie subtematy, jak: społeczna izolacja, emocjonalna nieobecność rodziców, której egzemplifikacją jest stwierdzenie „moja głowa jest zbyt pełna"; problemy z ustanawianiem granic, których przykładem jest stwierdzenie „łatwiej jest mówić tak"; parentyfikacja dzieci, czyli odwrócenie ról, na przykład jedno z dzieci, najczęściej starsze, opiekuje się rodzeństwem, gotuje, sprząta; wreszcie wpływ choroby na młodsze versus starsze dzieci. Wiele badanych przyznało, że izoluje siebie i dzieci od otoczenia z powodu lęku przed jedzeniem w w towarzystwie inych ludzi. Jedna z badanych wyznała: „zawsze znajduję wymówkę, gdy nie chcę, abyśmy wychodzili", z kolei inna z badanych przyznała: „nie jestem w stanie zostawić dzieci w żłobku czy zaprowadzać je do zerówki lub zorganizować innych aktywności, chociaż zdaję sobie sprawę z ich potrzeby kontaktów z innymi dziećmi". Nawet wówczas, gdy dzieci są starsze i nie wymagają kłopotliwego transportu, stopień izolowania dzieci przez chorą matkę od otoczenia nie zmniejsza się, jedna z badanych uzasadniła takie postępowanie następująco: „moja choroba była finansowym ciosem dla naszej rodziny i to bardzo wpłynęło na nasze społeczne funkcjonowanie". Wiele badanych matek przyznało, że swoim dzieciom mogą zaoferować niewiele „emocjonalnej energii", gdyż ich głowa jest zapełniona myślami, przypominającymi obsesje, o tym, co powinny jeść i o wszelkich negatywnych stronach jedzenia, jedna z badanych przyznała, że byłoby bardzo dobrze, gdyby potrafiła cieszyć się w 100 % z dziećmi i nie koncentrować się na jedzeniu, zaś inna matka powiedziała ze smutkiem: „o mój Boże, o mój Boże, co zjadłam, kiedy znowu będę jeść, co będę robić? – wciąż o tym myślę". Inna badana podsumowała swoje doświadczenia za pomocą następującej refleksji: „jak wiele czasu spędzasz w swojej głowie, obsesyjnie zajęta swoją wagą i tym, jak wyglądasz, czy jadłaś, co jadłaś i gdy spojrzysz wstecz, zauważysz, że prawdopodobnie straciłaś czas, który mogłaś spędzić z dziećmi … zastanawiam się, jak wiele razy straciłam panowanie nad sobą w ich obecności, jak wiele razy byłam nie w porządku…". Niektóre z badanych przyznawały, że choroba utrudnia wychowywanie dzieci, na przykład dyscyplinowanie ich, zdawały sobie sprawę z tego, że cierpiąc z powodu własnych problemów psychicznych, pozwalają dzieciom praktycznie na wszystko. Jedna z badanych przyznała: „byłam tak mocno uwięziona w chorobie, po prostu pozwoliłam im robić, co chcą i

nie uczyniłam niczego … bardziej interesowało mnie, aby się nie denerwowały i abym mogła chodzić, ćwiczyć i spalać kalorie". Inna badana opisywała swoje poczucie winy z powodu choroby, które sprawiało, że stawała się łagodniejsza dla innych, ta sama badana przyznała, że kiedy pozwala dzieciom pozostać w domach ich kolegów/koleżanek, myśli: „cudownie, nie muszę dzisiaj wieczorem jeść, nie ma dzisiaj żadnego przymusu jedzenia". Badana nie tyle myślała o tym, co jest dobre dla dziecka, co o tym, że pozostanie dzieci poza domem pozwoli jej uniknąć jedzenia. Niektóre z badanych doświadczały poczucia „zamętu" w zakresie tego, co to znaczy „normalna" dyscyplina. Jedna z badanych przyznała: „Nie wiem, co jest najlepsze dla mnie, ponieważ nie wiem, co jest głosem mojej choroby, a co faktycznie pochodzi od normalnej mamy". Dwie badane wyrażały troskę o ich dzieci, które muszą opiekowac się nimi, przy czym jedna z nich stwierdziła: „nie ma tu zbyt wiele mojego wychowania, to raczej one wychowują mnie i martwią się o mnie". Inna badana przyznała, że czuła się winna za każdym razem, kiedy jej trzynastoletnia córka musiała odprowadzać ją do łóżka, mówiąc: „no chodź już mamo, wstań, weź prysznic" lub „chodź mamo, musisz wstać, aby wyprawić chłopców do szkoły". Niektóre badane twierdziły, że ich choroba nie wpływa na dzieci, gdyż są zbyt małe, jedna z nich powiedziała: „mam szczęście, że są młode, bo moja choroba nie wpływa na nie tak bardzo". Inna badana stwierdziła: „kiedy są małe, jest o wiele łatwiej jest odejść z nią" (zapewne chodzi tutaj o opuszczenie dzieci na przykład w celu zjedzenia dużej ilości pokarmu, czy sprowokowania wymiotów), inna badana powiedziała o swojej chorobie: „ona wpływała na moje dzieci o wiele bardziej, gdy były w okresie późnej adolescencji i wczesnej dorosłości niż w początkowym okresie ich rozwoju".

2) Modelowanie przez dzieci patologicznych postaw wobec jedzenia

Wszystkie badane martwiły się, że stanowią dla swoich dzieci nieadekwatny wzór do naśladowania, przyznawały, że z lękiem zastanawiają się, jakie postawy wobec jedzenia będą miały w przyszłości ich dzieci, czy będą one naśladować zachowanie matek w tym obszarze i czy same w przyszłości nie zachorują na zaburzenie jedzenia. Jedna z badanych przyznała: „prawdopodobnie najważniejszym moim dylematem jest to, czy one będą mnie naśladować… to jest kwestia mojego radzenia sobie, boję się, że one będą mnie obserwować i powiedzą: „ok., mama to robi, więc i my też moglibyśmy". Inna badana przyznała się do nieustannego myślenia o tym, że „nie chce, aby którekolwiek z jej złych zachowań udzielało się dziecku i wpływało na nie w jakiś sposób". Jedna z badanych wyjaśniała, że pragnienie bycia dobrym wzorem do naśladowania dla dzieci, jest powodem tego, że zaprzecza chorobie, przyznała ona: „wystarczy, że ja zdaję sobie sprawę ze swojej choroby, a chcę zachować ostrożność, aby nie zarażać swoimi demonami innych".

3) Kwestia jedzenia jest najważniejsza, zajmuje pierwsze miejsce w hierarchii wartości w rodzinie

Wśród badanych powszechne było priorytetowe traktowanie zaburzenia jedzenia i umieszczanie kwestii z nim związanych ponad potrzebami dzieci. Jedna z badanych przyznała, że jej zaburzenie jedzenia jest „zazdrosną chorobą". Inna matka przyznała: „nie chcę, aby moje dzieci martwiły się, lecz choroba

traktuje z góry, depcze to wszystko". Inna badana wyjaśniała swoje postępowanie następująco: „ponieważ w mojej głowie z zaburzeniem jedzenia, kwestia jedzenia jest ponad wszystkim – miłością dzieci, wszystkim, najważniejsze jest jedzenie i utrata wagi". Dzieci były postrzegane przez niektóre badane jako zakłócające rytuały związane z jedzeniem, ale przede wszystkim z przeczyszczaniem, jedna z badanych przyznała: „kiedy jest czas na przeczyszczanie, myślę, co ja teraz mam robić? To mnie frustruje i próbuję wyprawić je z domu najszybciej jak tylko można". Warto dodać, że nie wszystkie badane stwierdzały, że ich choroba znajduje się na pierwszym miejscu i jest ważniejsza od dzieci, jedna z nich próbowała rozwiązać ten dylemat przez zmianę nawyków związanych z zaburzeniem jedzenia, twierdziła: „to (przejadanie i przeczyszczanie – przypis autorki artykułu) stało się bardziej regularne i one (dzieci – przypis autorki artykułu) zdały sobie z tego sprawę i nie było im dobrze ze świadomością, że mama jest zawsze bardzo chora, zatem musiałam zmienić to w mojej dziwnej pokręconej głowie, znalazłam sposób: przestałam jeść". Inne badane próbowały zmienić status choroby w rodzinie poprzez ukrywanie jej przed bliskimi.

4) Dzieci motywujące rodzica do zdrowienia („Nie widzę świata poza nimi")

Wszystkie badane przyznawały, że ich dzieci motywowały je do uczynienia czegoś z ich chorobą. Jedna z badanych stwierdziła: „nie chcę, aby dzieci dorastały z matką, która jest dysfunkcjonalna w jakiś sposób, radzę sobie z chorobą dla nich, inspiracją i napędem dla mnie, aby trzymać się w ryzach jest pragnienie, aby one rozwijały się w zdrowym środowisku". Z kolei, gdy dzieci opuszczały dom, matki wydawały się tracić motywację do wyzdrowienia. Jedna z badanych podała następującą przyczynę nawrotu: „ponieważ dzieci opuściły dom i nie można już się na nich koncentrować, wiesz, co mam na myśli, na chodzeniu do pracy, powrocie do domu, gotowaniu obiadu". Podobnie, wiele badanych przyznawało, że posiadanie dzieci było dla nich znakiem normalności, jedna z badanych powiedziała o swoich dzieciach: „one rzeczywiście trzymają mnie, sprawiają, że jestem normalna".

5) Choroba jako ukrywana przed dziećmi tajemnica

Osiem z dziewięciu badanych przyznało, że ukrywają swoją chorobę przed dziećmi. Chociaż były świadome, że dzieci obserwują ich zachowania związane z zaburzeniem jedzenia, niektóre wyrażały nadzieję, że dzieci nie powiążą ich dysfunkcjonalnego jedzenia z chorobą. Jedna z badanych stwierdziła: „robiłabym to nawet wówczas, gdyby one to słyszały, sądzę, że w wieku czterech, pięciu lat, nie rozumieją, co robię". Niektóre z badanych były przekonane, że skoro ich dzieci nie zadają pytań dotyczących ich zachowań, to zapewne nie zdają sobie sprawy z choroby matki. Jedna z matek stwierdziła: „nie sądzę, że one wiedzą … nie wspominały o czymkolwiek", zaś mówiąc o swoim synu, przyznała: „nie zauważyłam jakichkolwiek dowodów na to, że on wie". Inna badana przyznała, że wyjaśnia dzieciom, iż utrata wagi jest spowodowana chorobą fizyczną, ponieważ czuje, że wówczas dzieciom łatwiej jest zrozumieć trudną sytuację w domu. Stwierdziła: „ja jestem również diabetykiem, więc kiedy zdarzają się różne trudne chwile, które wymagają interwencji medycznej, one myślą, iż to dlatego, że mama jest diabetykiem … to jest ogromne kłamstwo, z którym przyszło mi żyć, lecz czynię to ostatecznie, aby chronić swoje dzieci, być

może one nie poradziłyby sobie, wiedząc ... „. Podobnie inna badana uzasadniała ukrywanie przed dziećmi prawdy o jej chorobie, ich ochroną przed zmartwieniem. Po wizycie, jaką dziecko jednej z badanych złożyło w szpitalu, ono bardzo zmartwiło się problemami matki, wówczas chora wraz mężem podjęli decyzję o tym, aby nie nawiązywać do tematu choroby w dyskusjach z dziećmi. Badana stwierdziła: „syn był bardzo zestresowany, nie jest dobre dla dziesięciolatka nieść tak ogromny ciężar". W przeciwieństwie do powyższych stwierdzeń, inna badana przyznała, że mówi otwarcie dziecku o swojej chorobie. Powiedziała ona o swojej córce: „kiedy stała się na tyle duża duża (5 lat), aby zauważyć co się dzieje i dlaczego czuję się tak źle, ja i mąż porozmawialiśmy z nią i wyjaśniliśmy wszystko zrozumiale". Ta jedna badana rozmawiała z dzieckiem (córką) o swojej chorobie, przy czym wyjaśniała ona następująco powód takiego postępowania: „nie chciałam, aby którekolwiek z moich złych zachowań, udzieliło się jej". Należy jednak podkreślić, że większość badanych kobiet twierdziła, że dzieci nie pytają o ich chorobę, a one nie rozmawiają z nimi o niej.

6) Potrzeby w zakresie leczenia

Chociaż wszystkie badane poszukiwały pomocy, żadna nie oceniła tej pomocy jako adekwatnej dla matki z zaburzeniem odżywiania. Badane stwierdzały, że ośrodki specjalizujące się w leczeniu zaburzeń jedzenia, są nastawione na kontakt z młodymi pacjentami i nie są przygotowane do pomagania posiadającym dzieci kobietom z zaburzeniami jedzenia w średnim wieku, a tym bardziej rodzinom dotkniętym chorobą matki lub ojca. Innym problemem, który badane napotykały podczas poszukiwania pomocy, były zbyt sztywne wymagania dotyczące planów żywieniowych, które okazały się nierealistyczne w kontekście życia rodzinnego. Badane podkreślały, że trudne jest dokładne planowanie posiłków, jedna z badanych stwierdziła: „trudno zaplanować posiłki, gdy masz dzieci, twoje życie nie jest już twoją własnością, nie możesz funkcjonować tak, jak chciałabyś. Nie jest dobre dla dziecka, aby matka przejmowała kontrolę nad jedzeniem, chociaż mój mąż mógłby, jak sądzę, to uczynić". Inną wadą ośrodków leczenia zaburzeń odżywiania według badanych, było wymaganie od matek regularnego stawiania się na spotkania ze specjalistami, co w praktyce okazało się trudne, badane najczęściej wyjaśniały, że nie zawsze istnieje możliwość szybkiego załatwienia opiekunki do dziecka. Jedna z badanych żaliła się podczas wywiadu, że terapeutka, z którą się spotkała, wyraźnie dała jej do zrozumienia, że jeśli nie może ona przychodzić regularnie co tydzień, ona nie może jej leczyć, wówczas potencjalna pacjentka odpowiedziała jej: „spójrz, próbuję, lecz moje dzieci są chore, co mam robić?".

Podsumowując, badanie Stitt i Reupert (2014) można traktować jako podstawę programów informacyjnych i nowatorskich strategii leczenia matek z zaburzeniami jedzenia. Celem badania była eksploracja unikalnego doświadczenia rodziców z zaburzeniami jedzenia i identyfikacja głównych tematów dotyczących wpływu zaburzenia jedzenia rodzica na dzieci. Odkryto niezgodność między oczekiwaniami dotyczącymi macierzyństwa i radzeniem sobie z chorobą a dostępem do przystosowanego do rytmu życia rodziny, elastycznego programu leczenia, które zachęcałoby do optymalnego wypełniania zadań matki i wspierałoby ją w tych usiłowaniach. Podczas, gdy wcześniejsze badania nad matkami z innymi typami zaburzeń psychicznych odkrywały konsekwentnie, że matki te na pierwszym miejscu stawiają dobro

dziecka, opisywane badanie wykazało, że niektóre matki z zaburzeniami jedzenia przedkładają kwestie związane z ich chorobą nad potrzeby dzieci. Innym unikalnym odkryciem tych badań był pogląd niektórych matek, że ich choroba nie wpływa na młodsze dzieci. Istotne jest, aby klinicyści pracujący z matkami z zaburzeniami jedzenia, poznali, co czują te matki, ale jednocześnie aby nie zaniedbywali tematu macierzyństwa i kontekstu życia rodzinnego.

5. Choroba a macierzyństwo - dwustronna relacja?

Badacze niejednokrotnie podejmowali próby określenia charakteru związku między zaburzeniem odżywiania matki a pełnieniem przez nią roli macierzyńskiej. Cimino i współpracownicy (2013) podkreślają, że zaburzenie jedzenia matki może stanowić czynnik ryzyka zaburzeń afektywnego i behawioralnego rozwoju dzieci, niestety niewiele badań z tego obszaru dotyczyło ojców. Badacze ci przeprowadzili sześcioletnie badanie długofalowe, którego celem było wyjaśnienie wpływu matki z zaburzeniem odżywiania i wpływu psychologicznego profilu ojca na rozwój emocjonalny dzieci. Przebadano sześćdziesiąt cztery rodziny z najstarszymi (pierworodnymi) dziećmi, badanych rekrutowano za pośrednictwem przedszkoli, szkół podstawowych i klinik ambulatoryjnych w środkowych Włoszech. W badaniach zastosowano wywiad diagnostyczny przeprowadzony przez klinicystów (Structured Clinical Interview for DSM-IV Axis I Disorders (SCID-I)), skalę samoopisową do samooszacowania symptomów (SymptomChecklist-90-Revised (SCL-90-R)) i kwestionariusz do oceny zachowania dziecka (Child Behavior Checklist (CBCL)). Badania potwierdziły wpływ zaburzeń jedzenia matek na emocjonalny rozwój ich dzieci. Co więcej lęk i zaburzenia obsesyjno-kompulsywne ojców w połączeniu z zaburzeniami odżywiania i depresją matek, wpływają na pojawienie się zarówno zaburzeń internalizujących (na przykład lęku), jak i eksternalizujących (na przykład wrogości) u dzieci. Ponadto wykazano, że zaburzenia psychiczne ojców oddziaływują na rozwój i problemy emocjonalne dzieci matek z zaburzeniami jedzenia.

Z kolei Woodside i Shekter-Wolfson (1990) wykazali, że matki z zaburzeniami odżywiania doświadczają dużych trudności w wychowaniu dzieci. Koubaa, Hallstrom i Hirschberg (2008) odkryli, że 92 % matek z historią anoreksji lub bulimii i jedynie 13% zdrowych matek przyznawało, że doświadczają problemów z przystosowaniem się do roli matki i wychowywaniem dzieci podczas trzech pierwszych miesięcy po narodzinach. Ponadto odkryto, że styl wychowawczy matek z zaburzeniami jedzenia cechuje pesymizm i sceptycyzm (Berg-Nielsen, Vikan i Dahl, 2002). Jedno z badań (Pui-yee, So-kum i Kwok-lai, 2006) odkryło, że słabe przywiązanie matki z historią bulimii do dziecka w okresie ciąży skutkuje nasileniem symptomów choroby w tym okresie.

Zerwas i współpracownicy (2012) postawili hipotezę, że matki z zaburzeniami odżywiania będą częściej oceniać negatywnie temperament swoich dzieci niż zdrowe kobiety. W celu weryfikacji tej hipotezy, przebadali oni 3013 matek z zaburzeniami odżywiania (44 z anoreksją, 436 z bulimią, 2475 cierpiących na kompulsywne przejadanie się i 58 z rozpoznaniem niespecyficznego zaburzenia odżywiania – typu przeczyszczającego). W celu analizy danych, zastosowano model proporcjonalnych szans regresji logistycznej i odkryto, że matki z zaburzeniami odżywiania mogą oceniać ich dzieci jako „trudniejsze" z

powodu błędów, jakie same popełniają podczas przetwarzania informacji, istnieje jednak pewna grupa dzieci tych matek, które mogą rzeczywiście sprawiać trudności wychowacze. Warto podkreślić, że negatywna percepcja temperamentu dziecka przez matkę, może stanowić czynnik utrudniający prawidłowy rozwój emocjonalny tegoż dziecka.

Istnieją sprzeczne dane dotyczące poziomu świadomości i zatroskania matek z zaburzeniami jedzenia odnośnie dobrostanu ich dzieci, z jednej strony istnieją doniesienia wskazujące, że matki te bardzo martwią się o zdrowie dzieci (np. Franzen i Gerlinghoff, 1997), z drugiej zaś w niektórych pracach stwierdza się, że te matki nie są szczególnie zainteresowane niską wagą czy niskim wzrostem dziecka (np. Hodes,Timimi i Robinson, 1997). Mazzeo i współpracownicy (2005), które przeprowadziły badania na grupie ośmiu matek z zaburzeniami jedzenia, zidentyfikowały kilka tematów, które wyłoniły się podczas wywiadów z tymi matkami, były to: silne zatroskanie o potencjalnie destrukcyjny wpływ chorej matki na dziecko, zachowania związane z jedzeniem, obraz ciała, samoocena. Matki wyznawały, że czują się źle przygotowane do monitorowania diety dzieci i martwiły się, że być może przekarmiają lub niedokarmiają je. One martwiły się również, że być może nieprawidłowo rozpoznają wczesne sygnały zaburzenia jedzenia u dzieci i oczekiwały pomocy w ich ochronie przed zalewem popularnych informacji o standardach idealnego wyglądu. W innym ciekawym badaniu, matki z zaburzeniami jedzenia, posiadające dzieci w wieku przedszkolnym, wyrażały lęk dotyczący transmisji międzypokoleniowej ich postaw i zachowań związanych z jedzeniem (Bryant-Waugh i in., 2007, 2007b). Okazało się, że matki odczuwały, iż ich zwiększona troska co do posiłków, zdominowała życie rodzinne (Bryant-Waugh i in., 2007b). Dane z wywiadów uzyskane od ośmiu norweskich matek leczonych na zaburzenia jedzenia na oddziałach psychiatrycznych (Rørtveit, Åström i Severinsson, 2009) ujawniły wszechogarniające poczucie winy wśród matek z zaburzeniami jedzenia i nadmierne zaabsorbowanie swoją chorobą. Ponadto studia przypadku wykazały, że matki z zaburzeniami odżywiania doświadczają bycia „nie dość dobrą matką" i martwią się wpływem, jaki ich choroba może mieć wpływ na dzieci (Rørtveit, Åström i Severinsson, 2009). Matki te mówiły o trudnym czasie, kiedy ich potrzeby dbania o siebie i zmagania się z chorobą zderzały się z ich próbami sprostania roli rodzica (Bryant-Waugh I in., 2007a, 2007b). Obawiały się, że ich relacja z dziećmi może ucierpieć z powodu ich negatywnych emocji, braku zaufania w swoje możliwości i zwiększonej potrzeby kontroli, co może prowadzić do braku elastyczności i sztywności w pełnieniu przez nie roli matki (Bryant-Waugh i in., 2007a). Kilka badań eksplorowało związek między macierzyństwem z zaburzeniem odżywiania matki i jej dobrostanem. Franzen i Gerlinghoff (1997) opisując historie chorych matek w ramach studiów przypadków, odkryli, że wyzwanie, jakim jest macierzyństwo oraz brak konstruktywnej strategii radzenia sobie z nim, bardzo utrudniają zdrowienie, natomiast niewątpliwie spotrzeżenia matek, że ich choroba wpływa negatywnie na dzieci, stanowi główną przyczynę poszukiwania przez nie pomocy. Matki te przyznają, że potrzeby dzieci traktują jako czynniki motywujące je lub zniechęcające je do jedzenia, co czasami skutkuje pozytywnymi zmianami (Bryant-Waugh i in., 2007b).

Badanie, które przeprowadzili von Soest i Wichstrom (2008) trwające sześć lat, obejmujące 1206 początkowo bezdzietnych kobiet ujawniło, że te badane, które stały się matkami w czasie trwania badania, wykazywały większą redukcję symptomów zaburzenia jedzenia w porównaniu z nadal bezdzietnymi

kobietami. Oznacza to, że macierzyństwo ma ogólnie rzecz biorąc pozytywny wpływ na przebieg zaburzenia jedzenia. Chociaż istnieje pewne wsparcie empiryczne dla hipotezy, że troska matek o dzieci przeważa nad wpływem ich choroby na dzieci, dane są na tyle nieliczne i niekonkluzywne, że konieczne jest przeprowadzenie dalszych badań w tym obszarze.

6. Implikacje terapeutyczne

Niewątpliwie zrozumienie doświadczeń matek z zaburzeniami jedzenia może pomóc w zaplanowaniu pomocy udzielanej tej grupie chorych. Należy pamiętać, że pojawienie się choroby znacznie wyprzedza postawienie diagnozy, z tego względu środowisko rodzinne wydaje się być idealne dla wczesnego rozpoznawania nawrotów choroby u matki i sygnałów zaburzenia jedzenia u dziecka. Czas macierzyństwa może być dla takiej kobiety przytłaczający, gdyż czując, że znajduje się „w uścisku" choroby i nie potrafiąc myśleć o czymkolwiek innym, wydaje się pozostawać sam na sam z problemem destrukcyjnego wpływu jej choroby na dzieci. Aktywna koncentracja na tej tematyce, umożliwia matce przyjrzenie się własnym problemom, co skutkuje redukowaniem jej problematycznych zachowań, mających wpływ zarówno na nią, jak i na dzieci (Barnett, Buckroyd i Windle, 2005). Należy rozważyć potencjalną wartość programów edukacyjnych i wsparcia dla matek z zaburzeniami odżywiania, ponieważ jedynie wczesna interwencja może przerwać błędne koło związane z chorobą matki i wpływem tej choroby na rozwijające się dziecko (Campol, 2011). Świadomość odmienności wyzwań stojących przed matkami z zaburzeniami jedzenia oraz korzystnego wpływu macierzyństwa na tę chorobę, może pomóc w planowaniu leczenia tej specyficznej grupy pacjentów. Mając na uwadze, że kobiety te muszą integrować tożsamość kobiety z zaburzeniem odżywiania z tożsamością matki, niezbędne jest zapewnienie przez zespół zajmujący się leczeniem tej grupy pacjentek warunków, w których mogą one dzielić się doświadczeniami i obawami dotyczącymi ich choroby oraz ich bycia matką. Należy podkreślić, że dla kobiet z zaburzeniami jedzenia wielkie wyzwanie stanowi poszukiwanie pomocy (Barnett, Buckroyd i Windle, 2005; por. Slade, 1997). Jak w przypadku matek z innymi zaburzeniami psychicznymi, matki z zaburzeniami jedzenia z wielką trudnością decydują się na poszukiwanie wsparcia nie tylko z powodu społecznego stygmatyzowania i lęku przed niezrozumieniem (Barnett, Buckroyd i Windle, 2005), ale także z obawy, że po przyznaniu się, że nie radzą sobie z tą trudną sytuacją, zostaną zakwestionowane ich umiejętności jako matki (Davies i Allen, 2007; Vallido i in., 2010), kobiety te również obawiają się, że służby zajmujące się pomocą społeczną odbiorą im dziecko (Barnett, Buckroyd i Windle, 2005). Podobnie jak matki cierpiące na inne zaburzenia psychiczne, zazwyczaj o charakterze chronicznym, matki te przyznają, że nie uzyskują dostatecznego wsparcia ze strony profesjonalistów (Davies i Allen, 2007; Barnett, Buckroyd i Windle, 2005; Vallido i in., 2010). Planując leczenie tej grupy pacjentów, należy rozpatrywać ich tożsamość jako pacjentki i jako matki, gdyż istotne dla poprawy ich zdrowia jest nie tylko leczenie choroby, ale także konstruowanie ich tożsamości jako dobrej matki (Davies i Allen, 2007). Matki zdają sobie sprawę z ciężkiego obciążenia dzieci faktem, że są one chore, jednak ta świadomość motywuje je do poszukiwania konstruktywnych strategii radzenia sobie z trudną sytuacją. Interwencje, które skupiają

się na specyficznych troskach matek w zaburzeniami jedzenia, powinny zatem włączać nacisk na wzbogacanie strategii potrzebnych do łagodzenia destrukcyjnego wpływu zaburzenia jedzenia matki na dzieci, koncentrację na takim poznawczym przeformułowaniu, które zwiększyłoby zaufanie kobiety do swoich sprawności rodzicielskich, wysiłki ukierunkowane na polepszenie relacji matka-dziecko oraz zmianę postaw matki w stosunku do pokarmu, wagi i obrazu ciała. Wykazano, że dzieci matek z zaburzeniami jedzenia internalizują ich postawy i zachowania, niestety programy zapobiegające zaburzeniom jedzenia u takich dzieci są skierowane do dzieci w wieku 7 lat i wzwyż i są one realizowane w szkołach, a zatem nie obejmują matek (por. Shisslak i Crago, 1994; Stice, Agras i Hammer, 1999; Levine i Piran, 2001). Jest to zadziwiające, zwłaszcza, że wielu badaczy odkryło, iż matki z zaburzeniami jedzenia mogą odgrywać istotną rolę w rozwinięciu przez ich dziecko podobnego zaburzenia (Evans i le Grange, 1995, Stein i Woolley, 1996). Barnett, Buckroyd i Windle (2005) opisują program zapobiegający zaburzeniom jedzenia u dzieci poniżej 13 roku życia. Założono, że jeśli matki odważą się zmienić swoje destrukcyjne zachowanie, które ich dzieci prawdopodobnie modelują, wówczas przełamany zostanie dysfunkcjonalny cykl. Barnett, Buckroyd i Windle (tamże) przeprowadzili badania ilościowe i jakościowe przy pomocy standaryzowanych narzędzi i częściowo-ustrukturalizowanych wywiadów przed i po 19 tygodniowej terapii grupowej oraz po 6 i 12 miesiącach od jej zakończenia. Badana grupa składała się z ośmiu matek oraz w ramach projektu utworzono jedno studium przypadku, które zostało szczegółowo opisane przez badaczy. Wstępne analizy wykazały, że wsparcie grupy terapeutycznej, umożliwiło matce opisywanej w studium przypadku, dokonanie refleksji, a mianowicie stała się ona bardziej świadoma swojego dysfunkcjonalnego zachowania i bardziej uzdolniona do poszukiwania jego przyczyn. To doprowadziło do poprawy jej stanu zdrowia, a także stała się ona bardziej wrażliwa na potrzeby dziecka. Niewątpliwie w różnych fazach macierzyństwa będą pojawiały się odmienne troski, jak i unikalne tematy związane ze specyficznymi potrzebami danego dziecka. Można również podejrzewać, że istnieje różnica między macierzyńskimi doświadczeniami i obawami matek z anoreksją i matek z bulimią, jednakże obie te grupy zbliżają do siebie pewne wspólne tematy, które odkryły przeprowadzone badania (np. Tuval-Mashiach i in., 2012).

Uwagi końcowe

Matki z zaburzeniami odżywiania stanowią szczególną grupę pacjentek, nie tylko ze względu na trudną do wyleczenia, często chroniczną chorobę, ale również, a może przede wszystkim, ze względu na ich relacje z dziećmi. Dzieci te mogą być narażone na destrukcyjny wpływ choroby matki, ale również mogą ją motywować do zdrowienia. Z jednej strony, choroba może utrudniać koncentrację na dzieciach, z drugiej zaś strony, może sprawiać, że chora matka jest bardziej uwrażliwiona na ich potrzeby. Nie można powiedzieć, że choroba znajduje się dla takich matek na pierwszym miejscu, gdyby tak było, badaczom nie udałoby się zgromadzić tylu ich wypowiedzi, które zaskakują wnikliwością obserwacji życia rodzinnego. Jedno jest pewne, doświadczenia matek z zaburzeniami jedzenia są niezwykle bogate i warte ciągłej eksploracji, wskazują na obawy, często o charakterze rozterek moralnych, dotyczące dobra dzieci. Warto

to, co już wiemy na ten temat, wykorzystać konstruktywnie, planując adekwatne wsparcie psychologiczne dla chorych matek oraz ich dzieci, aby przerwać błędne koło nieprawidłowego jedzenia i towarzyszących temu negatywnych emocji. Skoro, jak przyznała jedna z chorych matek, dzieci ją „uskrzydlają", wrto wykorzystać jak najlepiej ten jeszcze niezbadany potencjał terapeutyczny.

Bibliografia:

Ackard D.M., Neumark-Sztainer D., (2001), Family mealtime while growing up: associations with symptoms of bulimia nervosa, *Eating Disorders: The Journal of Treatment & Prevention*, 9(3), 239-249.

Ackerson B.J., (2003), Coping with the dual demands of severe mental illness and parenting: the parents' perspective., *Families in Society*, 84(1),109–118.

Agras S., Hammer L., McNicholas F., (1999), A prospective study of the influence of eating-disordered mothers on their children, *International Journal of Eating Disorders*, 25(3), 253-262.

Barnett S., Buckroyd, J.,Windle, K., (2005), Eating disorders from parent to child: Mothers' perceptions of transgenerational effect, *International Journal of Eating Disorders,* 15(1), 55-62.

Berg-Nielsen T. S., Vikan A., Dahl A.A., (2002), Parenting related to child and parental psychopathology: A descriptive review of the literature, *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 7(4), 529-552.

Boyle M. H., Pickles A., (1997), Maternal depressive symptoms and ratings of emotional disorder symptoms in children and adolescents, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38(8), 981-992.

Bryant-Waugh R., Turner H., East P., Gamble C., (2007a), Developing a parenting skills-and-support intervention for mothers with eating disorders and pre-school children Part 1: Qualitative investigation of issues to include, *European Eating Disorders Review*, 15(5), 350-356.

Bryant-Waugh R., Turner H., Jones C., Gamble C., (2007b), Developing a parenting skills-and-support intervention for mothers with eating disorders and pre-school children Part 2: Piloting a group intervention*, European Eating Disorders Review,* 15(6), 439-448.

Campol M., (2011), Engaging healthcare providers to help mothers with eating disorders create healthy eating environments for their children, *Einstein Journal of Biology & Medicine*, 27(2), 67.

Cimino S., Cerniglia L., Paciello M., Sinesi S., (2013), A six-year prospective study on children of mothers with eating disorders: the role of paternal psychological profiles, *European Eating Disorders Revie*w, 21(3), 238-246.

Cooley E., Toray T., Wang M.C., Valdez N.N., (2008), Maternal effects on daughters' eating pathology and body image, *Eating Behaviors,* 9(1), 52-61.

Davies B., Allen D., (2007), ntegrating "mental illness" and "motherhood": The positive use of surveillance by health professionals. A qualitative study, *International Journal of Nursing Studies*, 44(3), 365-376.

Diaz-Caneja A., Johnson S., (2004), The views and experiences of severely mentally ill mothers, *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology,* 39(6), 472-482.

Dolman C., Jones I., Howard L., (2013), Preconception to parenting: a systematic review and meta-analysis of the qualitative literature on motherhood for women with severe mental illness, *Archives of Womens Mental Health*, 16(3), 173-196.

Evans J., Le Grange D., (1995), Body size and parenting in eating disorders: a comparative study of the attitudes of mothers towards their children, *International Journal of Eating Disorders*, 18(1), 39-48.

Farrow C.V., Blissett J., (2009), Do obsessive compulsive symptoms mediate the relationship between maternal eating psychopathology and restrictive feeding practices?, *International Journal of Eating Disorders,* 42(1), 76-80.

Franzen U., Gerlinghoff M., (1997), Parenting by patients with eating disorders: experiences with a mother-child group, *Eating Disorders*, 5(1), 5-14

Goodman S.H., Gotlib I.H., (1999), Risk for psychopathology in the children of depressed mothers: a developmental model for understanding mechanisms of transmission, *Psychological Review,* 106(3), 458-490.

Grolnick W.S., Deci E.L., Ryan R.M., (1997), Internalization within the family: the self-determination theory perspective, (in:) J. E. Grusec, L. Kuczynski (eds.), *Parenting and children's internalization of values: A handbook of contemporary theory* (s. 135-161), New York: Wiley.

Hodes M., Timimi S., Robinson P., (1997), Children of mothers with eating disorders: a preliminary study, *European Eating Disorders Review*, 5(1), 11-24.

Hoffman E.R., Bentley M.E., Hamer R.M., Hodges E.A., Ward D.S., Bulik C.M., (2014), A comparison of infant and toddler feeding practices of mothers with and without histories of eating disorders, *Maternal* & *Child* Nutrition, 10(3), 360-372.

Kitzinger J., (1994), The methodology of focus groups: The importance of interaction between research participants, *Sociology of Health and Illness*, 1994, 16(1), 103-121.

Koubaa S., Hallstrom T., Hirschberg A.L., (2008), Early maternal adjustment in women with eating disorders, *International Journal of Eating Disorders*, 41(5), 405–410.

Levine M.P., Piran N., (2001), The prevention of eating disorders: toward a participatory ecology of knowledge, action and advocacy, (in:) R.H. Striegel-Moore, L. Smolak (eds.), *Eating disorders. innovative directions in research and practice* (s. 233-253), New York: American Psychological Association.

Lieblich A., Tuval-Mashiach R., Zilber, T., (1998), Narrative research: Reading, analysis, and interpretation, Newbury Park, CA: Sage.

Mazzeo S.E., Zucker N.L., Gerke C.K., Mitchell K.S., Bulik C.M., 92005), Parenting concerns of women with histories of eating disorders, *International Journal of Eating Disorders*, 37 (S1), s. S77–S79.

Micali N., Simonoff E., Treasure J., (2007), Risk of adverse perinatal outcomes in women with eating disorders, *British Journal of Psychiatry,* 190, 255-259.

Montgomery P., Tompkins C., Forchuk C., French S., (2006), Keeping close: mothering with serious mental illness, *Journal of Advanced Nursing*, 54(1), 20-28.

Palfreyman Z., Haycraft E., Meyer C., (2013), Unintentional role models: links between maternal eating psychopathology and the modelling of eating behaviours, *European Eating Disorders Review*, 21(3), 195-201.

Park R.J., Senior R, Stein A., (2003), The offspring of mothers with eating disorders, *European Child and Adolescent Psychiatry,* 12(S1), I110-119.

Patel P., Wheatcroft R., Park R. J., Stein A., (2002), The children of mothers with eating disorders, *Clinical Child and Family Psychology Review,* 5(1), 1-19.

Pui-yee Lai B., So-kum Tang C., Kwok-lai Tse W., (2006), A longitudinal study investigating disordered eating during the transition to motherhood among Chinese women in Hong Kong, *International Journal of Eating Disorders,* 39(4), 303–311.

Rørtveit K., Åström S., Severinsson E., (2009), Experiences of guilt as a mother in the context of eating difficulties, *Issues in Mental Health Nursing*, 30(10), 603–610.

Runfola C.D., Zucker N.L., Holle A.V., Mazzeo S., Hodges E.A., Perrin E.M., Bentley M.E., Ulman T.F., Hoffman E.R., Forsberg S., Algars M., Zerwas S., Pisetsky E.M., Taico C., Kuhns R.A., Hamer R.M., Bulik C.M., (2014), NURTURE: development and pilot testing of a novel parenting intervention for mothers with histories of an eating disorder, *International Journal of Eating Disorders,* 47(1), 1-12.

Russell G.F., Treasure J., Eisler I., (1998), Mothers with anorexia nervosa who underfeed their children: Their recognition and management, *Psychological* Medicine, 28(1), 93-108.

Sadeh-Sharvit S., Levy-Shiff R., Feldman T., Ram A., Gur E., Zubery E., Steiner E., Latzer Y., Lock J.D., (2015), Child feeding perceptions among mothers with eating disorders, *Appetite,* 95, 67-73.

Satter E., (1990), The feeding relationship: problems and interventions, Journal of Pediatrics, 117(2 Pt 2): S181-S189.

Shisslak C., Crago M., (1994), Towards a new model of prevention of eating disorders, (in:) P. Fallon, M. Katzman, S. Wooley (eds.), *Feminist perspectives on eating disorders*, New York: The Guilford Press.

Slade P., (1997), Prospects for Prevention, (in:) G. Szmukler, C. Dare, J. Treasure (eds.), *Handbook of Eating Disorders: Theory, Treatment and Research. Chichester* (s. 385-398), UK: John Wiley & Sons Ltd.

Smith J.A., Osborn M., (2004), Interpretative phenomenological analysis, (in:) G. Breakwell (ed.), *Doing Social Psychology* (s. 229–254), Oxford: Blackwell.

Squires C., Lalanne C., Murday N., Simoglou V., Vaivre-Douret L., (2014), The influence of eating disorders on mothers' sensitivity and adaptation during feeding: a longitudinal observational study, *BMC Pregnancy and Childbirth*, 14(1), 274.

Stein A., Wooley H., Cooper S.D., Fairburn C.G., (1994), An observational study of mothers with eating disorders and their infants, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35(4), 733-748.

Stein A., Woolley H., Cooper S., Winterbottom J., Fairburn C.G., Cortina-Borja M., (2006), Eating habits and attitudes among 10-year-old children of mothers with eating disorders, *British Journal of Psychiatry,* 189, 324-329.

Stice E., Agras W.S., Hammer L.D., (1999), Risk factors for the emergence of childhood eating disturbance: a five year prospective study, *International Journal of Eating Disorders,* 25(4), 375-387.

Stitt N., Reupert A., Mothers with an eating disorder: "food comes before anything", *Journal of Psychiatric & Mental* Health Nursing, 2014, 21(6), 509-517.

Stein A., Woolley H., (1996), The influence of parental eating disorders on young children: implications of recent research for some clinical interventions, *Eating Disorders*, 4 (2), 139-146.

Stein A.,Woolley H., Cooper S.D., Fairburn C.G., (1994), An observational study of mothers with eating disorders and their infants, *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 35(4), 733-748.

Stein A.,Woolley H., Cooper S.,Winterbottom J., Fairburn C.G., Cortina-Borja M., (2006), Eating habits and attitudes among 10-year-old children of mothers with eating disorders: longitudinal study, The British Journal of Psychiatry: *The Journal of Mental Science*, 189, 324-329.

Strauss A.L., Corbin J., (1990), *Basics of qualitative research*, Thousand Oakes: Sage.

Tuval-Mashiach R., Ram A., Shapiro T., Shenhav S., Gur E., (2012), Negotiating maternal identity: mothers with eating disorders discuss their coping, *Eating Disorders*, 2012, 21(1), 37-52.

Vallido T., Wilkes L., Carter B., Jackson D., (2010), Mothering disrupted by illness: A narrative synthesis of qualitative research, *Journal of Advanced Nursing*, 2010, 66(7), 1435–1445.

von Soest T., Wichstrom L., (2008), The impact of becoming a mother on eating problems, *International Journal of Eating Disorders*, 41(3), 215-223.

Watkins B., Cooper P.J., Lask B., (2012), History of eating disorder in mothers of children with early onset eating disorder or disturbance, *European Eating Disorders Review*, 20(2), 121-125.

Waugh E., Bulik C., (1999), Offspring of women with eating disorders, *International Journal of Eating Disorders,* 25(2), 123-133.

Woodside D., Shekter-Wolfson L., (1990), Parenting by patients with anorexia nervosa and bulimia nervosa, *International Journal of Eating Disorders*, 9(3), 303-309.

Zerwas S., Von Holle A., Torgersen L., Reichborn-Kjennerud T., Stoltenberg C., Bulik, C.M., (2012), Maternal eating disorders and infant temperament: findings from the Norwegian mother and child cohort study, *International Journal of Eating Disorders*, 45(4), 546-555.

Jakub Błażej
Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego
Warszawa

Funkcjonowanie rodziny i postawy rodzicielskie a ekspresja zachowań anorektycznych

Wprowadzenie

Celem niniejszej pracy jest zwrócenie uwagi jak funkcjonowanie rodziny, relacje pomiędzy jej członkami wpływające na rozwój psychospołeczny młodych dziewcząt. Nieprawidłowy model systemu rodzinnego negatywnie wpływa na postrzeganie obrazu własnego ciała oraz niewłaściwą realizację potrzeby pokarmowej u dorastających dziewcząt. Kryzysy i problemy rodzinne, dostrzegane w społeczeństwie, sprzyjają ekspresji zachowań anorektycznych, które mogą mieć wpływ na rozwinięcie się pełnoobjawowej anoreksji. Jak wykazują badania, postawy wychowania prezentowane przez rodziców wpływają na kształtowanie się zachowań żywieniowych u dzieci. Artykuł opisuje postawy rodzicielskie, również te prezentowane przez rodziców osób z anoreksją. Przedstawiona zostaje najnowsza klasyfikacja jadłowstrętu psychicznego, a także pace z ostatnich lat, które w swoich założeniach podejmują problematykę funkcjonowania rodzin, w których pojawia się problem anoreksji. Praca ma charakter przeglądu badań, której częścią składową są fragmenty wywiadu swobodnego z młodą kobietą, ujawniającą zachowania anorektyczne. Wypowiedzi kobiety mają za zadanie przybliżyć czytelnikowi, jakie uczucia i emocje towarzyszą osobom, których zaburzony system rodziny i wychowania skutkują nieprawidłowymi schematami realizacji potrzeby pokarmowej.

1. Kryteria diagnostyczne jadłowstrętu psychicznego

Na początku artykułu chciałbym przytoczyć kryteria diagnostyczne anoreksji, według najnowszej klasyfikacji amerykańskiej, Diagnostycznego i Statystycznego Podręcznika Zaburzeń Psychicznych (DSM-V, 2013). W klasyfikacji tej wyróżnia się trzy kryteria diagnostyczne:

A. Ograniczenie przyjmowania pokarmu w stosunku do potrzeb, które znacząco obniża wagę ciała w stosunku do wagi zalecanej dla danego wieku, płci, wieku i utrzymania zdrowia. Znacząco niską wagę ciała definiuje się jako wagę, która jest niższa niż poziom minimalnej wagi określonej w normie, lub w przypadku dzieci i adolescentów, mniejsza niż minimalna oczekiwana waga.

B. Silny lęk przed przybieraniem na wadze lub byciem otyłym lub utrwalone zachowanie, które uniemożliwia przyrost wagi, nawet przy znaczącej niedowadze.

C. Zaburzenie sposobu, w jaki waga lub kształt ciała są doświadczane, silny wpływ wagi i kształtu ciała na samoocenę lub utrwalone zaprzeczanie, że posiada się bardzo niską wagę ciała.

Klasyfikacja DSM-V wymienia dwa subtypy anorexia nervosa (tamże, 2013):

a) subtyp restryktywny (ang. restricting type): Podczas ostatnich trzech miesięcy, u osoby nie występowały nawracające epizody napadowego objadania się lub przeczyszczania(np. wywoływanie wymiotów lub nadużywanie środków przeczyszczających, moczopędnych, czy stosowanie lewatyw). Charakterystyczny jest dla przypadków, gdzie głównie przez dietę, głodowanie, i/lub nadmiernie intensywne ćwiczenia fizyczne osiągany jest spadek wagi.

b) subtyp przejadający się/przeczyszczający (binge-eating/purging type): Podczas ostatnich trzech miesięcy u osoby występowały epizody napadowego objadania się lub przeczyszczania(np. wywoływanie wymiotów, nadużywanie środków przeczyszczających, moczopędnych, czy stosowanie lewatyw) (Starzomska, 2015, s. 231-242).

2. Definicja i typologia postaw rodzicielskich

Postawą rodzicielską nazywa się strukturę, która jest nabywana poprzez doświadczenie. W kształtowaniu się postaw rodzicielskich znaczenie mają czynniki poznawcze oraz emocjonalne. Istotnym czynnikiem jest dążenie do struktury idealnej(niekoniecznie wyuczonej czy zaobserwowanej w domu rodzinnym). Ziemska wyodrębniła osiem postaw, łączonych w cztery przeciwstawne pary: akceptacja-odrzucenie, współdziałanie-unikanie, rozumna swoboda- nadmierne ochranianie, uznanie praw-nadmierne wymaganie (Ziemska, 1985, s. 155-195).

Istnieje inna definicja postaw rodzicielskich, które rozumiane są jako: „całościowe formy ustosunkowania się rodziców(osobno ojca, osobno matki) do dzieci, zagadnień wychowawczych, ukształtowane podczas pełnienia funkcji rodzicielskich" (Plopy, 2004).

Do wyróżnionych postaw rodzicielskich zaliczamy:

1) Postawę akceptacji, która jest właściwą postawą emocjonalną rodzica wobec dziecka. Oznacza mniej więcej tyle co: „przyjmuję Cię takim, jakim jesteś".

2) Postawa odrzucenia, będąca przejawem nadmiernego dystansu rodzica wobec dziecka. Przejawia się poprzez brak dostrzegania potrzeb dziecka.

3) Postawa nadmiernie wymagająca. Przejawia się stawianiem nadmiernych, niemożliwych wymagań dziecku, których ze względów rozwojowych nie jest w stanie spełnić. Taka postawa może sprzyjać rozwojowi perfekcjonizmu i nadmiernej kontroli.

4) Postawa autonomii. Rozumiana jest jako gotowość rodzica do zaakceptowania faktu, że dziecko jest osobną jednostką społeczną. Uznawana jest za pozytywną postawę rodzicielską.

5) Postawa niekonsekwencji. Przejawia się zmiennością decyzji i labilnością uczuć rodzica. Przyczynia się do niemożności nauczenia się od rodziców prawidłowych reakcji emocjonalnych.

6) Postawa nadmiernie ochraniająca. Przejawia się wystąpieniem lęku u rodzica, w sytuacjach których dziecko przejawia cechy autonomiczne (tamże).

3. Wpływ prezentowanych postaw rodzicielskich a postawy żywieniowe

Postawy prezentowane przez rodziców w wychowywaniu młodzieży kształtują wiele schematów zachowań, które zostaną przejęte przez dzieci w codziennym funkcjonowaniu. Rodzina, jako pierwszy schemat funkcjonowania społecznego, staje się źródłem postaw, czerpanych przez nowe pokolenie. Jak wykazują bania, życie rodzinne wpływa na decyzję o wyborze posiłku. Zależność obserwowana jest u zdrowej młodzieży, nic więc dziwnego, że kiedy model wychowawczy szwankuje, relacje między członkami rodziny ulegają pogorszeniu, wtedy u dorastających młodych osób dochodzi do gorszych wyborów produktów żywieniowych i patologicznych sposobów realizacji potrzeby pokarmowej(tj. Zachowania anorektyczne). Pierwszymi badaniami, które chciałbym przedstawić są badania na populacji norweskiej. Przedmiotem badania była ilość spożywanych ryb. Badania wykazały, że na wpływ wybierania ryby miały: wzory relacji między rodzicem a dzieckiem, a także preferencje żywieniowe rodziców. Im więcej ryb jadali rodzice, jednocześnie prezentując prawidłowe relacje z dziećmi, tym częściej dorastające dzieci wybierały ryby jako swój posiłek (Olsena, Ruizb, 2008, s. 646–65). Świadczy to o chęci utożsamienia się z rodzicami, antropologicznej potrzebie pochodzenia i wspólnotowości z otaczającą najmniejszą grupą społeczną, jaką bez wątpienia jest rodzina.

Drugim badaniem, które ukazuje korelację pomiędzy funkcjonowaniem rodziny, relacjami towarzyszącymi wychowaniu a postawami żywieniowymi są badania nad spożyciem owoców. Wyniki potwierdzają zależność pomiędzy zaangażowaniem rodziców w wychowanie dziecka a spożywaniem owoców. Wyniki potwierdzają istotną statystycznie różnice pomiędzy postawami rodzicielskimi a ilością spożywanych owoców. Jak podają wyniki: dzieci pochodzące z rodzin, w których rodzice są mniej zainteresowani potomstwem, dzieci spożywają mniejszą ilość owoców. Dzieci, których rodzice prezentują postawę autorytatywną wychowania, spożywają mniejszą ilość owoców, niż ich rówieśnicy, których rodzice prezentują autonomiczną postawę wychowania (Kremersa, Bruga, Hein de Vriesa, Rutger, Engelsc, 2003, s. 43-50/Abstract).

4. Pierwsze koncepcje rodziny osób z zaburzeniami odżywiania

W myśl teorii systemowej anoreksja jest chorobą całej rodziny. Anoreksja ma za zadanie umacniać więzi i utrzymać relacje pomiędzy jej członkami. Przez długi czas uznawano, powołując się na teorię Minuchina, że rodziny z dzieckiem anorektycznym to rodziny psychosomatyczne. Rodziny psychosomatyczne charakteryzują się:

1) Uwikłaniem, jako ekstremalną formą zaangażowania dziecka, która owocuje zwiększeniem kontroli, obniżeniem stopnia zróżnicowania w relacjach(np. Matka udziela odpowiedzi za córkę w trakcie rozmowy).

2) Nadopiekuńczością, która jest właściwością utrudniającą uzyskanie przez dorastające dziecko autonomii, jest jednym z powodów wyboru kontroli choć jednej części swojego życia(jedzenia).

3) Sztywnością, utrudniającą kształtowanie się prawidłowych i naturalnych reakcji na czynniki stresujące, wymusza u dorastających dzieci hamowanie emocjonalne. Skutkiem tego są nieumiejętność rozwiązywania konfliktów oraz nadmierne zaangażowanie dziecka w związek partnerski rodziców (Dare, Le Grange, Eisler, 1994, s. 211-226).

Jedną z pierwszych koncepcji jest dwuścieżkowy model Leunga, Schwartzmana i Steigera. Teoria składa się z dwóch głównych założeń:

1) Postawy w rodzinie wobec wagi i wyglądu bezpośrednio wpływają na poczucie zadowolenia ze swojego ciała i ekspresje zachowań związanych z odżywianiem.

2) Dysfunkcjonalne relacje rodzinne oddziałują bezpośrednio na psychiatryczne symptomy i deficyty samooceny (Leung, Schwartzman, Steiger, 1996, s. 367-374).

5. Syndrom gotowości anorektycznej- rodzinne uwarunkowania ekspresji

Dojrzewanie jest okresem, w którym człowiek przygotowuje się do prawidłowego funkcjonowania w społeczeństwie. Pierwszym obrazem funkcjonowania społecznego jest rodzina. Dom rodzinny jest miejscem, gdzie młoda osoba nabiera pierwszych doświadczeń socjalizacyjnych, uczy się percepcji „ja" (także w kontekście ciała) oraz poznaje strategie radzenia sobie ze stresem (Ziółkowska, 2000, s. 35-55). Kiedy dom rodzinny staje się miejscem, gdzie możliwości prawidłowego dorastania są utrudnione, przede wszystkim u młodych dziewcząt dochodzi do ekspresji Syndromu Gotowości Anorektycznej. Syndromem Gotowości Anorektycznej nazywamy zespół objawów nasuwających podejrzenie nieprawidłowości w zakresie realizowania potrzeby pokarmowej oraz stosunku do własnego ciała (tamże, s. 35-55). Objawia się on poprzez tzw. zachowania anorektyczne. Należą do nich.:

a) Labilność emocjonalna, warunkowa jedzeniem i stosunkiem do własnego ciała.

b) Wzmożone zainteresowanie pokarmami i ich wartością kaloryczną.

c) Nasilona potrzeba perfekcjonizmu i kontroli (tamże, s. 35-55).

Jak podaje Ziółkowska (2000), bardzo istotną kwestią w ekspresji nieprawidłowych zachowań związanych z jedzeniem jest realny konflikt występujący między domownikami. Syndrom gotowości anorektycznej może być pewnym rodzajem manifestacji i buntu przeciw sytuacji jaka panuje w domu. Odżywianie się, jedna z najbardziej oczywistych, autonomicznych aktywności podejmowanych przez dziecko(w dodatku najłatwiejsza do kontroli) może zostać użyta jako możliwość skupienia rodziców, wobec wspólnego problemu- nasze dziecko nie je.

Niestety sama anoreksja może już być wykorzystywana przez rodziców jako karta przetargowa w konfliktach między rodzicami. Niesprzyjająca zdrowemu rozwojowi atmosfera doprowadza do manipulowania emocjami dziecka, które nieświadomie dąży do samozagłady, poprzez nekrofiliczny charakter zachowania (tamże, s. 35-55).

Formowaniu się ekspresji Syndromu gotowości anorektycznej, a także rozwinięciu się pełnoobjawowej anoreksji sprzyjają niewłaściwe schematy relacji. Anoreksja może być nazywana chorobą systemu rodzinnego, ponieważ to w nim się ona zaczyna. Właśnie od matki dorastająca kobieta czerpie

wzory zachowania, uczy się relacji miłości. Zadaniem ojca jest okazanie swojej córce zainteresowania, stworzenia i umocnienia w niej poczucia własnej wartości. Kiedy tego zabraknie, a rodzina będzie mieć sztywną strukturę, pozbawioną uczucia, wtedy u młodej dziewczyny mogą pojawić się objawy zachowań anorektycznych.

Sztywność matki, jej relacja z dzieckiem(już od wczesnego dzieciństwa) ma wpływ na kształtowanie się zachowań anorektycznych. Matki dziewcząt u których wystąpiły objawy anoreksji ignorują potrzeby dziecka, przede wszystkim te związane z realizacją potrzeby pokarmowej (Starzomska, 2015, s. 231-242). Późniejsze cechy relacji z matką również należą do sztywnych. Matka jest wymagająca, przypisuje nadmierną wagę do wyglądu fizycznego i jedzenia (Starzomska, 2006, s. 42-44). Obecność ojca i jego rola w systemie rodzinnym ma znaczenie w ekspresji zachowań anorektycznych. Brak ojca lub też jego sztywna, surowa ocena wobec córki może sprzyjać wystąpieniu u dziewcząt nieprawidłowych sposobów realizacji potrzeby pokarmowej (Ziółkowska, 2000, s. 35-55).

6. Wychowanie rodzinne a wystąpienie zaburzeń odżywiania

Wpływ wychowania w rodzinie kształtuje postawy żywieniowe dorastających dziewcząt. Sprzyjające środowiska rodzinne kształtują prawidłowe nawyki, uczą skutecznych strategii radzenia sobie ze stresem, a także wpływają na samoocenę. Przeprowadzono również badania nad związkiem pomiędzy występowaniem zaburzeń odżywiania i zachowaniami wychowawczymi rodziców. Badanie potwierdzające zależność pomiędzy niesprzyjającymi socjalizacji postawami rodziców a wystąpieniem zaburzeń odżywiania miało na celu sprawdzenie systemu rodziny, jego nieprawidłowości jako ewentualnego uwarunkowania ujawniania w późniejszym czasie zachowań anorektycznych (Haycraft, Blisset, 2010, s. 221-224). Wyniki potwierdzają, że nie wykazano istotnych statystycznie zależności pomiędzy wystąpieniem adaptacyjnego(składającego się ze wszystkich aspektów pozytywnych postawy rodzicielskiej) modelu wychowania w rodzinie a wystąpieniem zaburzeń odżywiania, nie wykazano również takich różnic, w przypadku sprawdzania pojedynczej autonomicznej postawy postaw rodzicielskiej. Jak się okazuje, zbyt skrajne postawy rodzicielskie, czyli postawa autorytatywna, ale i zbyt tolerancyjna, nie sprzyjają adaptacji środowiskowej, co może ujawniać się zachowaniami anorektycznymi. Świadczy to o wielkiej misji rodziców, jaką jest umiejętność przyjęcia prawidłowej, zrównoważonej postawy wobec dziecka. Rolą wychowawczą jest przystosowanie, adaptacja dziecka do środowiska szerszego niż dom rodziny. Z tego powodu rodzic powinien się w swoim postępowaniu wystrzegać autorytarnej postawy wobec dorastającego dziecka, z drugiej strony powinien tworzyć normy współżycia rodzinnego. Zdrowa relacja między członkami rodziny przejawia się poprzez relacje oparte na miłości, opiekuńczości oraz zasadach i wartościach, świadczących o wzajemnej trosce.

7. Fragmenty wywiadu i relacje młodej kobiety

Młoda kobieta, w wieku 20 lat, objawiająca zachowania anorektyczne, w trakcie wywiadu swobodnego opisała swoje retrospektywne odczucia doświadczania relacji rodzinnych oraz stylu funkcjonowania rodziny. Istotną informacją jest fakt, że kobieta wychowywała się bez ojca, który zmarł, zanim weszła w okres dojrzewania.

„(...) Moje problemy zaczęły się, kiedy miałam 12 lat. Byłam wysoka i szczupła, już wtedy zależało mi na tym, żeby nie przytyć i zawsze wyglądać tak, jak wówczas wyglądałam. Usłyszałam wtedy od mojej mamy i sióstr, prawdopodobnie w żartach, że za kilka lat na pewno przytyję i będę gruba, bo w naszej rodzinie jest to genetyczne. Posłużyły się przykładem mojej ciotki, do której jestem bardzo podobna, a która miała nadwagę. Uznały, że tak po prostu będzie, bo mam „grube kości". Już wtedy postanowiłam do tego nie dopuścić, co przerodziło się w obsesję w gimnazjum, kiedy moje ciało zaczęło przybierać kobiece kształty."

„(...) cała uwaga mojej mamy skupiona była na najstarszym i na najmłodszym rodzeństwie. Nie ingerowała w moje życie. Od zawsze sama się uczyłam, sama wybierałam swoje zainteresowania, czasami brakowało mi zainteresowania z jej strony. Nigdy mnie nie chwaliła osobiście mimo tego, że często chwaliła się mną w gronie swoich znajomych. Bała się chwalić mnie i moje rodzeństwo, żebyśmy nie spoczęli na laurach. Wręcz przeciwnie, za wszystko krytykowała, ganiła i bardzo dużo wymagała jeśli chodzi o obowiązki domowe. Często porównywała nas do innych, którzy rzekomo byli lepsi. Kiedy mieszkałam w internacie, prawie w ogóle do mnie nie dzwoniła. Gdybym ja nie zadzwoniła do domu, prawdopodobnie ona by się nie odezwała. Wychodziła z założenia, że należy zająć się rodzeństwem, które sprawia problemy wychowawcze i skoro wszystko u mnie w porządku i takich problemów nie sprawiam, to nie ma potrzeby kontaktu ze mną. Moje rozmowy z nią ograniczały się w tym czasie głównie do tego, czy mam jeszcze pieniądze.(...)"

„W 2-3 klasie liceum, (...) pracowałam jako modelka, miałam ogromne powodzenie. Dostawałam kilka wiadomości dziennie od obcych chłopaków, którzy komplementowali moją urodę. Paradoksalnie, w tym czasie czułam się najmniej wartościowa. Rodzeństwo, kiedy tylko wracałam do domu, nazywało mnie prześmiewczo „gwiazdą", co mnie okropnie denerwowało."

8. Najnowsze badania rodzin osób z zachowaniami anorektycznymi

W tej części pracy chciałbym dokonać przeglądu badań, które w swoich założeniach zawierały problematykę rodzinną dziewcząt u których ujawniły się zachowania anorektyczne lub też rozwinęła pełnoobjawowa anoreksja. Obecnie na podstawie wyników badań odchodzi się od koncepcji psychosomatycznej rodziny. Pierwszą podstawową przyczyną jest fakt, że nie mamy żadnej wiedzy na temat obiektywizmu procesów obserwowanych w przeszłości. Po drugie, nie wiemy, czy obserwowane przez nas zjawiska psychopatologiczne są skutkiem nieprawidłowego funkcjonowania rodziny, czy może

zachowania psychopatologiczne u dziewcząt są przyczyną wadliwego systemu rodzinnego (Davies, Shuster, Blackmore, Fox, 2004, s. 136-144).

Badania Solange Cook-Darzensa i współpracowników wykazują, że pomimo powszechnie utartym stereotypom rodziny dziewcząt z zaburzeniami odżywiania niekoniecznie prezentują model patologiczny. Jednak rodziny te wykazują specyficzny rodzaj stylu funkcjonowania, w którym ujawnia się zwiększona dyssatysfakcja z niedostatecznej bliskości międzypokoleniowej. Dotyczy ona ojców i rodzeństwa osób z anoreksją, ale nie osiąga poziomu patologii (Cook-Darzes, Doyen, Falissard, Mouren, 2005, s. 223-236).

Interesujące wnioski wyciągnięto z wyników badań dotyczących poziomu lęku i postaw wychowawczych u rodziców, którzy wychowują dziecko chore na anoreksję. Na podstawie wyników badań, wyciągnięto wnioski dotyczące poziomu lęku:

a) Rodzice dziewcząt z anoreksją wykazują wyższą średnią wartość nasilenia stanu lęku, co może świadczyć o doświadczaniu przewlekłego, autodestrukcyjnego lęku, wynikającego z sytuacji i frustracji realizacji swoich potrzeb(poczucia bezpieczeństwa).

b) U matek dziewcząt chorych na anoreksję zdiagnozowano patologiczny poziom lęku jako stanu- upatruje się przyczyny tego zjawiska w zaangażowaniu emocjonalnym matki w chorobę córki.

Wyciągnięto też wnioski dotyczące postaw rodzicielskich prezentowanych przez rodziców:

a) W zakresie postaw akceptacja-odrzucenie, rodzice prezentowali przeciętne nasilenie, co sprzyja osiąganiu sukcesu w powrocie do zdrowia u młodych dziewcząt.

b) W zakresie postawy wymagania uzyskano nieco wyższe wyniki, choć mieszczące się w normie wyników matek.

c) Matki również wykazywały nieznacznie częściej postawę ochronną wobec dziecka, co utrudnia rozwój autonomii u dorastającej młodej osoby (Izydorczyk, Oleryk, 2010, s. 17-25).

Wyniki z 2010 roku, nad badaniami dotyczącymi relacji panujących w rodzinie, w których występują zaburzenia odżywiania wykazały następujące typy relacji z rodzicami:

a) Nadmierna ochrona/troska lub niewystarczające zaangażowanie rodziców wobec dzieci.

b) Niezgoda pomiędzy rodzicami a dziećmi.

c) Częstość zmian struktury rodziny(jeszcze przed chorobą dziecka).

d) Wysoki poziom oczekiwań rodziców.

e) Wyższy stopień krytycznych komentarzy wobec dziecka (Le Grange, Lock, Loeb, Nicholls, 2010, s. 1-5).

W badaniach dotyczących systemu rodzinnego osób ujawniających zachowania anorektyczne istotną rolę odgrywa ocena związku małżeńskiego rodziców przez osoby z zaburzeniami. Potwierdziły to min. badania Zbigniewa Wajdy.

Na podstawie tych badań wyciągnięto także inne wnioski:

a) Wyniki badań potwierdzają wpływ percepcji środowiska rodzinnego na rozwój i funkcjonowanie psychospołeczne dorastających dziewcząt.

b) Dziewczęta, które postrzegały związek rodziców jako udany prezentują mniej objawów psychopatologicznych.

c) Opieka rodzicielska ma wpływ na niższy poziom objawów psychopatologicznych

d) Kontrola rodzicielska(szczególnie ta ze strony matki) jest predykatorem wyższego poziomu zachowań patologicznych i nasilenia problemów społecznych (Wajda, 2013, s. 853-864).

Jak wykazują badania Witkowskiej (2013), u dziewcząt które relacje z rodzicami realizowały w oparciu o miłość i ochronę miały wyższą samoocenę. Córki rodziców, którzy swoje realizowały poprzez wyższe wymagania i odrzucenie, wykazywały niższą samoocenę. Podczas porównywania średnich wyników postaw matek i ojców w percepcji córek z rozpoznaniem anoreksji nie potwierdzono istotnych różnic statystycznych. Świadczy to o podobieństwie postaw prezentowanych przez ojców i matki. Natomiast porównanie postaw matek dziewcząt zdrowych i dziewcząt z anoreksją, różnią się w pełnym zakresie.

Różnice w percepcji postaw ojców różnią się statystycznie w odniesieniu do postawy miłości i odrzucenia. Ważnym wnioskiem jest, że osoby leczące się na anoreksję charakteryzują się niższym poziomem samooceny niż ich zdrowi rówieśnicy (tamże, s. 397-409).

Innymi ważnymi badaniami nad rodziną osób z zaburzeniami odżywiania były polskie badania z roku 2014 nad przekazem międzypokoleniowym. Transgeneracyjne teorie zakładają, że przekaz międzypokoleniowy ma istotny wpływ na postrzeganie wzorów relacji członków rodziny, co oddziałuje na ich funkcjonowanie. Relacje wewnątrzrodzinne rzutują na rozwój emocjonalny i społeczny dzieci wychowujących się w tych rodzinach. Postrzegane są doświadczenia bliskości oraz autonomii. Zaburzenie w realizacji tych doświadczeń wpływają na rozwój zachowań psychopatologicznych u dorastających dzieci. Wyniki badań dowodzą:

a) Ocena relacji w rodzinie prokreacyjnej w przypadku mężczyzn związana jest z tym, jak oceniają oni autonomię i bliskość w rodzinie z której pochodzą.

b) Ocena relacji w rodzinie przez kobiety związane jest z ich oceną rodziny z której pochodzą i oceną relacji mężów

c) Wyniki wykazują istotny wpływ relacji transgeneracyjnej między córką a ojcem, co stawia pod znakiem zapytania koncepcje stawiające na piedestale relacje matka-córka (Pilecki, Józefik, Sałapa, 2014, s. 789-808).

W ostatnim czasie ukazał się ciekawy artykuł, w którym przedstawiono typologie rodzin z anoreksją, podając przy tym ciekawe opisy tychże rodzin. Autorzy wymieniali:

a) Rodziny z wysokimi oczekiwaniami i ambicjami rodziców oraz samych nastolatek(z silną osobowością).

b) Chaotyczny model rodziny, o dużej niestabilności strukturowej

c) Rodzina z symbiotycznym stosunkiem do anoreksji, gdzie zaprzecza się potrzebom anorektycznych nastolatek, w których dużym prawdopodobieństwem jest anorektyczna matka.

Jak piszą autorzy(na podstawie opisów przypadków) anoreksja ma oczywisty wpływ na funkcjonowanie rodziny. Ciągłe skupienie na jedzeniu i żywieniu wpływa na uczucie bezradności wśród

członków rodziny. W wyniku tego dochodzi do zaniku relacji emocjonalnej, kontakty między rodzicem a dzieckiem spłycone są do tematyki jedzenia. Według autorów ważnym elementem jest włączenie członków rodziny w każdy etap leczenia. Autorzy podają przykład wspólnego obiadu chorych dziewcząt z rodzicami w trakcie hospitalizacji i pobytu dziewcząt na oddziale (Jurna, Moraiu, Albulescu, Velea, 2015, s. 150-154).

Zanim przedstawione zostaną najnowsze wyniki badań na populacji polskiej, chciałbym przedstawić wyniki badań dotyczących terapii systemowej, terapii opartej na rodzinie, ang. Family-based Treatment (FBT). Wnioski z badań:

1) Badania dotyczyły rodzaju strategii, częstotliwości ich stosowania w trakcie Sesji Rodzinnego Posiłku(jednej z technik FBT). Jak się okazuje czas poświęcony sesji, ton emocjonalny w trakcie spożywania posiłku ma wpływ na „sukces" w zachęcaniu do spożywania posiłków (White, Haycraft, Sloane, Miskovic-Wheatley, Wallis, Kohn, 2015, s. 72-80/Abstract). Wolność w zakresie doboru posiłku, brak komentarzy w stronę chorej, również ma wpływ na odczucia emocjonalne i chęć przyjmowanie pokarmu.

2) Według wyników innych badań FBT ma wyższy poziom skuteczności od oddziaływań indywidualnych, poprawiając dynamikę relacji rodzinnych (Ciao, Accurso, Fitzsimmons-Craft, Lock, Le Grange, 2015, s. 81-90).

Ostatnimi badaniami, których wnioski są bardzo interesujące i ważne do przedstawienia, to wyniki badań na gruncie polskim, z roku 2015 (Pilecki, Józefik, Kościelniak, 2015). Dotyczą one badań nad percepcją trangeneracyjną, na próbce rodzin uczennic szkół krakowskich. Wnioski wyciągnięte z badań:

a) Uzyskane wyniki w rodzinach uczennic szkół krakowskich potwierdzają zależność pomiędzy pozytywnymi doświadczeniami transgeneracyjnymi rodziców a pozytywną percepcją i satysfakcjonującą relacją w rodzinie. Szczególnie istotne znaczenie miały doświadczenia międzypokoleniowe ojców z rodzin pełnych.

b) Wśród grupy klinicznej, osób z zaburzeniami odżywiania doświadczenie autonomii i bliskości przez rodziców(pochodzącej od rodzin z których się wywodzą), wpłynęła na percepcję oceny relacji z córkami (tamże, s. 731-746).

Podsumowanie

Na podstawie przeglądu literatury można wyciągnąć wnioski, że funkcjonowanie rodziny, jej struktura, a także postawy, które prezentują poszczególni członkowie rodziny, wpływa na ujawnianie się zachowań anorektycznych u dorastających dziewcząt. Szczególnie warto zwrócić uwagę na dwa aspekty, które związane są z rodziną osób wykazujących zachowania anorektyczne. Pierwszym, najważniejszym problemem jest ogromne poczucie cierpienia, nagromadzenie negatywnych uczuć, które przeżywają te młode osoby. Fragmenty prezentowanego przeze mnie wywiadu jednoznacznie pokazują, jak bardzo mocno wpływają słowa najbliższych, na ujawnienie się w trakcie dorastania niewłaściwych strategii realizacji pokarmowej.

Drugim, bardzo istotnym problemem, o którym należy pamiętać, to międzypokoleniowe zależności w funkcjonowaniu rodziny, ze szczególnym uwzględnieniem roli ojca. Najnowsze badania ukazują nam, jak bardzo nasze wychowanie oraz doświadczenia wpływają na nasze zachowania żywieniowe. Wyniki uświadamiają nam, jak wielką odpowiedzialnością jest dbanie o prawidłowe relacje w rodzinie i jak groźne skutki mogą wystąpić, kiedy wychowanie i życie rodzinne nie będą naszym priorytetem.

Bibliografia:

Ciao A., Accurso E., Fitzsimmons-Craft E., Lock J., Le Grange D., (2015), Family functioning in two treatments for adolescent anorexia nervosa., *International Journal of Eating Disorders*, 48(1), s. 81-90/Abstract.

Cook-Darzes S., Doyen C., Falissard B., Mouren M. Ch., (2005), Self-perceived Family Functioning in 40 French Families of Anorexic Adolescents: *Implications for Therapy, European Eating Disorders Review*, 13(4), s. 223-236.

Dare Ch., Le Grange D., Eisler I., (1994), Redefine the psychosomatic family: Family process of 26 eating disordered families, *International Journal of Eating Disorders,* 3, s. 211-226.

Davies C., Shuster B., Blackmore E., Fox J., (2004), Looking good-family focus on appearance and the risk for eating disorders, *International Journal of Eating Disorders*, 35, s. 136-144.

Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.), (2013), Washington, DC, London, England: American Psychiatric Publishing, American Psychiatric Association.

Haycraft E. Blisset J., (2010), Eating disorder symptoms and parenting styles*, Appetite*, 54(1), s. 221-224.

Izydorczyk B., Oleryk I., (2010), Analiza porównawcza poziomu lęku i postaw wychowawczych u rodziców wychowujących chore na anoreksję psychiczną córki w okresie adolescencji, *Problemy Medycyny Rodzinnej,* 31(2), s.17-25.

Jurna A. M., Moraiu D. L., Albulescu R.C., Velea P. I., (2015), Parental and family factors invaliding the ethiopathogenesis of anorexia nervosa in adolescents*, Journal Pediatric,* 18(3), s. 150-154.

Kremersa S. P. J., Bruga J., Hein de Vriesa, Rutger C. M, Engelsc E., (2003), Parenting style and adolescent fruit consumption, *Appetite,* 41(1), s. 43-50/Abstract.

Le Grange D., Lock J., Loeb K., Nicholls D., (2010), Academy for eating disorders position paper: The role of the family in eating disorders, *International Journal of Eating Disorders,* 43(1), s. 1-5.

Leung F., Schwartzman A., Steiger H., (1996), Testing a dual- process family model in understanding the development of eating pathology: a structural equation modeling analysis, *International Journal of Eating Disorders,* 4, s. 367-374.

Olsena O. S., Ruizb S., (2008), Adolescents' influence in family meal decisions, *Appetite*, 51(3), s. 646-665/Abstract.

Pilecki M., Józefik B., Kościelniak M., (2015), Percepcja relacji w rodzinie pochodzenia pacjentek z zaburzeniami odżywiania się a percepcja relacji w rodzinach pochodzenia ich rodziców, *Psychiatria Polska*, 49(4), s. 731-746.

Pilecki M., Józefik B., Sałapa K., (2014), Powiązania pomiędzy spostrzeganiem funkcjonowania rodziny przez pacjentki z zaburzeniami odżywiania się i ich rodziców a percepcją relacji w rodzinach pochodzenia rodziców, *Psychiatria Polska*, 48(4), s. 789-808.

Plopy M. (2004), *Psychologia rodziny. Teoria i praktyka*, Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.

Starzomska M., (2015), Spróbuj tylko nas zawieść… –Środowisko rodzinne osób z jadłowstrętem psychicznym i z narcystycznym zaburzeniem osobowości, *Kwartalnik Naukowy Fides Et Ratio*, 21(1), s. 231-242.

Starzomska M., (2006), *Anoreksja. Trudne pytania*, Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls, s. 42-44.

Wajda Z., (2013), Percepcja relacji między rodzicami oraz wzory przywiązania a nasilenie objawów psychopatologicznych u dziewcząt w późnej adolescencji, *Psychiatria Polska*, 47(5), s. 853-864.

White H. J., Haycraft E. M., Sloane R., Miskovic-Wheatley P., Wallis J., Kohn A., Meyer M.,, (2015), How do parents of adolescent patients with anorexia nervosa interact with their child at mealtimes? A study of parental strategies used in the family meal session of family-based treatment, *International Journal of Eating Disorders,* 48(1), s. 72-80/Abstract.

Witkowska B., (2013), Percepcja postaw rodzicielskich a poziom samooceny dziewcząt z anoreksją psychiczną, *Psychiatria Polska*, 47(3), s. 397-409.

Ziemska M., (1985), Postawy rodzicielskie i ich wpływ na osobowość dziecka, (w:) M. Ziemska (red.), *Rodzina i dziecko*, (s. 155-195), Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Ziółkowska B. (2000), Zaburzenia funkcjonowania systemu rodzinnego jako determinanta ekspresji anorexia nervosa, *Sbornik Praci Filozoficke Fakulty Brnenske Univerzity*, s. 35-55.

mgr Małgorzata Kamińska
Instytut Filozofii
Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego
mgr Karol Kierzkowski
Instytut Stosowanych Nauk Społecznych
Uniwersytet Warszawski

Seksualność osób niepełnosprawnych intelektualnie – wybrane problemy

Wprowadzenie

„Seksem musiał się człowiek interesować naprawdę od początku, podobnie jak pożywieniem, ponieważ inaczej nie byłoby nas na tym świecie" (Kowalski, 2011 s. 9) – to stwierdzenie celnie oddaje znaczenie i wagę seksualności nie tylko w życiu pojedynczego człowieka, ale także całych społeczności. Mimo, iż ta sfera wydawałoby się, została już dawno wyrzucona ze strefy tabu, to jednak wciąż istnieją problemy, które są pomijane, niezrozumiale wstawiane poza nawias dyskusji o seksualności, bądź niesłusznie lekceważone.

Jednym z takich zagadnień, związanych ze sferą seksualną człowieka, jest seksualność osób niepełnosprawnych intelektualnie.

W niniejszym artykule autorzy chcą podnieść kwestie związane z płciowością ludzi upośledzonych umysłowo, wskazać najważniejsze problemy i podjąć próbę odpowiedzi na ważne w tym zakresie pytania oraz wyjaśnić nieścisłości w tym temacie.

1. Rola seksualności

Aby podjąć kwestie związane z seksualnością człowieka, należy najpierw uściślić, jak rozumiane jest znaczenie tego terminu. Według M. Laphimon'a jest: podstawowym elementem bycia człowiekiem przez całe życie, obejmującym seks, płciową identyfikację i role, orientację seksualną, erotyzm, pożądanie, intymność i prokreację. „Seksualność jest doświadczana i wyrażana w myślach, fantazjach, przeżyciach, przekonaniach, wartościach, zachowaniach, rolach i związkach. Seksualność powstaje na skutek interakcji czynników biologicznych, psychologicznych, społecznych, ekonomicznych, politycznych, kulturowych, etycznych, prawnych, historycznych, religijnych i duchowych" (za: Lew-Starowicz, 2010, s. 26).

Powyższa definicja wskazuje na to, iż seksualność opiera się nie tylko na rozwoju biologicznym człowieka, ale przenika także sferę psychiczną i jest ściśle związana z jego codziennym funkcjonowaniem.

Znaczenie seksualności zostało także dostrzeżone przez Światową Organizację Zdrowia, która w 2002 roku przyjęła tzw. *Powszechną Deklarację Praw Seksualnych*.

Według tego dokumentu: „Seksualność jest integralną częścią osobowości każdej istoty ludzkiej. Jej pełny rozwój zależy od zaspokojenia podstawowych ludzkich potrzeb, takich jak pragnienie obcowania, intymności, ekspresji uczuć, czułości i miłości.

Seksualność wynika z interakcji zachodzących między jednostką a otaczającą ją strukturą społeczną. Pełen rozwój seksualności jest niezbędny do osiągnięcia dobrostanu w wymiarze indywidualnym, interpersonalnym oraz społecznym (*Powszechna Deklaracja Praw Seksualnych,* WHO).

Niniejsza deklaracja ma duże znaczenie dla rozwoju postaw wobec ludzkiej seksualności, jest bowiem punktem odniesienia, jakim społeczeństwa powinny kierować się w traktowaniu tej sfery życia człowieka.

W dyskusji o seksualności należy odnieść się do dwóch podstawowych pojęć, które są z nią bezpośrednio związane: płeć, płciowość i tzw. zdrowie seksualne.

Płeć jest to „zespół właściwości charakteryzujących organizmy osobników męskich i żeńskich i przeciwstawiających je sobie wzajemnie" (Szymczak, 1992, s. 698). Płciowość zaś, jest pojęciem szerszym niż płeć i rozumie się ją jako tę płaszczyznę życia ludzkiego, która decyduje o tym, że ktoś żyje jako kobieta czy mężczyzna. Płciowość człowieka wykracza poza wymiar tylko biologiczny (Bołoz, 2003). „Płciowość jest złożoną i integrującą siłą osoby ludzkiej, z której wyrasta istnienie i działanie osoby określające jej sposób bycia jako mężczyzny lub kobiety; oraz sposób działania i reagowania jako mężczyzny lub kobiety" (tamże, s. 19)[1].

Wyodrębnienie psychologicznych różnic między kobietami i mężczyznami opiera się na obserwacji zachowania w podobnych sytuacjach, ponieważ założono, iż różnice w biologii mężczyzny i kobiety mają swoje przełożenie w psychice. Np.: Wg J. Piageta podczas gry, dla chłopców ważniejsze są zasady, dla dziewczynek relacje międzyludzkie.

Tzw. *zdrowie seksualne* jest terminem przyjętym przez Światową Organizację Zdrowia i oznacza integrację biologicznych, emocjonalnych, intelektualnych i społecznych aspektów życia seksualnego konieczną do pozytywnego rozwoju osobowości, komunikacji i miłości (za: Aouil, 2010). Koncepcja ta podkreśla pozytywny wpływ właściwie ukształtowanej seksualności na rozwój człowieka oraz na jego relacje z innymi.

Z tematem zdrowia seksualnego wiąże się również kwestia prokreacji oraz prawo mężczyzn i kobiet do odpowiedniej informacji oraz możliwości korzystania z bezpiecznych, skutecznych, przystępnych finansowo oraz akceptowanych metod planowania rodziny; dokonywania wyboru spośród

[1] Role płciowe, istota kobiecości i męskości są od dawna przedmiotem zainteresowania wielu badaczy. Wśród biologicznych podstaw zróżnicowania płciowego wyróżniamy cechy płciowe. W okresie prenatalnym i w czasie dojrzewania, pod wpływem hormonów kształtują się najpierw gruczoły, drogi i organy płciowe, w okresie pokwitania uzyskują one stan dojrzały, umożliwiający współżycie seksualne i prokreację. Obecność hormonów oddziałuje także na zróżnicowany rozwój układu nerwowego, warunkującego odmienny sposób reagowania mężczyzny i kobiety.

nich, a także prawo dostępu do odpowiednich usług służby zdrowia, zapewniających kobietom bezpieczną ciążę i poród, a parom - najlepszą szansę posiadania zdrowego potomstwa[1].

2. Integracja osób niepełnosprawnych intelektualnie, a kwestia seksualności

Temat integracji osób niepełnosprawnych intelektualnie jest niezmiernie ważny, ponieważ ukazuje możliwości i role, jakie te osoby mogą odgrywać w społeczeństwie oraz właściwą postawę osób zdrowych w kontakcie z niepełnosprawnym. Integracja według Aleksandra Hulka „wyraża się w takim wzajemnym stosunku pełno- i niepełnosprawnych, w którym respektowane są te same prawa (...) i w których stwarzane są dla obu grup identyczne warunki maksymalnego, wszechstronnego rozwoju. Integracja pozwala więc osobie niepełnosprawnej być sobą wśród innych. Integracja w takim znaczeniu może mieć zastosowanie do wszystkich sfer życia jednostki niepełnosprawnej – życia rodzinnego, kształcenia ogólnego i zawodowego, pracy, czasu wolnego, aktywności społecznej i politycznej itp." (Hulek, 1997, s. 492-493). Takie podejście do kwestii niepełnosprawności intelektualnej, które obejmuje przestrzeganie podobnych praw oraz gwarantowanie podobnych podstawowych wolności ma również zastosowanie do sfery seksualnej. Osoba upośledzona umysłowo w żadnym stopniu nie przestaje być istotą seksualną, dlatego należy dążyć, aby mogła również i w tym obszarze rozwijać swoje pragnienia i potrzeby. Aby jednak dojrzeć do tego wniosku należy poznać i co ważniejsze zrozumieć na czym polega i w jaki sposób jest przeżywana seksualność osób niepełnosprawnych intelektualnie i towarzyszące jej problemy.

[1] *Platforma Działania IV Światowej Konferencji w sprawach Kobiet* w Pekinie w 1995 roku przyjęła tzw. prawa reprodukcyjne, które od samego początku budziły wiele kontrowersji. W antropologicznym ujęciu przyjmuję się, że w stosunku do osoby mówimy o prokreacji, a o reprodukcji w stosunku do zwierząt.
Przyjęta w Pekinie definicja *zdrowia reprodukcyjnego* zakłada stworzenie możliwości opieki służącej „zapewnieniu zdrowia i dobrostanu (*well-being*) reprodukcyjnego poprzez zapobieganie problemom w tej dziedzinie i ich rozwiązywanie. Troska o zdrowie seksualne, nie powinna ograniczać się wyłącznie do poradnictwa i opieki w zakresie reprodukcji i chorób przenoszonych drogą płciową, lecz uwzględniać również jako cel jego pozytywny, wpływ na jakość życia i stosunków osobistych" (*Platforma Działania IV Światowej Konferencji w sprawach Kobiet,* Pekin 1995).
Wypracowane w Pekinie standardy miały na celu umożliwienie wszystkim ludziom możliwości spełnienia się w sferze seksualnej. W Powszechnej Deklaracji Praw Seksualnych zawarte są tzw. podstawowe prawa, które przynależą każdemu człowiekowi z racji bycia istotą seksualną. Dotyczą one:
1) wolności seksualnej, rozumianej jako wolności od przymusu i przemocy seksualnej oraz jako możliwość wyrażania swojego potencjału seksualnego
2) odrębności seksualnej, integralności oraz bezpieczeństwa seksualnego ciała
3) prywatności seksualnej
4) równości seksualnej
5) przyjemności seksualnej
6) emocjonalnego wyrażania seksualności
7) swobodnych kontaktów seksualnych
8) podejmowania wolnych i odpowiedzialnych decyzji dotyczących posiadania potomstwa.
9) informacji seksualnej opartej na badaniach naukowych
10) wyczerpującej edukacji seksualnej
11) seksualnej opieki zdrowotnej. (*Powszechna Deklaracja Praw Seksualnych*)

Warto podkreślić, że treść poszczególnych zapisów tzw. *Powszechnej Deklaracji Praw Seksualnych,* jak i ona sama wywołuje wiele kontrowersji i sprzeciwów, związanych chociażby z kwestią zagwarantowania prawa do swobodnych kontaktów seksualnych. Kwestia ta nie jest jednak przedmiotem tego artykułu.
Autorzy pragną zwrócić uwagę na fakt zaniedbywania właściwej edukacji seksualnej osób z niepełnosprawnością intelektualną, a także dyskryminacji tych osób, która objawia się m.in. w nieprzestrzeganiu praw przysługujących osobom w normie intelektualnej.

2.1. Seksualność osób niepełnosprawnych intelektualnie

U osób niepełnosprawnych intelektualnie podczas fazy dojrzewania (11-19 lat), kiedy to następują zmiany biologiczne, ujawnia się erotyzm i dążenie do samorealizacji i autonomii (Fornalik, 2002). Określone zachowania i postawy seksualne, zgodne z podjętą rolę społeczną, są naturalnymi zachowaniami każdego człowieka. Jak pisała Ann Craft „być istotą ludzką oznacza być istotą seksualną" (tamże).

Osoby z niepełnosprawnością intelektualną, podobnie jak osoby w normie intelektualnej, zauważają zmiany fizyczne zachodzące w ich ciele. Najczęściej nie potrafią jednak tych zmian zrozumieć lub mają takie trudności w nawiązaniu kontaktu z otoczeniem, że nie można im tych zmian wyjaśnić. Są również często pozostawiani sami sobie ze swoimi problemami.

Rosalyn Kramer w poradniku dla terapeutów opisała specyfikę zachowań seksualnych w odniesieniu do osób upośledzonych umysłowo w różnym stopniu. Oczywiście nie należy uogólniać wyciągniętych przez autorkę wniosków (jak sama to podkreślała).

Osoby z lekką niepełnosprawnością intelektualną mają podobne do osób w normie intelektualnej potrzeby i zachowania seksualne, w podobny sposób kontrolują swój popęd seksualny. Rozumieją i potrafią wykorzystywać informacje przekazywane w ramach edukacji seksualnej, chętnie korzystają z poradnictwa i terapii seksualnej. Edukację seksualną oraz kształtowanie zdolności najlepiej rozpocząć w dzieciństwie. Oczywiście osoby z lekką niepełnosprawnością intelektualną działają bardziej instynktownie niż racjonalnie, mają więc także kontakty seksualne kazirodcze, czasami działając pod przymusem.

Osoby z umiarkowaną niepełnosprawnością intelektualną charakteryzuje opóźnienie w rozwoju drugorzędnych cech płciowych. Częściowo osoby te rozumieją to, co jest przekazywane w ramach edukacji seksualnej, ale nie zawsze potrafią zmienić czy też kontrolować swojego zachowania w tym zakresie. Funkcjonują na poziomie nagród i wzmocnień, wymagają zastosowania technik behawioralnych. Osoby ze znaczną niepełnosprawnością intelektualną bardzo słabo kontrolują potrzeby seksualne. Mają ograniczoną zdolność przewidywania konsekwencji zachowań seksualnych. Nie rozumieją zasad, jakie obowiązują w społeczeństwie, stąd takie problemy, jak rozbieranie się, czy okazywanie potrzeb seksualnych w miejscach publicznych.

Osoby z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębokim zaspokajają potrzeby seksualne przede wszystkim przez onanizowanie się, w niektórych przypadkach – z uszkodzeniem genitaliów. Co charakterystyczne przejawiają one zachowania impulsywne, mają bardzo ograniczoną możliwość przewidywania konsekwencji zachowań seksualnych, przejawiają zachowania powszechnie nieakceptowane. Większość badań wskazuje, że rodzice wykazują małe zrozumienie potrzeb seksualnych i sceptycznie odnoszą się do nabycia umiejętności właściwej ekspresji seksualnej swoich dzieci. Jest to

szczególnie niepokojące w aspekcie wykorzystywania seksualnego osób z niepełnosprawnością intelektualną.

Osoby z niepełnosprawnością intelektualną często są przez otoczenie traktowane jako „wieczne dzieci". W wielu domach nie mają - oprócz chodzenia do szkoły - żadnych obowiązków, nie są traktowane adekwatnie do swojego wieku. Dla swoich rodziców nigdy tak naprawdę „nie dorastają". Nie chcą oni ze swoimi dziećmi rozmawiać na trudne tematy, nie pomagają im przejść przez okres dojrzewania. Rodzice często odmawiają prawa swoim niepełnosprawnym dzieciom np.: do przejawiania zachowań naturalnych dla określonego wieku. Nazywane są często zdrobniale, ubierane są jak małe dzieci, zachęca się ich do zabaw dziecięcych.

2.2. Funkcjonowanie emocjonalno-społeczne osób z niepełnosprawnością intelektualną

W planowanej edukacji seksualnej prowadzonej z osobami niepełnosprawnymi intelektualnie, która ma za zadanie przygotować je do pełnienia roli kobiety i mężczyzny w dorosłym życiu, dużo czasu i troski powinno być poświęcane na kształtowanie ich sfery emocjonalno-społecznej.

Przede wszystkim należy zadbać o prawidłowy rozwój poczucia własnej tożsamości. Każdy musi znać swoje podstawowe dane osobowe i przedstawiać je w stosownych sytuacjach społecznych. Należy zapoznać też z podstawowymi dokumentami tożsamości i wyjaśnić, w jakich sytuacjach należy je okazywać, rozwijać poczucie własności osobistej i wspólnej, uczyć rozpoznawać własne stany emocjonalne, wyrażać uczucia, określać swoje samopoczucie. Budowanie realnej wizji swojego przyszłego życia jest szczególnie istotne.

Aby prawidłowo funkcjonować w życiu, trzeba posiadać wiele umiejętności społecznych. Dlatego należy rozwijać także umiejętność komunikowania się z innymi, porozumiewania się, przekazywania i odbierania informacji, dostrzegania i właściwego interpretowania stanów emocjonalnych innych osób, umiejętności poznawania nowych ludzi, przedstawiania się, zawierania bliższych znajomości, rozumienia takich pojęć jak: koleżeństwo, przyjaźń, miłość, zawierania i utrzymywania znajomości z osobami płci przeciwnej, zasad kulturalnego zachowania się w odniesieniu do innych osób, a także różnorodnych spotkań towarzyskich w gronie znajomych.

W życiu bardzo ważna jest umiejętność rozumienia i odróżniania dobra od zła, dokonywania samodzielnych wyborów, podejmowania decyzji. Nie mniej ważna jest znajomość podstawowych zasad bezpieczeństwa, troszczenie się o bezpieczeństwo swoje i innych. Trzeba kształcić umiejętność poszukiwania pomocy i zwracania się o pomoc, gdy jest ona potrzebna, umiejętność protestowania, odmawiania, bronienia swoich praw i godności osobistej. Jest to ważne, aby uchronić się przed wykorzystywaniem i przemocą w sferze seksualnej oraz wszelką nieuczciwością ludzką.

Sferę emocjonalno-społeczną należy kształtować właściwie przy każdej możliwej okazji, nie tylko w ramach specjalnie w tym celu zorganizowanych zajęć. Nie mniej jednak w przypadku osób z głębszym upośledzeniem umysłowym i niepełnosprawnością wieloraką, należy się również liczyć z potrzebą

prowadzenia w tym zakresie specjalistycznej, fachowej terapii psychologicznej, zarówno grupowej, jak i indywidualnej.

2.3. Postrzeganie osób niepełnosprawnych intelektualnie i ich seksualności w społeczeństwie

Społeczeństwo traktuje osoby niepełnosprawne intelektualnie stereotypowo – jako osoby aseksualne, nieatrakcyjne, wobec których można odczuwać tylko litość i współczucie. Takie postrzegania mogłoby skłaniać do wniosku, że nie powinny się znaleźć w grupie ryzyka. Rzeczywistość jest jednak inna. Znaczące jest, że dla niektórych pedofilów pociągające są zachowania nastolatków, które są uznawane za infantylne. Przestępca uznaje je za łatwe ofiary i jest przekonany, że przemoc dokonywana wobec „gorszej kategorii ludzi" jest mniej potępiana.

Według Finkelhorna decydującymi czynnikami są dostępność, dogodność, dyskrecja, powodowane strachem poczucie winy lub niezdolność do werbalizowania swoich przeżyć (za: Długołęcka, Lew-Starowicz, 2006).

Należy zaznaczyć, że jednym z poważniejszych problemów jest uleganie przez dziecko z upośledzeniem umysłowym przekupstwu, powiązane z nieumiejętnością rozpoznawania sytuacji niebezpiecznej dla siebie. Najlepszą pomocą dla osób z niepełnosprawnością intelektualną jest profilaktyka – nauczenie dziecka rozpoznawania zagrożeń, bronienia się przed nimi. Zignorowanie edukacji seksualnej lub niewłaściwe jej prowadzenie to także bardzo istotny czynnik zagrożenia.

2.4. Przemoc seksualna wobec osób z niepełnosprawnością intelektualną

Zjawisko przemocy i wykorzystywania seksualnego, którym dotknięte są osoby z upośledzeniem umysłowym dostrzeżone zostało już wiele lat temu w innych krajach. W Polsce, jak dotąd, jest to temat raczej pomijany, nie prowadzono bowiem badań nad rozmiarami zjawiska, szczególnie dotyczących dzieci. Natomiast z badań prowadzonych w Stanach Zjednoczonych wynika, że ta grupa osób jest bardzo narażona na przemoc i wykorzystywanie seksualne. Badania 35 kobiet 18, czy 19 letnich wykazały ślady penetracji u 37% (Pieńkowska, 2008). Z kolei wśród 87 badanych osób – stosunek płciowy odbyło 50% upośledzonych w stopniu lekkim. W grupie tej w przypadku 33% badanych z lekkim, umiarkowanym lub znacznym poziomem niepełnosprawności intelektualnej - stosunek ten był wynikiem gwałtu lub kazirodztwa, którego dopuszczano się wielokrotnie (tamże).

2.5. Potrzeby seksualne osób z niepełnosprawnością intelektualną

Dlaczego i w jaki sposób osoba z niepełnosprawnością intelektualną podejmuje i realizuje swoje zachowania seksualne? Powodów i sposobów może być kilka. Oto najważniejsze z nich:

- proces dojrzewania i odczuwania silnego napięcia seksualnego;

- masturbacja wynikająca z braku szansy zaspokojenia potrzeby seksualnej poprzez współżycie seksualne;
- nuda i brak bodźców;
- nadmiar bodźców;
- „głód emocjonalny";
- nieradzenie sobie ze swoimi emocjami;
- zaburzenia sensoryczne;
- chęć zwrócenia na siebie uwagi;
- napięcie mięśniowe;
- czynniki zdrowotne i higieniczne (Fornalik, 2002)

Zaspokajanie potrzeb seksualnych przez osoby z niepełnosprawnością intelektualną jest realizowane w niewłaściwy sposób:

- osoba uszkadza i kaleczy swoje ciało, powoduje zranienia, obrzęki, wkłada przedmioty;
- masturbuje się i nie jest w stanie skupić się na innej czynności;
- dana osoba realizuje swoje potrzeby seksualne przy innych osobach: rodzicach, kolegach w klasie czy w miejscach publicznych (tamże).

Potrzeba seksualna jest jedną z podstawowych potrzeb człowieka. Jest związana z innymi potrzebami, a zwłaszcza z potrzebą kontaktu emocjonalnego, jej rozkwit następuje w okresie dojrzewania. Z upływem lat i doświadczeń człowiek wyucza się efektywnych sposobów zaspokajania potrzeby (nazywa się to procesem konkretyzacji potrzeby seksualnej) (Obuchowska, Jaczewski, 2002).

Światowa Organizacja Zdrowia w 1986 wprowadziła pojęcia tzw. zdrowia seksualnego, które rozumie jako integrację biologicznych, emocjonalnych, intelektualnych i społecznych aspektów życia seksualnego koniecznych do pozytywnego rozwoju osobowości, komunikacji i miłości. Nie należy go więc utożsamiać ze zdrowiem prokreacyjnym, które oznacza, że ludzie są w stanie prowadzić satysfakcjonujące i bezpieczne życie seksualne, rodzić dzieci oraz w swobodny sposób decydować, czy, kiedy i ile może ich posiadać.

Różni autorzy próbowali wyjaśnić istotę potrzeby seksualnej, kładąc nacisk na różne jej aspekty[1]. Potrzeba seksualna wyraża się w tym, że w organizmie powstaje okresowe napięcie psychofizyczne, którego zredukowanie jest możliwe poprzez podjęcie różnych zachowań, także takich, które dają seksualną satysfakcję.

Zaspokojenie potrzeby seksualnej niesie za sobą uruchomienie trzech typów procesów:

Konkretyzacji – w miarę nabywania doświadczenia człowiek rezygnuje z zachowań nieefektywnych na rzecz tych, które dają mu największą satysfakcję seksualną;

Mentalizacji – to uświadomienie sobie istnienia potrzeby seksualnej;

[1] Literatura seksuologiczna w tym zakresie obejmuje m.in.: publikacje K. Imielińskiego, A. Jaczewskiego, Z. Lwa-Starowicza, K. Obuchowskiego.

Socjalizacji – to podporządkowanie swojej aktywności seksualnej społecznym wymaganiom i przyjętej przez siebie hierarchii wartości (Długołęcka, Lew-Starowicz, 2006).

Procesy wyżej wymienione prowadzą do ukształtowania u każdego człowieka indywidualnych postaw wobec seksualności. Potrzeby seksualne są właściwością każdego człowieka, również tego z niepełnosprawnością intelektualną lekką czy głęboką, z zespołem Downa czy też innym zespołem klinicznym.

Osoby niepełnosprawne intelektualnie – podobnie jak pełnosprawne – starają się w różny sposób zaspokoić swoją potrzebę seksualną.

2.6. Edukacja seksualna uczniów niepełnosprawnych intelektualnie

Zgodnie z Rozporządzeniem MEN z dnia 10 sierpnia 2009 roku zmieniającym rozporządzenie w sprawie sposobu nauczania szkolnego oraz zakresu treści dotyczących wiedzy o życiu seksualnym człowieka, o zasadach świadomego i odpowiedzialnego rodzicielstwa… - realizacja zajęć z wychowania do życia w rodzinie jest w szkole obowiązkowa od klasy V.

Uczniowie jednak mogą zrezygnować z uczestnictwa w nich na następujących zasadach:

- Uczeń pełnoletni nie bierze udziału w zajęciach, jeżeli zgłosi dyrektorowi szkoły w formie pisemnej rezygnację ze swojego udziału w zajęciach.
- Uczeń niepełnoletni nie bierze udziału w zajęciach, jeżeli jego rodzice (prawni opiekunowie) zgłoszą dyrektorowi szkoły w formie pisemnej rezygnację z udziału ucznia w zajęciach.

Co ważne, powyższe przepisy mają zastosowanie jedynie w odniesieniu do uczniów niepełnosprawnych intelektualnie w lekkim stopniu, których obowiązuje ta sama podstawa programowa, co uczniów w normie intelektualnej.

2.6.1. Uczniowie niepełnosprawni intelektualni w stopniu lekkim

Konsekwencją powyższych zapisów jest konieczność zapewnienia przez dyrektora szkoły zajęć z wychowania do życia w rodzinie wszystkim uczniom niepełnoprawnym intelektualnie w stopniu lekkim.

Sposób nauczania i zakres treści zajęć „wychowanie do życia w rodzinie" określa Rozporządzenie Ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania, wydane na podstawie art. 4 ust. 3 ustawy z dnia 7 stycznia 1993 roku o planowaniu rodziny, ochronie płodu ludzkiego, warunkach dopuszczalności przerywania ciąży (Dz. U. Nr 17, 1993, poz. 78.).

Podstawa programowa ujmuje wiele kluczowych dla rozwoju psychoseksualnego zagadnień. Od kwestii podstawowych, takich jak m.in.: rodzina, intymność, uczucia, różnice płciowe w szkole podstawowej, aż po współżycie seksualne, ciążę, wykorzystywanie seksualne (w szkole ponadgimnazjalnej).

2.6.2. Uczniowie niepełnosprawni intelektualnie w stopniu umiarkowanym i znacznym

Nie nakłada się na dyrektora obowiązku realizacji przedmiotu „wychowanie do życia w rodzinie" w odniesieniu do uczniów niepełnosprawnych intelektualnie w stopniu umiarkowanym i znacznym. W konsekwencji nie ma w szkole żadnych wymogów dotyczących np. posiadania specjalisty przygotowanego w tym zakresie, programów dotyczących tego typu zagadnień. W podstawach programowych są zapisy, które w pewien sposób obligują nauczyciela do realizacji edukacji seksualnej.

W podstawie programowej dla szkół podstawowych i gimnazjów, w których uczą się osoby umiarkowanie i znacznie niepełnosprawnie intelektualnie:

Celem jest „przygotowanie ucznia do pełnienia różnych ról społecznych (w tym roli dorosłej kobiety i dorosłego mężczyzny)" (Dz. U. 2009, Nr 4, poz. 17). Jak widać, termin „seksualność" nie pojawia się, ale przygotowanie do roli dorosłego mężczyzny i kobiety zawiera przecież:

- przygotowanie do dojrzewania płciowego;
- wprowadzenie prawidłowego nazewnictwa intymnych części ciała;
- podjęcie tematu masturbacji, seksu, antykoncepcji, miłości, małżeństwa, rodzicielstwa;
- profilaktykę wykorzystywania seksualnego (tamże).

W podstawie programowej dla szkół przysposabiających do pracy zawarte są następujące treści:

- wzmacnianie prawidłowych relacji między osobami przeciwnej płci oraz aktywnego udziału w życiu rodziny;
- ukazywanie wartości rodziny w życiu człowieka;
- pomoc w zaakceptowaniu i poszanowaniu własnego ciała;
- zapoznanie ucznia z prawem do ochrony intymności (tamże).

Nasuwa się zatem pytanie: jakie powinny być zatem konsekwencje powyższych zapisów w podstawach programowych?

W indywidualnym programie edukacyjno-terapeutycznym każdego ucznia bezwzględnie powinny znaleźć się treści dotyczące wspierania jego rozwoju psychoseksualnego. Każdy uczeń jest inny i wymaga indywidualnego wsparcia, dostosowanego do jego możliwości.

Nauczyciele pracujący z osobami niepełnosprawnymi intelektualnie w stopniu umiarkowanym i znacznym powinni włączać te treści w przedmioty, które realizują w szkole np. funkcjonowanie w środowisku, samoobsługa i inne – w szkole podstawowej i gimnazjum, czy też funkcjonowanie osobiste i społeczne w klasach przyspasabiających do pracy.

2.6.3. Uczniowie niepełnosprawni intelektualnie w stopniu głębokim

Kwestie edukacji osób niepełnosprawnych intelektualnie w stopniu głębokim reguluje Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 30.01.1997 roku (Dz. U. Nr 14, poz. 76).

W rozporządzeniu dotyczącym zajęć rewalidacyjno-wychowawczych znajdują się wytyczne dotyczące treści programowych np. „wyrabianie orientacji w schemacie własnego ciała" (ciało to też narządy płciowe) czy „kształtowanie umiejętności funkcjonowania w otoczeniu" (uczeń funkcjonuje przecież jako osoba określonej płci z różnymi tego konsekwencjami).

2.7. Osoby dorosłe w warsztatach terapii zajęciowej, środowiskowych domach samopomocy, domach pomocy społecznej i innych placówkach

W placówkach dla dorosłych osób niepełnosprawnych intelektualnie specjaliści zobowiązani są do opracowywania dla wszystkich uczestników indywidualnych programów rehabilitacji. Kładzie się w nich nacisk m.in.: na przygotowanie kobiety czy mężczyzny do aktywnego, samodzielnego i niezależnego życia na miarę indywidualnych możliwości.

Edukacja seksualna „przy okazji" polega na wykorzystaniu sytuacji, w których w sposób naturalny, niewymuszony będą służyły przekazywaniu wiedzy na temat seksualności np.:

- podczas wykonywania czynności toaletowych nazywanie intymnych części ciała (wagina, penis, pośladki, wargi sromowe, jądra);
- w każdej możliwej sytuacji (mycia, przebieranie itp.) podkreślanie konieczności przestrzegania zasad intymności;
- utrwalanie wiedzę na temat różnic płciowych;
- przeprowadzanie rozmów o miesiączce, konieczności używania środków higienicznych przez dziewczęta;
- rozmawianie o granicach w okazywaniu czułości w miejscach publicznych (Fornalik, 2007)

Podsumowanie

„Prawo do wyczerpującej edukacji seksualnej" to jedno z praw wymienionych w ogłoszonej w sierpniu 2002 roku *Deklaracji Praw Seksualnych* opracowanej przez *Światowe Towarzystwo Seksuologiczne* i zaakceptowanej przez *Światową Organizacją Zdrowia* oraz podpisanej przez Polskę.

W tym miejscu pojawia się ważne pytanie, które warto postawić: w jakich kategoriach traktowana jest seksualność osób z intelektualną niepełnosprawnością?

Trzeba tu podkreślić, że człowiek upośledzony umysłowo – między innymi dzięki podjętym działaniom edukacyjnym - może być osobą mającą właściwe postawy dotyczące seksualności.

Bibliografia:

Aouil B., (2010), Kinezyterapeutyczne metody w rehabilitacji seksualnej osób niepełnosprawnych, *Przegląd Terapeutyczny*, nr 8.

Beisert M., (2008), *Norma i patologia w rozwoju seksualnym dzieci i młodzieży*, (w:) Z. Izdebski (red.) *Zagrożenia okresu dorastania*, (s. 67-87), Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.

Beisert M., (1991), *Seks twojego dziecka*, Zakład Wydawniczy K. Domka.

Bołoz W., (2003), *Etyka seksualna*, Warszawa: Wydawnictwo UKSW.

Długołęcka A., (2006), *Wychowanie i edukacja seksualna*, (w☺ Z. Lew-Starowicz, A. Długołęcka (red.), *Edukacja seksualna*, Warszawa: Świat Książki.

Fornalik I., (2002), *Rozwój psychoseksualny młodzieży z głębszą niepełnosprawnością intelektualną w zależności od środowiska życia*, Poznań: UAM WSE.

Fornalik I., (2007), *Miłość, seks i prokreacja jako wartości w dorosłym życiu osoby z głębszą niepełnosprawnością intelektualną*, (w:), A. Ostrowska (red.), *O seksualności osób niepełnosprawnych*, IRSS, 2007, s. 49-63.

Hulek A., (1997), *Integracyjny system kształcenia i wychowania*, (w:) *Pedagogika rewalidacyjna*, (s. 492-493), Warszawa: PWN.

Ivens C., Pomaganie dzieciom niepełnosprawnym intelektualnie – ofiarom wykorzystywania seksualnego, *Dziecko Krzywdzone*, 1, s. 75-104.

Kowalski J. A., (2011), *Homo eroticus*, Opole: Wydawnictwo IBS.

Obuchowska I., Jaczewski A., (2002), *Rozwój erotyczny*, Wyd. Akademickie Żak.

Pieńkowska E., (1992), Środowiskowe uwarunkowania ryzyka wiktymizacji seksualnej osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, *Dziecko Krzywdzone,* 1, 2008, s. 37-49.

Szymczak M. (red), (1992), *Słownik Języka Polskiego*, Warszawa.

Abstracts:

Marzena Zajączkowska, Human education starts in the mother's womb

Human education starts just from the moment when the human being is born (created) in the zygote (his very first unicellular body). Mother's organism is the first external environment of conceived child. The mother leads the developing child in her womb by being direct example for him. The child, living united with her organism (constantly interacting with her) learns from the mother her way of life and response to external stimuli. Mother's response depends on her own internal representation of the world and herself. The father nurtures his child, first indirectly through his own relationship with the mother, then after the birth of his child directly by shaping child's behavior and understanding. A very critical period in the upbringing of a human being, is the time of breast-feeding and early childhood, when a person totally depends on the care of others. Education converts into self-upbringing, once all the powers of man (physical, mental and spiritual) are fully developed. Upbringing takes place till the end of one's life.

Wiktoria Raczyńska, The impact of parents on their children - its existence, causes, means, consequences and reversibility

This article searches for the theoretical explanation of influence exerted by parents on their children. The author reminds Abraham Maslow's hierarchy of needs proving that by satisfaction the physiological, safety and social needs of children parents create good environment for the development of children's cognitive, aesthetic needs, as well as their need in self-actualization. Using the concept of the needs of parents and examples of moral, religious and legal norms author proves the existence of parents' need to meet these children needs. In addition, it is proved that children have logical tendency to idealize their parents and to imitate them. On the above basis the conclusion is made that by treating a child in a certain way, by satisfaction or non-satisfaction of their needs parents reveal their attitude to the child, which is recognized by small children to be the absolute truth. Such transfer of values from parents to their children takes place in a much broader scope and concerns the whole parental influence, through which the parent provides the child with the models how to treat the world as a whole and how to treat other people. The formation of the child's understanding of himself, of the world, of people as such is also influenced by the respective understanding of other people from the immediate child's environment. At the same time the article presents humans as entities capable of creating their personality through conscious choice of their social environment, their beliefs, values, and their behavior.

Michał Obidziński, The Fuzzy-Trace Theory. Presentation of the model and its possible applications in relation to the issue of education

This article is the review of the Fuzzy-Trace Theory (FTT, created by Brainerd and Reyna), which is the cognitive theory of memory based on empirically examined assumption that our mind create two parallel and independent memory traces (verbatim and gist traces). This paper is motivated by a lack of literature

concerning this subject in the Polish language, which is probably the main reason why Fuzzy-Trace Theory isn't widely known in the community of Polish psychologists. The article is also a short presentation of benefits and new areas of interest that FTT could bring to the upbringing/education research field.

Ks. Piotr Karpiński, Truth and freedom in the education. The basics of the Christian pedagogy of Józef Tischner

This paper presents the views of Rev. Józef Tischner on bringing the man up. Tischner is well-known mainly as a philosopher and the religious thinker, however he elaborated the very interesting thought about the upbringing. In his opinion every pedagogy supposes some concept of man, and every concept of human being must consider also upbringing. Tischner at first indicates three axioms which should be taken into account in the concept of the upbringing: the man is a person, he is free person and the man gets into the world of the values by imitating an example. Education means a work with the man and on the man. A class tutor acts as a father to whom the student entrust his hope. The teacher leads the student into the world of unselfish learning the truth and freedom.

Joanna Parol, Surprise the world. Paradox of separation and love. Film dilemmas concerning education

This article concerns on different problems and dilemmas with upbringing and show that cinema is a big source of portraits of upbringing. Cinema shows a lot of pictures of upbringing in a very moving, surprising and ambitious way. This article, however, also shows that upbringing "plays the main role" in our lives. The article concerns on movies: *Mommy*, *J'ai tue ma mere*, *Room* and *Kynodontas*.

Agata Majewska, The educational and upbringing space in the circle of changes – the importance of new technologies in work with children and youth

The aim of the thesis is to present certain challenges of the educational and upbringing space part of which is the use of new technologies. The outline of the discussed issue is related to the role of today's educationalist in everyday work with children and youth. The presented reflections refer to the author's own observations from the perspective of an educator in a specialist day care center—a selected day care support facility.

Małgorzata Wrześniak, Katarzyna Szymańska, The dilemmas of modern cultural education

The aim of this article is to present the multi-faceted problem of the cultural education in current civilization. First of all we will point the main problems of modern culture like degradation of traditional values and processes of globalization which has its influence to the education. It is also essential to recall the definition of cultural education proposed by leading institutions and scientist working on this problem. Such as: UNESCO's programme in 1988 in so-called Culture Decade programme and work of Katarzyna Olbrycht, Janusz Gajda, Irena Wojnar, Dzierżymir Jankowski. They based on strong conviction that

cultural education touches the question of the human self- development,which should be understand widely, including mental, physical and spiritual aspect of a person. This personal development is in touch with humanistic values like beauty, truth and goodness which inspired humans to overcome their own limitations.Furthermore We will ponder about the condition of cultural education in individual and in general aspect. We will try to explain the main principles and methods of their implementation in the home, schools and other cultural institutions. Finally we would like to touch the question of the relationship between theoretical background and practice concerning cultural education. This subject can be a source for the field research for diverse areas of knowledge such as: philosophy, history, knowledge of the culture, anthropology, psychology. This article points out that the issues of cultural education still need to be revitalized for better understanding the role of cultural heritage in modern society.

Paweł Skrzydlewski, On the causes and effects of atheism education and upbringing. Philosophical Notes

The article discusses the causes and consequences of atheism process of education and upbringing. It is a philosophical analysis, referencing a realistic way of philosophizing (personalism K. Wojtyla, classical metaphysics St. Thomas Aquinas, Lublin School of Christian Philosophy).

The first part of the article addresses the problem of philosophical understanding of culture, education, upbringing and the problem of defining ideological position which is atheism. The author is convinced that atheism in the proper sense in contemporary culture is sometimes confused with atheism and godlessness. This mistake is causing confusion as to the assessment of the phenomenon of atheism and godlessness. According to the author atheism it is the result of philosophical errors and as such is not a rational position. At the root of atheism is arbitrary and a priori will a preacher of atheism. So it is with impiety - godless and laicism. The article is divided into the following sections: Introduction, 2. Basic distinctions and suppositions;3. The problem of the relationship of education and upbringing to culture; 4. The role of philosophical education in explaining the phenomenon of atheism; 5. Atheism and its types. The effects of atheistic positions; 6. atheism and secularism; 7. Selected examples of implementation of atheistic education in Western culture.

Edyta Wolter, Idea of Environmental Protection in the Press of the Second Republic of Poland - educational implications

The purpose of this article is to explain how the educational value of the idea of environmental protection was realized in the period of the Second Republic of Poland (1918-1939) on the example of two selected periodicals: quarterly entitled "News of League for Nature Conservation in Poland" (which fulfilled the role of an information bulletin of the League for Nature Conservation) and a monthly entitled "Young Naturalist. Youth Magazine", issued by the St. Wojciech Editing House in Poznań.

The following periodicals constitute the source basis: "News for the League of Nature Conservation in Poland" (for the years 1933-1934) and "Young Naturalist. Magazine for youths" (for the years 1937-1939). The article has a problematic structure. Its first part explains the meaning of popularization of the idea of

protection of nature in the Polish society in the inter war period (1918-1939), whereas the second part presents the issue of educational value of active ecologic attitudes among children and youths in the above mentioned period.

Anna Wołpiuk–Ochocińska, Małgorzata Marmola, Family relationships and life satisfaction among young people at different stages of education

The family is the child's first and basic living environment and it plays in it's life immensely important role. It is because the young man strongly identifies with the family. A well-functioning family meets the needs of all members of the family system and provides them with a sense of safety and satisfaction of belonging to the family. Consequently, the young man feels wanted and satisfied with own life. Material and Methods: The study involved 543 pupils and students aged 14-22 from southern and eastern Poland. Two questionnaires were used: KKR – Family Relation Questionaire by Plopa and Połomski and Huebner' Student's Life Satisfaction Scale. Results: Pupils and students describe their family in a bad light. Surveyed group doesn't feel understood and supported by parents. Moreover parents allow less autonomy to their daughters than sons, for girls father's attitudes of autonomy and coherence play an important role and determine the level of satisfaction with life. For sons it is important to have coherence in their families – it is a main factor of life satisfaction. Conclusions: Family relations are directly connected with adolescents' satisfaction with life. A different nature of family relations have impact on life satisfaction in the various stages of young pupils' development.

Dominik Borawski, Conformity - a recipe for safe adaptation or a way to loneliness?

The aim of the thesis is to research the connections between conformity understood as a personality trait and satisfaction in relationships and loneliness. The sample consisted of 120 participants. The following investigative methods were used: K-scale form Creative Behaviour Questionnaire (KANH) by S. Popek, Social Competencies Inventory (KKS) by A. Matczak, and Rasch-Type Loneliness Scale by J. de Jong-Gierveld and F. Kamphuls, in Polish adaptation by J. Rembowski. The research demonstrated that conformity measured by KANH is corresponding with general feeling of being lonely and 3 from 5 its subscales: severe deprivation; deprivation feelings connected with specific problem situations such as abandonment and missing companionship.

Magdalena Torzecka, Cultural conditions of parental practices

The article provides a review of some cultural variations in parenting practices. It appears that D. Baumrind's typology cannot constitute a universal frame which could encompass styles presented by e.g. Asian parents who follow the concept of training (*chiao shun*) and strict governing (*guan*) their children. The neat division into authoritative, authoritarian and permissive parenting styles is hardly applicable also in Arab societies where parents seem more inclined to adopt combinations of the three styles rather than one specific style. Cultural values and beliefs exert influence on attachment styles and the way they are perceived in various cultures, even as remote as tribal cultures. Some of cultural values underpinning

parenting practices have a distinctly pragmatic favour. They are to mould children into competent members of their societies.

Anna Wołpiuk–Ochocińska, Anna Englert–Bator, Education for fraud? The level of hope for success and self-efficacy of students with different levels of academic dishonesty

The purpose of this article was to investigate the issues involved with academic dishonesty and its connection to self-efficacy as well as hope and academic success among polish students. Academic cheating is a phenomena of concern for both students and faculty. Students at all levels of education often struggle to maintain integrity in a culture that tolerates alternate, very often dishonest means to obtain a grade. It is the teachers and educators who have the responsibility to raise capable students and foster their hope for success and self-efficacy in the educational process, and hence promote fairness and honesty.

Weronika Juroszek, Raising children in the spirit of respect for elder family members - in the light of learning theory

In this paper the author analyses the problem of raising children in the spirit of respect for elderly family members. The learning theory is applied to considerations. According to this theory, a child takes protective, respectful actions towards elderly family members, only when he or she has learned them before. It is emphasized that it is possible to teach the child protective actions towards elderly family members, by using the mechanism of classical conditioning, operant conditioning, or observational learning. A child's personality mediates (oscillates) between the environmental influence and the protective, respectful attitude regarding the elderly. Hence it makes sense to develop such personality traits which favor a more considerate attitude. Within the framework of the personality theory of John Oldham and Lois Morris it is stressed that to these traits belong devotion and generosity.

Paulina Rosińska, Health value and emotional intelligence as a correlate of self-care for health among parents with small children.

Purpose: The aim of this paper is to search for a correlation between health value, emotional intelligence and in a given group of people. *Method:* The variables were measured with the use of following methods: HVS by Lau et al. (health value or health evaluation) and Two-Dimensional Inventory of Emotional Intelligence by Matczak at al. (emotional intelligence). The dependent variable was estimated with STOZ by Rosińska (self-care for health). The revealed results constitute a part of research conducted for doctoral dissertation (which is a component of wider prospective study). The study conducted in the group of 240 parents. *Results:* The study has validated the theory concerning the existing gender differences in term of care for health (in general and in the subscales). The result of the study has revealed positive correlations between the general level of care for health and its components: active attitude towards the parents own health, their practical health and health value and emotional intelligence (in general as well as in the two subscales). Conclusions: In terms of adopted behaviours, both knowledge concerning correlates of self-

care for health and estimation of gender discrepancies can be useful creating appropriate (addressed separately to mothers and fathers) health promotion programs, directed of parents of small children. The results of the study, as a resource of knowledge about the essence of self-care for health, are worth bringing to wider publicity.

Ks. Bielecki Jan, Zabłocki Kazimierz Jacek, Impaired speech development in children and its treatment

The aim of the article is to present and make parents and educators the most common mistakes and speech defects occurring in children under the age of speech. Defects and errors can occur not only on the side of the child (organic defects of speech organs). The cause may also lie on the side of parents and the immediate environment (wrong question and the tense atmosphere of a family). The second objective is to show several ways of treating speech disorders.Article is intended primarily for parents of small children, carers and teachers of preschoolers.

Iwona Wrześniewska-Wal, The participation of parents in the process of diagnostic- therapeutic child

The article discusses the rights and duties of parents due to their power authority in terms of their participation in the process of diagnosis and therapeutic child. We analyzed the provisions on consent to medical services, including the issue of mandatory vaccinations.

Karol Kierzkowski, Problems concerning the education of pupils reaching for drugs

The theme of the article is to develop a student's personality and the influence of addiction on his life during the various phases of addiction. The article is presented in detail and described the chronological development of the disease, which include its causes, consequences and methods of prevention. The present article is an attempt here to look at the current and disturbing subject matter, when we live in a time and in a country where, until recently, students could buy legally very toxic derivatives drug stores boosters, whose number was growing at an alarming rate, due to this business. This shows how great the demand for psychoactive drugs among the youth of today.

Renata Matusiak, The threat fonoholizmem secondary school pupils and the role of parents in the prevention of the phenomenon

Addictions are one of the major threats to children and adolescents. Until recently as a major threat treated with alcohol and drugs. Today, a wave of threats are behavioral addictions, or addiction activities including dependence on the mobile phone. It is not without significance in maintaining health and avoiding addiction is the role and attitude of the parents. The article discusses about the threat fonoholizm and the role of parents as educators in the prevention of substance abuse. The basis of the hazard analysis studies are conducted on a group of middle school students in Stalowa Wola. Availability and ease of use of mobile phones becomes a trap for a young man, from which hard to escape, and in the modern

information society, sometimes it is impossible, and disrupted family relationships and lack of time are an additional factor supporting waves of non-chemical addictions.

Katarzyna Nosek, Psychological characteristics of mothers with eating disorders

The family is the basic and most valuable living environment of the child, as well as basic educational environment. The rapid and profound changes in the socio - economic development, however, determine to a large extent, family life and cause a number of its mutations, resulting in a mosaic image of forms of family life. At the end of the twentieth we have to deal with a number of transformations of family life, and as one of them can be considered single parenthood. Lone parenthood is a phenomenon becoming more common, not only in Poland, but also throughout the world, and single parents of children still to come. The causes of this state of affairs are many. In most of these families, however, then the function of care and education is done in the same way as in families full. There is also no major difficulty with conducting the educational process. The family of a single mother can be a favorable educational environment.

Justyna Anna Gutka, A child in a situation of divorce parents

Present times are marked by the increasing number of divorces. Marriage and the family are going through a serious crisis. Lack of respect for human life, the disintegration of the unity and indissolubility of marriage, the devaluation of true love is a serious threat faced by modern families. Children are the most innocent victims of divorce drama. Often they do not understand the decision of the parents, but very much experiencing it in your heart. The author of this text leans over the situation of a child of divorced parents. Pointing to the value and importance of the family in human life and the impact of divorce on children outlines - in general terms - the most important tips for divorcing parents and teachers working with children whose parents separated. As one of the ways to help provided by the teacher points to art therapy as a method of working with children aged 4-9 years. This text is one of the voices in the discussion and aims to raise awareness that it is worth fighting for family for a happy life of a child and then a young man, who had once become happy adults dividing with others his "equipment" internal.

Renata Sikora, Elżbieta Trzęsowska-Greszta, Joint custody - in the context of parents' divorce and psychological costs carried by children

This work aims to explain the theoretical and empirical considerations in choosing a model of child care after parents' divorce or separation. Following disintegration of parents' relationship, the child most often stays with one parent. This is a model of single custody, where disproportionate majority of care is provided by one parent, most often mother. Less often is practiced a model of joint custody where the task of taking care of the child is equally divided between both parents. A concept of one parent care when the parents split, results from traditional perception of role division and from the belief that emotional bonds existing mostly between mother and child. In this work we describe the results of studies, which have analysed psychological consequences in children functioning in different familial

contexts. These studies show that children living in joint custody – compared to children living mostly with one parent – are more pleased and satisfied with their lives, have higher self-esteem, greater sense of autonomy, better communicate with adults and peers and have better relations with their father and mother.

Małgorzata Starzomska, Psychological characteristics of mothers with eating disorders

This article is devoted to the psychological characterization of mothers with eating disorders. Unfortunately, there is a limited number of studies focusing on the psychological experience of maternity by these mothers. The analysis of the result of qualitative and quantitative studies shows that a mother's eating disorder has a very strong impact not only on her relationship with children, including parenting styles, but also her perception of children, family, and illness. Reports reveal the dramatic struggle of mothers with eating disorders with the challenge of caring for and raising children optimally, however, it could be noted that, first of all, these mothers have to confront their illness, which is usually chronic, and even once it has been treated the threat of relapse hangs over them. In the summary, once the conclusions were drawn, a series of requests for psychological aid for mothers with eating disorders has been presented.

Jakub Błażej, Family functioning and parental attitude and the expression of anorexic behavior

The purpose of this article is to draw attention to the influence of family dynamics on the psychosocial development of young girls. A dysfunctional family model negatively affects the body self-perception and causes food restriction leading to malnourishment in adolescent girls. Family issues and crises observed in society foster the occurrence of eating disorders which can further lead to the development of *Anorexia nervosa*. Parental attitudes influence the formation of dietary habits of children. The article describes those attitudes, including those shown by parents of anorexic children, and presents the newest American classification of *Anorexia nervosa* based on the *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. It includes studies undertaken in recent years which concern the problem of family functioning with its relevance to anorectic behaviors. The article is an overview of studies, illustrated by excerpts from an interview with a young woman displaying anorexic behaviors (interview conducted by the author). The woman's statements are included for a better understanding of the emotions experienced by people for which a distorted family model and upbringing results with invalid dietary habits.

Karol Kierzkowski, Małgorzata Kamińska, Sexuality of people with intellectual disabilities - selected problems

Sexuality is a very important matter in the life of a single man, and entire communities. Although the issue has long since left the realm of taboo, there are still problems overlooked in discussions about sexuality. In this paper will be raised the question of sexuality of people with intellectual disabilities, will be indicated major problems and explain commonly functioning inaccuracies in this topic.

ZASADY PUBLIKACJI

KWARTALNIK NAUKOWY FIDES ET RATIO
WYCHODZI JAKO CZASOPISMO ON-LINE

Redakcja przyjmuje artykuły zgodne z profilem czasopisma zawartym w Przesłaniu, odpowiadające tematyce danego numeru Kwartalnika.
Każdorazowo temat kolejnego numeru jest ogłaszany na stronie Kwartalnika.

Redakcja „Kwartalnika Naukowego Fides et Ratio" oczekuje od Autorów respektowania zasad rzetelności naukowej oraz jawności informacji o wszystkich podmiotach przyczyniających się do powstania publikacji (wkład merytoryczny, rzeczowy, finansowy etc.) oraz okoliczności towarzyszących.
Oczekujemy także w przypadku publikacji przygotowanej przez kilku Autorów informacji dotyczącej wkładu poszczególnych autorów w powstanie publikacji (z podaniem kto jest autorem koncepcji, założeń, metod, jaki jest wkład poszczególnych autorów w przeprowadzenie badań, w obliczanie, analizy itd.).

Prace wydrukowane i zapisane na nośniku należy przesyłać najpóźniej na miesiąc przed upływającym kwartałem na adres:
Towarzystwa Uniwersyteckiego Fides et Ratio:
ul. Wóycickiego 1/3, budynek 14, pokój 1419
01-938 Warszawa

lub wydawcy Kwartalnika - Fundacji Fides et Ratio:
ul. Franciszkańska 3/47
00-233 Warszawa

ZASADY RECENZOWANIA

1. Każdy artykuł przesłany do Kwartalnika podlega wstępnej ocenie Redaktora Naczelnego i Rady Redakcyjnej Kwartalnika.
2. Po pozytywnym zaopiniowaniu następuje przekazanie publikacji do tzw. recenzentów zewnętrznych, będących ekspertami w zakresie danej problematyki.
3. Recenzent dysponuje gotowym formularzem recenzji, na którym umieszcza swoje oceny i formułuje wniosek dotyczący dopuszczenia artykułu do publikacji lub jego odrzucenia; dodatkowo istnieje możliwość umieszczenia innych wyjaśniających komentarzy do recenzowanej publikacji.
4. Autorzy prac i recenzenci nie znają swoich tożsamości (tzw. „*double-blind review proces*").
5. Recenzje są przekazywane autorowi pracy, z prośbą o ustosunkowanie się do nich i poprawę tekstu zgodnie z zaleceniami.
6. W przypadku negatywnych recenzji publikacja zostaje odrzucona.

[i] *All Polish titles and quotations have been translated for better understanding. The original titles may be found in bibliography.*